LUÍS CARLOS MARTINS DE ALMEIDA MOTA

A ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE COIMBRA (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História

Tomo I

Dissertação de Doutoramento na Área de História, especialidade de História da Cultura, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Nobre Vargues.

Projecto financiado pelo Fundo Social Europeu, aprovado no concurso 4, da medida 5 – Acção 5. 3, do PRODEP III, no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

2006

À Maria Helena

À Filipa e ao Miguel

"[o meu pai] é uma pessoa preocupada, muito nervosa também, agora, por causa da tese de doutoramento, porque já a devia ter entregue e ainda tem muito trabalho por fazer (parece eu às vezes com os TPC's)".

Miguel André (2005)

"O crer é uma forma de conhecer, nem que seja a de conhecer o nosso desejo vital e de o formular. Há apenas que dizer que a palavra crer tem, na nossa linguagem corrente, uma dupla e até contraditória significação, porque, por um lado, significa o mais alto grau de adesão a um conhecimento afirmado como verdadeiro, e, por outro lado, uma débil e vacilante adesão".

Miguel de Unamuno (1988)

Índice

Tomo I 1

Agradecimentos 13

Siglas e abreviaturas 15

Introdução 16

Capítulo I Definição de linhas de trabalho: abordagem teórica, analítica e metodológica 26

1. Memória, História e Ideologia 27

1. 1 Memória pessoal, memória colectiva 27

A memória social como prática do discurso 32

1. 2 Memória, história e historiografia 39

1. 3 Memória, cultura e ideologia 42

A problemática da cultura 43

O papel da ideologia: distorção, legitimação e integração. Os dilemas ideológicos. 53

2. Metodologia 66

2. 1 Questões prévias 66

2. 2 Orientação metodológica 71

3. Técnicas de recolha de dados 76

3. 1 Análise documental 77

Prolegómenos 77

Análise das notícias 78

3. 2 Entrevista 81

Considerações gerais e orientações da aplicação 81

Orientações teóricas para a construção do guião, análise e transcrição das entrevistas 84

Aplicação e análise das entrevistas 88

Conclusão 89

Capítulo II Estado e Educação em Portugal (1930-1986) 92

1. Crise e reconstituição do Estado, de 1930 aos anos 80 93

1. 1 Da génese do Estado Novo à "impossibilidade da «liberdade possível»" 93

1. 2 A explosão social e a «dualidade de impotências» 102
1. 3 Lógica(s) de actuação do Estado: desarticulação entre a matriz jurídico-institucional e a prática social 110
A Constituição de 1933, o Estado Novo e os direitos, liberdades e garantias 110
O Estado paralelo e as leis e instituições *fordistas* 115
2. Da *Educação Nacional* à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 119
2. 1 Questões prévias 119
2. 2. A(s) Política(s) Educativa(s) e o Estado 121
A política educativa, os mandatos e a construção retórica da educação 121
O contributo ideológico da educação 128
Continuidade e ruptura 128
A contra-reforma educativa ou a difícil substituição de legitimidades 133
A construção nacionalista da educação 137
Ideologia de conformação ou tecnologia social 141
O contributo da educação para o desenvolvimento económico: da generalização à democratização do ensino 143
A definição política da educação e a ideologia democratizante (ou o «regresso» da ideologia) 160
Da definição jurídica de Educação e a crescente pressão da ideologia da modernização 174
Normalização ou uma tentativa de «reversão ao status quo ante» 176
A Lei 46/86, de 14 de Outubro e o desenvolvimento da reorientação do contributo da Educação 185
Conclusão 190
Capítulo III Ideologia e representações no Estado Novo 192
1. Reflexões sobre a ideologia e as representações no Estado Novo 193
1. 1 Prolegómenos 193
2. A propósito da «essência católica da identidade nacional» 196
2. 1 As missões: da nacionalização ao desencanto 207
3. Da ideologia colonial: do império e nação multirracial e pluricontinental 213
3. 1 Consensos em torno da ideologia colonial 216
3. 2 Discurso ideológico e paradigma colonial: 1926 e 1945 221

4. A «casinha portuguesa»: ruralismo, família, papel da mulher 225

Conclusão 241

Capítulo IV O ensino normal em Portugal: as Escolas do Magistério Primário 243

1. No rasto de um percurso e de um processo 244

1. 1 Prolegómenos 244

1. 2 Da génese das instituições de ensino normal à sua consolidação (1816-1901) 248

1. 3 O ensino normal encerra o seu processo de consolidação (1901-1930) 254

Notas sobre a reforma de 1901 254

A Escola Normal Republicana (1918/19-1930) 260

1. 4 Blocagem do processo de profissionalização e inversão do percurso do ensino normal (1926-1936) 264

2. O confronto ideológico nos primórdios do Salazarismo: a Escola do Magistério Primário de Coimbra como pano de fundo (1930-1936) 273

2. 1 Notas prévias 273

2. 2 No rasto da campanha *Onde Está a Escola?* 275

Aspectos preliminares 276

A orientação do moderno Estado Português: *A hora presente* e o direito e o dever de intervir na orientação educativa da Nação 278

Escola, «rapada oficina das almas» 279

Professor Primário: um funcionário do Estado 280

A Escola do Magistério Primário de Coimbra 282

A Professora de Didáctica e Pedagógica do 2º Ano 288

3. As Escolas do Magistério Primário 308

3. 1 A admissão ao Curso do Magistério Primário 308

3. 2 Dos planos de estudo e organização dos cursos 317

3. 3 A dimensão de formação profissional – o estágio pedagógico 348

3. 4 Da avaliação 354

3. 5 Da direcção e coordenação das escolas do magistério primário 365

O papel do director 366

Conselho Escolar 372

«Experiências pedagógicas» 373

3. 6 Dos(as) actores(actrizes) sociais – os(as) professores(as) 376
Conclusão 384
Tomo II 387
Capítulo V A Ideologia do Estado Novo no *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra* (1949-1969) 388
1. Introdução 389
2. A Moral Católica 392
2. 1 O Homem, imagem e semelhança de Deus 392
A Pessoa humana, o corpo e a alma 392
Do «ideal de perfeição» à necessidade de Educação. Liberdade, vontade e consciência. Tentações e paixões. 399
Das virtudes 409
2. 2 Normas e regras de conduta. A Igreja e a lei de Deus. 417
1952 417
Deus e a Mãe, Santíssima Virgem Maria 418
A Igreja, corpo místico de Cristo e hierarquia sagrada 420
A Igreja, acção pedagógica. Os sacramentos ou a igreja como raiz: o carácter 421
Decálogo, código de conduta 423
§. 1 Respeito pela vontade de Deus e viver a vida com Verdade 423
§. 2 Natureza social do Homem: a família, o Estado, a Igreja e a sociedade humana 424
§. 3 O amor ao próximo 428
As missões católicas 430
Notas ligeiras à actividade das organizações católicas 433
Condutas e representações sociais. Do namoro ao matrimónio. 434
As missões católicas num momento de desencanto 441
3. A "Educação Nacional" 444
3. 1 1952: A dimensão cristã da Educação 444
3. 2 Política Educativa 448
O combate ao Analfabetismo (1953) 448
O Plano de Educação Popular 450
Mobilização da Formação Social Portuguesa 452

A Campanha Nacional de Educação de Adultos.....455
3. 3 O Ensino.....458
O Ensino Normal.....458
O binómio Educação – Instrução.....469
A Educação Integral.....474
A Coeducação.....478
As relações entre a Escola e a Família.....484
3. 4 O Professor.....491
Missão e Sacerdócio. Modelador de almas de costumes modelares......492
Posicionamentos sobre a formação dos professores.....495
Palavras sem obras são como tiros sem balas, atordoam mas não ferem.....498
O funcionário tem de ter fé para saber cumprir.....504
3. 5 A Criança, dois momentos de análise, 1952 e 1961......509
Filha de Deus e «homem em potência».....509
A criança pelo enfoque da escolarização.....513
3. 6 A Escola.....516
Espaço educativo e de inculcação ideológica. Uma análise paradigmática em 1960.....516
4. O Quotidiano na Escola do Magistério Primário de Coimbra.....520
4. 1 O Espaço, os Actores e o Clima Relacional.....520
Do «ar mais puro» às «óptimas condições morais e materiais».....520
Representações: Professores(as) e Director. Os(As) Alunos(as)-Mestres(as)...527
Camaradagem, amizade e familismo: 1956 e 1965.....534
4. 2 Das Festas de Recepção e Despedida à Cerimónia da Consagração.....539
A festa da castanha, as fogueiras e as enfarruscadelas.....539
Um relato sugestivo: fiel para uma análise.....539
Comentários ao relato e contrapontos.....540
A festa de despedida dos(as) alunos(as)-mestres(as) finalistas.....545
A Consagração ao Sagrado Coração de Maria.....548
Cronologia para uma cerimónia de Consagração. A produção de um acontecimento à escala nacional......549
4. 3 Breves notas sobre órgãos e organizações.....555

A Liga Escolar Católica (1949-1952).....557
As Conferências de S. Vicente de Paulo: Feminina e a Masculina ou de S. João Maria de La Salle (1950-1961).....559
A Liga Intensificadora de Acção Missionária (1961-1969).....562
5. O conceito de Política nas páginas do *Rumo*.....569
5. 1 Uma análise centrada em 1953.....569
O Estado: *Praxis* e actores políticos. Trabalho e cultura......569
Acção e Organização Política.....569
Os homens de Estado.....573
§. 1 António de Oliveira Salazar, «o glorioso continuador da revolução de Maio».....573
§. 2 O Presidente da República, a propósito de uma visita ao país vizinho. O Subsecretário de Estado da Educação Nacional, «marechal intrépido, proficiente e consciente», e o Ministro da Educação Nacional.....577
O Trabalho é uma missão. Uma abordagem antropológica da cultura......578
Uma cultura do espírito.....581
O Nacionalismo Corporativo.....586
Nação, «colectividade com a mesma língua, crença e fé».....587
Família, «a mais sagrada escola de educação».....592
As comemorações.....595
Portugal e o ultramar. As relações internacionais......597
5. 2 O Nacionalismo Corporativo observado noutra escala e em outro momento.598
A família, ideal ucrónico e *aurea mediocritas* (1950-1955).....598
Portugal e o ultramar (1962).....600
O imperialismo colonial.....600
§. 1 O papel de Portugal no mundo.....600
§. 2 Nação una, multirracial e pluricontinental.....603
A guerra colonial.....609
As relações internacionais (1962).....611
O isolamento internacional, as relações com outros povos e a Organização das Nações Unidas.....611

Da conspiração anónima à identificação dos inimigos – países e actores. O comunismo 614

6. A Mulher, clarificação de um conceito 620

6. 1 Uma análise comparativa: 1952 e 1966. 620

De candidata ao casamento à necessidade de uma educação «igual» à do homem. O Magistério Primário como veículo de acesso ao mercado de trabalho 620

O comportamento social: a imagem da mulher, o matrimónio e as relações com o género masculino 622

O que os alunos-mestres dizem da mulher 622

As alunas-mestras e o comportamento social da mulher 624

O posicionamento da Liga Portuguesa de Profilaxia Social. Um texto anónimo 625

A mulher e o mercado de trabalho 627

A vida profissional não lhes permite cuidar dos filhos – dois posicionamentos 627

A Professora do Ensino Primário 628

§. 1 Deus, Pátria e Família ou servir, elevar e amar 628

§. 2 Para ensinar é preciso aprender, não se pode ensinar o que se não tem. Mãe dos(as) filhos(as) dos(as) outros(as). 630

§. 3 Exercício profissional: «Uma empregada do Estado» 632

A mulher no lar 634

Perspectiva naturalista e carga simbólica: o papel de mãe 634

A mãe é a primeira educadora 636

Rainha do lar e violência oculta: a realidade da mulher cônjuge. 639

6. 2 A mulher e a vida profissional: o reenvio da mulher para o lar (1949-1965) 640

6. 3 A mulher: uma boa dona de casa e fada do lar (1949-1957) 644

O caminho para que Deus a fadou 645

A subida na escala social afasta a mulher de cuidar da casa? 648

Conclusão 652

Capítulo VI A Escola do Magistério Primário de Coimbra em discurso directo: posicionamentos, dilemas ideológicos e memórias concorrentes 659

1. Introdução 660

2. Das concepções de Professor 661

2. 1 Posições favoráveis ao «espírito de missão» 661
2. 2. Críticas ao «espírito de missão» 668
2. 3 Outros posicionamentos e contributos 672
3. Perspectivas sobre a Formação: da Política Educativa ao Currículo 675
3. 1 Um relato 675
A análise 680
3. 2 Os objectivos de formação 685
3. 3 Posicionamentos face a processos políticos, à política educativa e ao currículo na Escola do Magistério Primário de Coimbra 689
3. 4 Os Planos de Estudos, uma aproximação às disciplinas e áreas disciplinares 701
A Formação Feminina 701
Uma posição charneira 704
Análise do relato 708
Contrapontos e outros posicionamentos 712
§. 1 Ecos do Estado Novo 712
§. 2 As Optativas – uma posição 714
§. 3 Dilemas pessoais e posicionamentos: a disciplina de Teoria e Dialéctica da História 715
§. 4 Das actividades de contacto às semanas de campo 719
§. 5 O «Estágio» 723
Reflexões sobre o estágio no período da Educação Nacional – um consenso de opiniões 723
A articulação entre a teoria e a prática: «uma questão de filosofia central» 726
A reflexão dos(as) alunos(as)-mestres(as) 731
3. 5 A avaliação: posicionamentos face à «média nacional» 734
4. A Escola do Magistério Primário de Coimbra enquanto instituição. Os actores. 742
4. 1 Os(As) professores(as) e as perspectivas sobre o recrutamento 743
4. 2 O director, elemento aglutinador e de disputa 751
Eu, director. Reflexões na primeira pessoa 754
Francisco de Sousa Loureiro (1946-1974) 757

Fernando José Vasconcelos Cabral Pinto (1974-1976).....761
Ilídio de Jesus Coelho Falcão (1977-1989).....766
5. O Quotidiano na Escola do Magistério Primário de Coimbra.....773
5. 1 O clima relacional.....773
Do familismo às relações intra e inter-corpos.....773
Tensões político-ideológicas e profissionais.....778
5. 2 A intervenção dos(as) alunos(as)-mestres(as) na Escola.....785
Acções de contestação.....789
As actividades pré-lectivas e a contestação da Normalização.....789
A Associação de Estudantes como instrumento de crítica às Experiências Pedagógicas.....791
5. 3 Condutas e representações sociais.....794
A transmissão de valores e a vivência religiosa.....794
Um relato que atravessa do Estado Novo aos Anos 80. A vivência religiosa......795
§. 1 Análise do relato.....797
§. 2 A pintura «ofensiva da religião», um contraponto.....798
A transmissão de valores sociais, culturais e políticos. A inculcação ideológica.....799
Conclusão.....801
Conclusão.....803
Fontes e Bibliografia.....814
I. Fontes primárias.....815
1. Arquivos.....815
II. Fontes impressas.....815
1. Legislação.....815
2. Publicações Periódicas.....816
3. Obras e Artigos em Publicações periódicas ou colectivas.....816
III. Bibliografia.....819
Índice de quadros.....832

Anexo I – Tomo I Entrevistas

Anexo I – Tomo II Entrevistas

Anexo II

Agradecimentos

O primeiro agradecimento vai para a Professora Doutora Isabel Nobre Vargues que mais do que orientadora, foi uma leitora exigente e crítica do trabalho. As suas questões e sugestões obrigaram-me a uma reflexão aturada em torno da investigação. A minha gratidão aqui fica pelas suas constantes manifestações de confiança, pela sua compreensão e apoio nos momentos mais difíceis e por uma amizade que remonta ao tempo da licenciatura.

Um agradecimento especial: ao Professor Doutor José Manuel de Oliveira Mendes. Ele sabe porquê.

Em particular quero agradecer à Professora Doutora Maria de Fátima Neves, na qualidade de Coordenadora da Área Científica de Ciências Sociais e, mais tarde, também como Presidente do Conselho Científico, todo o seu apoio no sentido de me proporcionar as melhores condições possíveis para a realização desta dissertação, bem como pela sua amizade, onde manifestou sempre confiança e entusiasmo pelo trabalho que eu estava a desenvolver.

Especial menção a dois bons «velhos» amigos: ao Dr. Jorge Cravo pelo apoio prestado, no âmbito das suas funções na Biblioteca Municipal de Coimbra, e que tornou esta tarefa possível, e à Professora Doutora Lucília Nunes pela leitura atenta e crítica de versões preliminares de alguns capítulos deste trabalho.

Uma palavra para todos os familiares e amigos que não podemos, mas deveríamos, nomear.

Na Escola Superior de Educação de Coimbra não quero esquecer o apoio concedido a todos os níveis pelos Conselhos Directivos, primeiro, nas pessoas dos mestres Rui Antunes, Cristina Faria e Manuel Guerra e, por último, ao Professor Doutor João Orvalho e à Professora Doutora Madalena Baptista. O Conselho Científico por ter autorizado a minha dispensa de serviço ao abrigo do programa PRODEP III. Os colegas da Área Científica que

me incentivaram, bem como, o apoio e o profissionalismo de funcionários e funcionárias, em particular, as funcionárias do Centro de Documentação e Informação, merecendo referência a Dr.ª Margarida Paiva, principal responsável, e, muito especialmente, a Dr.ª Carla Dias e a Dr.ª Maria Elisa Grilo. Por último, mas não em último, os alunos e as alunas que nos «obrigam» a melhorar os nossos níveis de desempenho científico e profissional.

Esta investigação não teria sido possível sem o apoio do Fundo Social Europeu, através do concurso 4, da medida 5 – Acção 5. 3, do PRODEP III, no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

Quero também agradecer a todos os que possuindo uma ligação à Escola do Magistério Primário de Coimbra, aceitaram dialogar comigo, partilhando memórias, opiniões, dúvidas e expectativas.

Siglas e abreviaturas

ACP – Acção Católica Portuguesa
BM – Banco Mundial
CADC – Centro Académico de Democracia Cristã
CEE – Comunidade Económica Europeia
CIA – Central Intelligence Agency
CRP – Constituição da República Portuguesa
DGEB – Direcção-Geral do Ensino Básico
DGS – Direcção Geral de Segurança
EMP – Escolas do Magistério Primário
EMPC – Escola do Magistério Primário de Coimbra
ESE – Escola Superior de Educação
EUA – Estados Unidos da América
FNAT – Federação Nacional para a Alegria no Trabalho
GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento
IL – Integralismo Lusitano
JCCP – Junta Central das Casas do Povo
JEC – Juventude Escolar Católica
LEC – Liga Escola Católica
LIAM – Liga Intensificadora de Acção Missionária
LPPS – Liga Portuguesa de Profilaxia Social
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MEIC – Ministério da Educação e Investigação Científica
MEN – Ministério da Educação Nacional
MFA – Movimento das Forças Armadas
MP – Mocidade Portuguesa
MPF – Mocidade Portuguesa Feminina
MRPP – Movimento Reorganizativo do Partido do Proletariado
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMEN – Obra das Mães para a Educação Nacional
ONU – Organização das Nações Unidas
OPAN – Organização Política e Administrativa da Nação
PCP – Partido Comunista Português
PIDE – Polícia Internacional e de Defesa do Estado
PREC – Processo Revolucionário Em Curso
PS – Partido Socialista
PVDE – Polícia de Vigilância e Defesa do Estado
SDN – Sociedade das Nações
SNI – Secretariado Nacional de Informação
SPMCU – Sociedade Promotora das Missões Católicas Ultramarinas
SPN – Secretariado de Propaganda Nacional

Introdução

"Toda a leitura é uma espécie de violência; se não nos limitamos a repetir, interpretamos".

Paul Ricoeur (1991)

Vivemos num contexto de globalização neoliberal com a emergência de uma nova divisão internacional do trabalho conduzida pelas multinacionais, fenómeno que se traduzirá em diferentes graus de intensidade, e em que a educação vive um fenómeno de transnacionalização, de que o processo de Bolonha é um exemplo, e os actores e grupos sociais sentem com maior acuidade a sua precaridade e das instituições face a uma pressão mitigada, provocada pela tentativa de criação de um mecanismo de regulação com base no mercado.

Paralelamente intensifica-se a avaliação da educação pelos seus resultados – em função dos investimentos nela realizados, e promovem-se estudos, nomeadamente no âmbito da história da educação, no plano nacional e transnacional, sobre os sistemas educativos – em alguns casos sobre a escolaridade básica.

Com a nossa reflexão sobre a Escola do Magistério Primário de Coimbra pretendemos contribuir para o estudo da história e da história da educação em Portugal. Instituição criada pela «ditadura nacional» em 1930, reformulada definitivamente pelo Estado Novo no início dos anos quarenta, constituiu-se na instituição *exemplar* de formação de professores do ensino primário e desempenhou um papel central na acção doutrinal do regime de Salazar e Caetano, não conhecendo transformação significativa durante mais de três décadas.

Com o 25 de Abril de 1974 e durante o Processo Revolucionário em Curso (PREC) e a normalização, foi palco do confronto político-ideológico que atravessou o país, que só terá encerrado no final da década de setenta. No caso vertente, em Coimbra, a Escola do Magistério Primário só encerraria as portas em 1989, chegando mesmo a conviver no seu edifício, com a Escola Superior de Educação.

O trabalho do historiador, mais do que qualquer outro, está dependente da existência ou não de fontes disponíveis e/ou conservadas. Após o início do processo de investigação constatámos a total (ou quase) inexistência de fontes que nos permitissem

construir «uma história» da Escola do Magistério Primário de Coimbra. A ausência de um arquivo na Escola Superior de Educação ou até mesmo, no Instituto Politécnico de Coimbra – à semelhança, por exemplo, do que existe no Instituto Politécnico de Portalegre da Escola do Magistério local, que foi estudada por Maria João Mogarro, compaginada com a escassa (ou quase nenhuma) documentação existente no Arquivo Histórico do Ministério da Educação – não existe, por exemplo, um único relatório anual de director de escola do magistério primário, e em outros arquivos nacionais e locais, estimulou-nos a explorar caminhos. Acabámos por eleger como fontes principais do nosso estudo um periódico – o *Rumo*, publicado pela Escola do Magistério Primário de Coimbra, e o discurso dos actores sociais, professores(as) e alunos(as)-mestres(as), em contexto de entrevista.

A atenção que dedicámos à Escola do Magistério Primário de Coimbra e à sua história, bem como os caminhos que escolhemos para o fazer, tiveram também a sua génese no nosso percurso, aspectos que agruparíamos em duas vertentes, primeiro em termos pessoais e, por outro lado, ao nível académico, científico e profissional. Ao nível pessoal, o facto de termos nascido e sempre vivido em Coimbra, nomeadamente no Calhabé, desde sempre o nosso domínio progressivo do espaço físico teve como um dos pontos de referência, o edifício da Escola do Magistério Primário e, por outro lado, as relações familiares e pessoais colocavam-nos em contacto com alguns dos professores e professoreas, bem como alunos-mestres e alunas-mestras da Escola, e seus descendentes – nalguns casos nossos companheiros de brincadeiras, o que nos levou a experimentar sempre uma relação de proximidade e uma empatia com a instituição e todos quantos a frequentavam, nos quais incluímos alguns parentes próximos.

Ao nível profissional, na qualidade de professor do quadro com nomeação definitiva dos ensinos básico e secundário, requisitado na Escola Superior de Educação de Coimbra, a escolha do tema para dissertação de doutoramento podia revelar-se crucial, na medida em que podia significar a diferença entre reconhecimento da sua relevância para a Escola por

parte do Conselho Científico, parecer esse que nos podia abrir ou vedar o acesso a um financiamento no programa PRODEP ou até a inclusão no financiamento previsto em sede de programa de formação avançada de docentes. Acresce ainda o facto de ao longo do nosso trajecto profissional desde 1983, entre 1986 e 1991, termos desempenhado funções de dirigente sindical *em exclusividade*, o que nos levou a acompanhar, de perto, o processo de extinção das Escolas do Magistério Primário e termos adquirido, alguma sensibilidade pela vivência de alguns dramas individuais fruto desse processo.

A situação profissional, como professor na Escola Superior de Educação de Coimbra, onde temos vindo a leccionar sobretudo unidades curriculares de Ciências Sociais impôs-nos a necessidade de autoformação em áreas como a Sociologia e a Etnografia, sobretudo no campo epistemológico e metodológico e em algumas vertentes mais específicas destas *disciplinas*, o que não só nos familiarizou com o trabalho científico como nos aproximou, em termos de opção, de algumas das suas práticas.

Nos domínios académico e científico destacaria dois aspectos: a licenciatura em História, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e a experiência adquirida na construção da dissertação, apresentada em 1993, à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, para obtenção do grau de mestre. Recordamos com saudade, e de memória, palavras da *professora* da *cadeira* de *Teoria das Fontes e Problemática do Saber Histórico*, do 1ºano, em 1980 – esse ano lectivo iniciou-se Janeiro, quando partilhou connosco que estávamos a frequentar a pior reforma da licenciatura em História de que havia memória. Não colocamos em causa a formação adquirida e as dimensões que integrámos, mas gostaríamos de destacar uma aspecto que não nos parece dispiciente. Entre 1979 e 1983, apesar de existirem no 4º ano da licenciatura, *cadeiras* que abrangiam os séculos XVIII e XX, a verdade é que nenhuma (ou quase nenhuma) – no que a memória nos permite afirmar, estudava ou se debruçava sobre o século XX, pelo menos o século XX em Portugal. Este aspecto teve como consequência, a necessidade de suprirmos a

deficiência por recurso à autoformação, com todos os defeitos que tal pode traduzir mas, por outro lado, teve a virtude de proporcionar uma formação diversificada, que ocorreu mais sob o patrocínio das Ciências Sociais do que exclusivamente pela História, traduzindo uma abordagem pluridisciplinar o que, conjuntamente com o que dissemos da actividade profissional, terá por certo relação com a forma como encaramos o que pode ser considerado no nosso estudo de *transgressão metodológica*. Associado a esta problemática está o facto de durante a dissertação de mestrado, dedicada à apologética cristã em Portugal, no longo século XVIII – entre 1670 e 1818, termos realizado a leitura exaustiva de um assinalável volume de obras, utilizando as técnicas documentais clássicas. A insegurança que sentimos hoje face ao procedimento passado, levou-nos a mobilizar técnicas documentais modernas, nomeadamente a análise de conteúdo, não tanto por as considerarmos objectivas e rigorosas ou mesmo, mais objectivas e mais rigorosas, mas por entendermos que através da análise de conteúdo potenciávamos a nossa capacidade reflexiva e de análise dos dados.

A publicação periódica analisada, o *Rumo*, teve dois períodos de existência entre 1949-1957 e 1959-1969, ambos durante o Estado Novo. Orientámos a nossa abordagem para a problemática ideológica e simbólica dos discursos estando atentos à forma como os actores sociais repoduzem o discurso oficial ao nível local e institucional, procurando detectar temas e recursos mobilizados na construção da argumentação. A nossa grelha de análise não se limita à problemática educativa, antes pelo contrário, a análise sendo exaustiva permitirá sinalizar e incorporar na nossa interpretação todos os assuntos mobilizados no âmbito ideológico, e a nossa abordagem procura ir para além do conteúdo, identificando os níveis mobilizados na argumentação – do local ao internacional, entre o micro e o macro. A análise da ideologia do Estado Novo cobre os domínios: moral e religioso, da «educação nacional», o nível político, o quotidiano da Escola e o conceito de mulher. Razões de natureza operacional e temporal, bem como o seu maior tratamento na literatura

da especialidade, levaram-nos a não incluir a «consciência histórica» ou «memória histórica».

Procurámos, partindo da situação de entrevista, restituir a voz aos actores sociais, explicitando a descrição e sentido que os seus discursos dão aos acontecimentos e momentos vividos na Escola do Magistério Primário de Coimbra e como qualificam o papel que a instituição desempenhou na sua vida e nas realidades local e nacional, no sentido do passado e prospectivo, ensaiando ir além da abordagem meramente institucional e mobilizando história e memória, num enfoque de complementaridade.

Consideramos importante apreender como os actores sociais reactivam recordações, numa dinâmica das memórias individuais, colectivas e sociais, organizam as suas narrativas, procurando detectar dimensões de conservação e esquecimento. A análise das narrativas permitir-nos-á salientar as dimensões do trabalho pessoal de narrativa e discurso e o investimento afectivo frente ao discurso oficial – nomeadamente nos períodos do Estado Novo e do PREC, e captar os limites do trabalho ideológico do Estado. A análise dos discursos dos actores sociais fornecer-nos-á a oportunidade de sinalar a presença de competição e conflito entre memórias concorrentes, nomeadamente nestes períodos de maior conflitualidade política e ideológica.

Nesta investigação que incide sobre memória, ideologia e história no século XX em Portugal, centrada na Escola do Magistério Primário de Coimbra, começamos por apresentar as orientações metodológicas e prosseguimos com dois capítulos de contextualização, tendo por base a revisão bibliográfica e perseguindo objectivos diferentes.

No capítulo I propomo-nos tratar as questões e opções teórico-metodológicas. Iniciaremos a análise com recurso a Paul Ricoeur e à sua perspectiva fenomenológica da memória, e a Fernando Catroga e o seu ensaio sobre memória, história e historiografia. Introduziremos o pensamento de Maurice Halbwachs fundacional sobre as questões das memórias individual, social e colectiva e a sua leitura por Gérard Namer. Reflectiremos

sobre a memória social como discurso, procurando abordar a articulação das diferentes memórias e o papel activo e produtor dos indivíduos sem ignorar que estes se defrontam com constrangimentos estruturais que condicionam e enquadram o campo de acção e os processos simbólicos. Destacamos aqui o recurso a autores como José Manuel de Oliveira Mendes ou Michael Pollak, para além dos já referenciados.

Por último, abordaremos as relações entre história, memória e historiografia, com assinaláveis contributos teóricos de Fernando Catroga e Tzvetan Todorov. Concluiremos esta primeira parte, com o estudo dos aspectos simbólicos, através de uma reflexão sobre a problemática da cultura e do papel da ideologia. Perspectivamos a problemática da cultura apelando ao seu carácter semiótico em Clifford Geertz e na etnografia interpretativa, faremos referência à renovação dos estudos da cultura, socorrendo-nos de Paul Ricoeur e Bernard Lepetit, para uma crítica das propostas da história das mentalidades, no sentido de reconhecer a importância aos actores.

Ao nível da ideologia a nossa análise será tributária de Paul Ricoeur que a apresenta como distorção, legitimação e, ao seu nível mais profundo, como constitutiva de toda a acção simbólica mediatizada; de Michael Billigs, pelo estudo da ideologia como produtora de lugares-comuns, senso comum e pelos dilemas ideológicos e, finalmente, de José Manuel de Oliveira Mendes, pelo sentido geral e orientação de toda a análise.

A segunda parte deste capítulo incidirá sobre as questões metodológicas em que serão apresentadas as técnicas de recolha, tratamento e análise dos dados, em que recorreremos à análise de conteúdo e entrevistas, enquadradas, numa perspectiva de investigação qualitativa, pelo recurso à teoria ancorada (*Grounded Theory*), articulada com a análise crítica do discurso, na proposta de Teun Van Dijk.

No Capítulo II pretendemos explicitar a nossa leitura da evolução da formação social portuguesa, desde os anos trinta à segunda metade dos anos oitenta, momento da adesão de Portugal à, então denominada, Comunidade Económica Europeia. A nossa análise

subdividir-se-á, abordando primeiro, a crise e reconstituição do Estado entre 1930 e 1980, sublinhando a centralidade do Estado no processo histórico português. Na segunda parte do capítulo estudamos a evolução das políticas educativas na sua interrelação com o Estado, num período que irá desde a *Educação Nacional* (1936) à publicação da Lei 46/86 de 14 de Outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo.

No capítulo III reflectiremos sobre a ideologia e representações durante o Estado Novo, com recurso a algumas fontes que pretendemos tenham um sentido de exemplaridade, centrando a análise em dimensões que constituíram o eixo central das «virtudes da raça»: a «essência católica da identidade nacional», a «vocação histórico-providencial de colonizar e evangelizar», a ruralidade e a *aurea mediocritas* e, finalmente, o papel da família e dos seus membros na perspectiva da ordem corporativa.

No Capítulo IV, conjugaremos a utilização de fontes impressas e o recurso a periódicos com a revisão bibliográfica, procurando construir três dimensões da história das instituições de formação de professores do ensino primário. Numa síntese histórica procuraremos na primeira parte deste capítulo analisar a evolução das instituições de formação de professores, desde a sua criação até à «educação nacional». Na segunda parte pretendemos analisar o primeiro período de vida das Escolas do Magistério Primário, de 1930 a 1936, destacando-se a polémica *Onde está a Escola?*, inserta no diário regional *Diário de Coimbra*, corria o ano de 1934, que culminaria com a suspensão das matrículas nessas escolas, nomeadamente na de Coimbra, em 1936. A terceira e última parte deste capítulo, será dedicada ao estudo de alguns aspectos respeitantes às Escolas do Magistério Primário, com base na legislação em vigor e em algumas fontes impressas, sobretudo respeitante ao período das *Experiências Pedagógicas*, que decorreu entre 1974 e 1976: admissão, plano de estudos, estágio pedagógico, avaliação e direcção serão aí, objecto de análise.

No Capítulo V abordaremos os discursos produzidos por professores(as) e alunos(as)-mestres(as), no periódico publicado na Escola do Magistério Primário de Coimbra, e a análise incidirá sobre as questões ideológicas e simbólicas. Apresentaremos a ideologia do Estado Novo organizada em cinco conceitos chave: a Moral Católica, a «Educação Nacional», o Quotidiano, a Política e a Mulher.

No âmbito da Moral Católica trataremos a concepção de homem, visto e percebido como imagem e semelhança de Deus e as normas de conduta a seguir. Neste contexto analisaremos os discursos sobre o papel atribuído à igreja, o código de conduta e as representações sociais e a acção das missões católicas.

A análise do conceito de «Educação Nacional» centrar-se-á sobre a política educativa, nomeadamente o combate ao analfabetismo e o Plano de Educação Popular; o ensino, abrangendo o ensino normal, o binómio educação *vs.* instrução, a educação integral, a coeducação e as relações entre a escola e a família; dedicar-se-á atenção ao papel e imagem dos actores sociais, professor e criança; a escola será abordada enquanto espaço educativo e de inculcação ideológica, num momento vital da sua existência, a inauguração do seu edifício construído de raiz.

Os discursos sobre o quotidiano centram-se em questões como o clima relacional, as festas e cerimónias e os órgãos e organizações existentes. No âmbito das organizações destaque para a Liga Escolar Católica, as Conferências de S. Vicente de Paulo – a feminina e a masculina, S. João Maria de la Salle – e a Liga Intensificadora de Acção Missionária.

O estudo do conceito de Política centrar-se-á inicialmente nas narrativas de 1953, com três orientações temáticas: o Estado, prática política e actores sociais, o nacionalismo corporativo e Portugal, visto pela questão ultramarina e as relações internacionais. Num segundo momento, analisaremos os discursos produzidos em 1962 sobre Portugal e o ultramar e as relações internacionais. Finalmente, numa abordagem diacrónica, centraremos a nossa análise nos posicionamentos face à família.

A aproximação aos discursos sobre a Mulher será feita em termos comparativos, entre dois momentos diferentes, em que nos debruçaremos sobre o comportamento social da mulher, as relações com o género masculino, o seu papel e expectativas no lar e no mercado de trabalho e dedicaremos especial atenção aos discursos sobre a mulher enquanto professora do ensino primário.

No capítulo VI entraremos directamente na análise das memórias dos actores sociais, em que prestaremos atenção aos posicionamentos pessoais, dilemas ideológicos e memórias concorrentes face às vivências na Escola do Magistério Primário de Coimbra e as questões que irão desde a concepção de professor às perspectivas que os actores sociais guardam da formação, aos planos de estudo e avaliação. Os actores sociais analisarão o seu próprio papel e qualificarão o desempenho dos directores, posicionando-se face ao que retêm da sua acção. Reflectir-se-á, ainda, sobre o quotidiano na Escola e as condutas e representações sociais, nomeadamente o clima relacional, a intervenção dos alunos(as)-mestres(as) e os valores e a sua transmissão.

Na conclusão sintetizaremos os resultados mais significativos do nosso percurso de investigação, partilhando algumas interrogações sobre o estudo da memória, ideologia e história na escola do Magistério Primário de Coimbra, nas leituras dos discursos e memórias dos actores sociais.

Capítulo I Definição de linhas de trabalho: abordagem teórica, analítica e metodológica

"Um homem que tudo quisesse ver historicamente seria semelhante àquele que fosse obrigado a prescindir do sono ou ao animal cuja vida fosse ruminar e ruminar sem fim. Portanto, é possível viver quase sem recordar e viver feliz, como o demonstra o animal, mas é impossível viver sem esquecer. Ou, mais simplesmente, *há um grau de insónia, de ruminação, de sentido histórico que prejudica o ser vivo e que acaba por destrui-lo, quer se trate de um homem, de uma nação ou de uma civilização*".

F. Nietzsche (1976)

"As premissas das quais partimos nem são arbitrárias, nem são dogmas, mas premissas reais das quais só se pode abstrair pela imaginação. São os indivíduos reais, a sua actividade e as condições materiais sob as quais vivem, tanto as que são já existentes como as produzidas pela actividade deles. Estas premissas podem ser assim verificadas de uma maneira puramente empírica".

Karl Marx e Frederick Engels (1970)

1. Memória, História e Ideologia

1. 1 Memória pessoal, memória colectiva

A memória é hoje uma preocupação transversal no âmbito da ciência, mobilizando atenções desde a neurociência à Psicologia, da Antropologia à Sociologia, sem esquecer a História ou a Psicologia Social. A nossa reflexão fixou-se no elencar de dimensões que considerámos relevantes em função do espólio em estudo – o conteúdo (notícias, artigos…) do jornal da Escola do Magistério Primário de Coimbra e as entrevistas a antigos(as) directores, professores(as), orientadores(as) de estágio e alunos(as)-mestres(as) da Escola do Magistério Primário de Coimbra –, e limitadas ao domínio da nossa competência.

Como Paul Ricoeur sublinha os gregos traduziam a «memória» por duas palavras, cuja distinção nos termos, atribui a Aristóteles[1]: *mneme* por referência à lembrança traduzindo algo passivo, «au point de se caractériser comme affection – pathos, sa venue à l'esprit»[2], e a *anamnesis*, significando procura activa de recordações. Segundo Ricoeur, Aristóteles terá dado sob este vocábulo a primeira descrição lógica do fenómeno mnemónico da recordação[3]:

> "Entendons par évocation la survenance actuelle d'un souvenir. C'est celle-ci qu'Aristote resérvait le terme mneme, désignant par anamnésis ce que nous appellerons plus loin recherche ou rappel. Et il caractérisait la mneme comme pathos, comme affection, de ceci ou de cela, en telle ou telle occasion; nous éprouvons alors un souvenir. C'est donc par opposition à la recherche que l'évocation est une affection"[4].

Fernando Catroga[5] refere que a participação do indivíduo abarca vários campos mnésicos, no entanto, a retrospecção reduz-se a duas atitudes que se implicam reciprocamente, uma histórica e outra autobiográfica. A recordação só é possível por referência aos outros, ao que lhe é exterior e à sociedade[6]. Como escreve Fernando

---

[1] RICOEUR, Paul – *La Mémoire, L'Histoire, L'Oubli*. Paris: Éditions du Seuil, 2000, p. 23.
[2] Idem, ibidem, p. 4.
[3] Idem, ibidem, p. 24.
[4] Idem, ibidem, p. 32.
[5] Cf. CATROGA, Fernando – *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.
[6] Cf. HALBWACHS, Maurice – *La Mémoire collective*. Paris: Albin Michel, 1997.

Catroga as recordações têm as suas raízes na subjectividade, contudo, «cada eu só toma consciência de si»[7] na comunicação com os outros, o que traduz a incorporação das condições de socialização em todas as evocações pessoais.

A memória individual torna-se a resultante de uma relação polarizada de diferentes memórias (pessoais, familiares, de grupo, etc.) radicada numa construção permanente, fruto da incessante transformação do presente em passado, que implica novas «*re-presentações* do pretérito»[8]. A anamnese surge assim como experiência de subjectividade e como espaço para «a identidade do eu»[9] unificar os tempos sociais de participação do indivíduo.

Paul Ricoeur numa análise do processo histórico das reflexões sobre a memória destaca a bipolarização entre uma fenomenologia da memória individual e uma sociologia da memória colectiva[10], expressão da atribuição da memória à vivência pessoal ou à sua dimensão social e colectiva, respectivamente. Confere a Santo Agostinho a inauguração do «olhar interior», que se desenvolverá com John Locke[11] e Edmund Husserl[12], assinalando que ele «a inventé l'interiorité sur le fond de l'expérience chrétienne de la conversasion»[13] a partir, segundo Ricoeur, de três traços que favorecem o carácter essencialmente privado da memória:

i) A memória parece ser radicalmente singular: as minhas recordações não são as vossas, estas não são transferíveis, «en tant que mienne, la mémoire est un modèle de miennetté, de possession privée, pour toutes les expériences vécues du sujet»[14].

ii) A memória apresenta-se como que gerada pelo laço da consciência com o passado, a memória é do passado e o passado é o das minhas impressões pelo

[7] CATROGA, Fernando – ob. cit., 2001, p. 16.
[8] Idem, ibidem.
[9] Idem, ibidem.
[10] Cf. RICOEUR, Paul – ob. cit., 2000, pp. 112-163.
[11] Idem, ibidem, pp. 123-131.
[12] Idem, ibidem, pp. 131-146.
[13] Idem, ibidem, p. 116.
[14] Idem, ibidem, p. 115.

que «ce passé est mon passé»[15], criando uma continuidade que permite, sem rupturas, a passagem do presente vivido aos acontecimentos mais longínquos da minha existência.

iii) A memória surge ligada ao sentido de orientação da passagem do tempo com duplo sentido, do passado sobre o futuro e vice-versa, numa vivência temporal que mobiliza as dimensões, retrospectiva e prospectiva:

"[…] c'est à la mémoire qu'est attaché le sens d'orientation dans le passage du temps; orientation à double sens, du passé vers le futur, par poussée arrière, en quelque sorte, selon la flèche du temps du changement, mais aussi du futur vers le passé, selon le mouvement inverse le transit de l'attente vers le souvenirs, à travers le présent vif"[16].

Se bem que só os indivíduos recordem, a «interiorização da alteridade»[17] permite uma analogia entre as estruturas do tempo («presente-passado, presente-presente, presente-futuro») subjectiva e a que confere sentido à vida colectiva. Reinhart Koselleck parte precisamente desta analogia para radicar a consciência histórica moderna na visão judaico-cristã do tempo, na medida em que procede à secularização dos «horizontes de expectativas»[18], estruturando-os em «campos de experiência»[19], constituindo o «presente histórico»[20] num «permanente ponto de encontro da recordação e da esperança»[21]. A crença nesta transposição estimulou a entificação da dimensão social e colectiva da memória, génese da «reflexão exterior» e integrada numa sociologia da memória colectiva[22], de tradição durkheimiana, que foi consagrada por Maurice Halbwachs na sua obra dedicada aos quadros sociais da memória[23] e cujas posições viria a rever, em parte, no *Mémoire collective*[24].

Na linha de alguns autores que têm sustentado a interacção e gestação simultânea entre memória pública e memória privada[25], Paul Ricoeur para quem recordar é um acto de

---

[15] Idem, ibidem.
[16] Idem, ibidem, p. 116.
[17] CATROGA, Fernando – ob. cit., 2001, p. 18.
[18] KOSELLECK, Reinhart – *Le futur passé: contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1990.
[19] Idem, ibidem.
[20] CATROGA, Fernando – ob. cit., 2001, p. 18.
[21] Idem, ibidem.
[22] Cf. RICOEUR, Paul – ob. cit., 2000, pp. 112-163.
[23] HALBWACHS, Maurice – *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel, 1994 [1925].
[24] HALBWACHS, Maurice – ob. cit., 1997.
[25] Cf. CATROGA, Fernando – ob. cit., 2001, pp. 16.

alteridade, assume uma posição eclética ao considerar complementares as abordagens fenomenológica e sociológica e, pelo viés das teses de P. F. Swanson[26] em que pugna pela suspensão da atribuição da recordação – que explicita como sendo múltipla –, considera que a fenomenologia, constituindo-se como fenomenologia da realidade social, destaca a coexistência da memória privada e pública, sublinhando os três sujeitos da atribuição da recordação: o eu, os colectivos e os próximos[27].

A relação com o passado compagina a evocação pelo eu de um eu como um outro e envolve outros, para além do evocador, uma vez que só é possível alcançar o verosímil pelo «recurso às recordações dos outros»[28], corporizando um processo relacional e inter-subjectivo, no entanto, esta tradução subjectiva da anamnese ocorre no interior de «quadros sociais da memória»[29], o que justifica uma aproximação aos conceitos de *memória social* e *memória colectiva*.

Para Halbwachs a memória individual é social, na medida em que opera com linguagens, conceitos, valores e noções dos grupos em que os indivíduos se integram ou inseriram no seu percurso de vida e, nos quais, foram socializados. A multiplicidade de pertenças sociais deixa traços que se reactivam como processos de memória em diferentes contextos. Nesta leitura restrita, memória representa trabalho de rememoração e localização de recordações no diálogo com o outro[30].

Halbwachs considera que a memória social, que tem origem e é consequência das memórias colectivas, pode ser entendida como «uma memória virtual, difusa, anónima e geral que perpassa os diferentes grupos e classes e uma certa vivência e sociabilidade

---

[26] SWANSON, P. F. – *Individuals*. Londres: Methuen and Co., 1959. [tradução francesa da Éditions du Seuil, 1973]. Ricoeur esclarece que examinou a tese geral da «référance identifiante» no primeiro estudo e que no quarto, «Les apories de l'ascription», a aplica e precisa no plano da teoria da acção. Cf. RICOEUR, Paul – *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil, 1990. Para esclarecer um ou outro aspecto do posicionamento de Ricoeur consultámos a tradução em Língua Portuguesa – Brasil: RICOEUR, Paul – *O si-mesmo como um outro*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

[27] Cf. RICOEUR, Paul – ob. cit., 2000 [em particular as pp. 152-163].

[28] Cf. CATROGA, Fernando – ob. cit., 2001, p. 18.

[29] Cf. HALBWACHS, Maurice – ob. cit., 1994.

[30] Cf. NAMER, Gérard – *Mémoire et Société*. Paris: Méridiens Klincksiek, 1987, p. 25.

comuns»[31], uma criação social natural e perene. A memória colectiva é normativa, é um exemplo e uma lição. Imagens, factos e linguagem que a memória colectiva guarda são ensinamentos. Funciona por símbolos, memória simbólica, o que compaginado com a sua natureza faz com que se apresente fora do tempo, caracterizando-se por ser imutável e feita de noções que reenviam para um sentido social. No seu âmbito as recordações são factos e juízos de valor, avaliações de uma realidade[32]. As memórias colectivas são as memórias dos grupos (família, grupo religioso, classe social), reconstroem o passado e conferem homogeneidade, unificando as memórias anteriores de cada grupo[33], inscrevem-se na matriz que é a memória social.

As contradições e dilemas teóricos[34] e a natureza contestável da exteriorização e reificação de tais conceitos[35] conduziu Halbwachs à revisão conceptual, passando a considerar a memória social virtual como pano de fundo onde indivíduos e grupos constroem, respectivamente, as memórias individuais e colectivas e, simultaneamente, reconhecerá a plasticidade das memórias individuais, lidas agora como síntese de memórias colectivas e não como reflexo destas. Esta revisão concede espaço para o reconhecimento de um papel activo do sujeito através da sua memória individual no processo de socialização e na modificação do que recebe por herança[36]. Como salienta Gérard Namer a memória individual torna-se dependente do papel desempenhado pelo indivíduo em cada grupo de pertença:

> "La mémoire individuelle comme rencontre de deux mémoires collectives (et non plus comme reflet, d'un point de vue seule mémoire collective) permet à Halbwachs de développer l'idée de l'activité participante du sujet dans l'expérience de la mémoire d'un groupe. La mémoire individuelle dépendra alors de la place, du rôle joué par l'individu dans le groupe. Le principe de réciprocité avec la mémoire collective est sauvé par l'idée qu'à cette individualisation changeante de la mémoire collective, correspond les liaisons multiples d'un groupe avec les autres groupes, d'une mémoire collective avec les autres mémoires collectives.
>
> Ainsi, ma mémoire serait à la fois mémoire de signification et liberté à l'égard de ces significations: faisceau et croisement"[37].

---

[31] MENDES, José Manuel de Oliveira – *Do ressentimento ao reconhecimento. Vozes, identidades e processos políticos nos Açores (1974-1996)*. Porto: Edições Afrontamento, 2003, p. 54.
[32] Cf. NAMER, Gérard – ob. cit., 1987, p. 58-62.
[33] Idem, ibidem, p. 54.
[34] Cf. NAMER, Gérard – ob. cit., 1987. Uma breve síntese analítica da discussão das contradições e dilemas da construção teórica dos conceitos de memória social e memória colectiva por Halbwachs, e da sua resolução teórica, encontra-se em: MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, pp. 55-56.
[35] Cf. CATROGA, Fernando – ob. cit., 2001, p. 18.
[36] Cf. Idem, ibidem, p. 20.
[37] Cf. NAMER, Gérard – ob. cit., 1987, p. 230.

A memória social como prática do discurso

Gérard Namer[38] parte de trabalho empírico, com três investigações realizadas a partir de histórias de vida, para cotejar a teorização de Halbwachs com as experiências, no sentido de reequacionar as suas propostas ao nível dos quadros sociais da memória individual, bem como das manifestações da memória colectiva e social[39].

Namer considera que, em substituição dos quadros sociais da memória de Halbwachs, se deve falar de modelos sociais da memória[40]. A memória apresenta-se como uma narrativa organizada. A hipótese de Namer é a de que a memória é um diálogo virtual que compreende a linguagem, o sistema de julgamento, as noções e categorias colectivas constrangido pela formalização do ritual, do conteúdo e tom da prática social do diálogo num momento e dum grupo num dado espaço. A memória como diálogo social formalizado, pronta a ser dita, que resulta de um diálogo interior prévio, dirigindo-se a um vago público futuro, e que se actualiza nas interacções sociais. A memória individual insere-se, assim, nos modelos culturais de diálogo da sociedade e grupos de pertença do indivíduo[41].

É uma memória de um conjunto de factos, orquestrados e modelados numa consciência estética de si que se exprime por um tom com dimensão racional e moralizante. É uma memória integradora, dominante, pronta a ser dita perante um público, e abrangente, unificando diversas memórias regionais e locais precisamente por um diálogo interior prévio dirigido a esse público[42].

Em situação de entrevista, de modo ocasional ou provocado, vamos além da memória acessível do sujeito, tocando recordações isoladas, de que o sujeito fala a primeira vez. Estamos perante a emergência de memórias escondidas, na medida em que podem corresponder a temas mais ou menos interditos e porque não são susceptíveis de serem

[38] Cf. NAMER, Gérard – ob. cit., 1987. Veja-se ainda: NAMER, Gérard – Postface. In HALBWACHS, Maurice – ob. cit., 1994.
[39] Cf. NAMER, Gérard – ob. cit., 1987, p. 127.
[40] Idem, ibidem, p. 222.
[41] Idem, ibidem, pp. 129-131.
[42] Idem, ibidem, pp. 132-133.

preparadas no foro interior do sujeito por um diálogo social. Consiste numa memória deslocada pelo tom em que seria falada, num contexto de memória abrangente ou regional.

Gérard Namer acaba por definir uma distinção epistemológica e metodológica, que já José Manuel Mendes também sublinhou o seu carácter significativo[43], ao assinalar três níveis que se podem coordenar ou separar:

i) A memória colectiva que dá um sentido racional e uma identidade de grupo ao passado;

ii) A memória colectiva de mudança e futuro;

iii) A memória individual e as conversões afectivas no quotidiano[44].

A memória é-nos apresentada por G. Namer como «uma repetição no foro íntimo do que ela pretende ser quando actualizada: uma prática do discurso tal como ela tem lugar na nossa sociedade com um público, os constrangimentos da palavra e uma intenção em comunicar por essas palavras com o grupo, utilizando a tonalidade e o ritmo que ele está preparado para receber»[45]. A memória social apresenta-se como um esquema de prática social do discurso, poderá surgir como diálogo, discurso ou demonstração mas no essencial a prática social do discurso é uma retórica. É o tom que é «o ponto de vista do grupo»[46] identificado com o meu e que unifica a lógica do discurso utilizado, o público visado, numa palavra, a memória[47]:

"[…] le ton est premier; c'est lui qui organise la forme; un ton grave pour convaincre, un ton posé pour démontrer, un ton véhément pour enflammer, un ton gai pour séduire. Le ton est la première maîtrise de mémoire, c'est le ton qui amorce toute une pratique; c'est par le ton qu'on se donne l'accord imaginé de celui qui parlera et de son public"[48].

Como sublinha José Manuel Mendes[49] as possíveis fricções, contradições e os diferentes interesses no interior de grupos e indivíduos não são equacionados na proposta

[43] MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 57.
[44] Idem, ibidem, p. 140.
[45] Idem, ibidem, p. 157. Veja-se a tradução em: MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 57.
[46] Idem, ibidem, p. 158.
[47] Idem, ibidem.
[48] Idem, ibidem.
[49] Cf. MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 57.

que G. Namer elabora na revisão da leitura de Halbwachs. Nesse sentido mobiliza as propostas de Michael Pollak[50] que se inscreve nessa perspectiva analítica.

Para M. Pollak, M. Halbwachs, «insinua» um processo de *negociação* para conciliar memória colectiva e memórias individuais. Adoptando uma posição que define como construtivista, centrada na análise de como os «factos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade»[51]. Na abordagem à memória, tal perspectiva interessar-se-á pelos «processos e actores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias»[52].

Partindo da história oral, privilegiando a análise de excluídos, marginalizados e das minorias, sublinha a importância de memórias subterrâneas, «como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas»[53] que se contrapõem à memória oficial, num trabalho de subversão, no silêncio, irrompendo «em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exarcebados»[54]. A memória entra em disputa, existindo conflito e competição entre memórias concorrentes. As memórias subterrâneas «são zelosamente guardadas em estruturas de comunicação informais e passam despercebidas pela sociedade englobante»[55]. Surge assim espaço, nas lembranças, para zonas de sombra, silêncios e «não-ditos». Para Pollak esta «fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável»[56] separa as memórias subterrâneas das memórias oficiais.

Michael Pollak destaca como funções essenciais da memória a manutenção da coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, o que implica «fornecer um quadro de referência e de pontos de referência»[57], o que o leva a considerar

---

[50] Vejam-se: POLLAK, Michael – Memória, Esquecimento, Silêncio. In *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n.º 3, 1989, pp. 3-15. [Consult. 2006-01-21]. Disponível na WWW: <URL: http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/43.pdf>. POLLAK, Michael – Memória e Identidade Social. In *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n.º 10, 1992, pp. 200-212. [Consult. 2006-01-21]. Disponível na WWW: <URL: http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/104.pdf>. POLLAK, Michael – *L'Expérience Concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale*. Paris: Editions Métailié, 2000.

[51] POLLAK, Michael – ob. cit., 1989, p. 4.

[52] Idem, ibidem.

[53] Idem, ibidem.

[54] Idem, ibidem.

[55] Idem, ibidem, p. 8.

[56] Idem, ibidem.

[57] Idem, ibidem, p. 9.

a «memória enquadrada»[58], implicando um «trabalho de enquadramento»[59] que utiliza o material fornecido pela história e se traduz numa reinterpretação constante do «passado em função dos combates do presente e do futuro»[60]. O trabalho de enquadramento da memória tem actores profissionalizados, cujo trabalho se traduz «numa produção de discursos organizados em torno de acontecimentos e de grandes personagens»[61] e em objectos materiais como «monumentos, museus, bibliotecas, etc.»[62], elemento importante para a «perenidade do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade»[63]. Se a análise deste trabalho de enquadramento nos abre o estudo de «como as memórias colectivas são construídas, desconstruídas e reconstruídas»[64], o enfoque nas memórias individuais permitir-nos-á destacar os «limites desse trabalho de enquadramento»[65] e realizar uma aproximação ao «trabalho psicológico do indivíduo que tende a controlar as feridas, as tensões e contradições entre a imagem oficial do passado e as suas lembranças pessoais»[66].

Maurice Halbwachs insinua a selectividade de toda a memória[67], considerando o trabalho de esquecimento como fundamental na memória colectiva. Para Halbwachs toda a mudança de estrutura do grupo conduz a uma alteração na sua memória, traduzindo, num dado momento, à transformação da recordação em esquecimento[68]. Neste sentido, em Halbwachs, o esquecimento do grupo obedece a uma finalidade, o interesse do grupo, que Namer considera como uma política de esquecimento:

> "[…] Halbwachs nous décrit l'oubli mécanique involontaire du groupe alors que le plus souvent l'histoire nous montre que dans les fêtes, les commémorations, il y a une politique d'oubli volontaire par un déplacement organisé de l'intérêt du groupe vers un autre objet qui sert d'écran à ce qu'il faut oublier"[69].

---

[58] Idem, ibidem.
[59] Idem, ibidem.
[60] Idem, ibidem, p. 10.
[61] Idem, ibidem.
[62] Idem, ibidem.
[63] Idem, ibidem, p. 11.
[64] Idem, ibidem, p. 12.
[65] Idem, ibidem.
[66] Idem, ibidem.
[67] Idem, ibidem, p. 3.
[68] Cf. NAMER, Gérard – ob. cit., 1987, pp. 75-76.
[69] Idem, ibidem, p. 76.

Nesta perspectiva, Tzvetan Todorov salienta a natureza selectiva do passado, considerando que a memória é o ponto de chegada da interacção entre esquecimento e conservação. A restituição integral do passado é uma impossibilidade, «la mémoire, elle, est forcément une sélection»[70]. Existirão traços que serão conservados e outros esquecidos, «conserver sans choisir n'est pas encore un travail de mémoire»[71]. Como afirma Fernando Catroga ao invés de retentor de registos indiscriminados, constitui-se em «retenção afectiva e quente»[72], «revivificadora»[73] cujos «nexos são ditados por afinidades electivas, e estas determinam que cada presente construa a sua própria história»[74]. Dimensão subjectiva do acto de recordar, sustentado numa epistemologia em que se confunde representação com o real-passado, mas que pretende «subordinar-se ao princípio da realidade», procurando a veracidade e a fidelidade narrativa[75].

A recordação tende a esquecer-se do esquecido, como nos diz Fernando Catroga, mas se por um lado, por acção do presente, este pode vir a ser recordado e em cada momento se despertam lembranças esquecidas e «novas alterações situacionais do evocador podem levar a reescrever o que nunca se esqueceu»[76], existem limites a essa actividade de reconstrução, confrontando-se com outras recordações ou recordações de outros, sem derrogar a «renovação do adquirido e relevar o modo como cada eu vai revendo o passado para justificar a sua vida como projecto»[77]. José Manuel Mendes, mobilizando a postura teórica de Michael Schudson que sustenta «o papel da continuidade e da contingência nas dinâmicas sociais»[78], assinala precisamente os obstáculos que se colocam à

[70] TODOROV, Tzvetan – *Les Abus de la Mémoire*. Paris: Arléa, 1995, p. 14.
[71] Idem, ibidem.
[72] CATROGA, Fernando – ob. cit., 2001, p. 22.
[73] Idem, ibidem.
[74] Idem, ibidem.
[75] Idem, ibidem.
[76] Idem, ibidem, pp. 30.
[77] Idem, ibidem, pp. 31.
[78] MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 59.

reconstrução do passado[79]. Recordar será seleccionar e esquecer mas, como defende Paul Ricoeur, será também resgatar e terá por base um trabalho da memória[80].

Fernando Catroga referencia, nas dimensões mais afectivas do diálogo entre e passado que anamnese traduz, «um acto cordial e comunitário, um *re-cordare com*, isto é, um *co-memorar*»[81], traduzindo uma memória dita em «linguagem pública, colectiva e instituinte do rito, pois comemorar é sair da autarcia do sujeito e integrar o eu na linguagem comum das práticas simbólicas e comunicativas»[82], espaço para a acção dos agentes que ligam a memória às estruturas sociais.

Em Portugal, remonta às últimas décadas do século XIX – com ascendência na festa cívica inaugurada pela revolução francesa[83], na concepção de «grande homem» e num limitado culto da humanidade, o recurso a formas ritualistas de evocar o passado no sentido de criar representações simbólicas, actuando como «lições vivas de memorização»[84] e que encontraram nas comemorações a sua expressão mais significativa[85]. Como esclarece Fernando Catroga, tal como a historiografia, as comemorações pretendiam «representificar o passado»[86], criando uma opacidade sobre o facto de «a sua evocação assentar numa selecção através do qual o presente paga aos defuntos ilustres a sua dívida de reconhecimento»[87] na sua busca de uma mais-valia simbólica[88].

A memória colectiva e a imagem do passado irrompem, por um lado, como espaço de contestação e, por outro, como construções precárias onde o presente, e o futuro que este

---

[79] A síntese desta posição de Michael Schudson encontra-se em: MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 59. Para uma abordagem do trabalho de Schudson, veja-se: SCHUDSON, Michael – *Watergate In America Memory. How We Remember, Forget And Reconstruct The Past*. New York: Basic Books, 1992.
[80] Cf. RICOEUR, Paul – ob. cit., 2000, pp. 82-111.
[81] CATROGA, Fernando – ob. cit., 2001, p. 25.
[82] Idem, ibidem.
[83] Mona Ozouf descreve a utilização da festa revolucionária ao serviço da memória. A comemoração integra o programa revolucionário, tratava-se de «alimentar» a recordação da revolução. Veja-se: OZOUF, Mona – *La Fête Révolutionnaire*. Paris: Gallimard, 1976.
[84] CATROGA, Fernando – Ritualizações da História. In TORGAL, Luís Reis; MENDES, José Maria Amado; CATROGA, Fernando – *História da História em Portugal. Séculos XIX-XX*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1996, p. 547.
[85] Cf. CATROGA, Fernando – ob. cit., 1996, p. 547.
[86] Idem, ibidem, p. 548.
[87] Idem, ibidem.
[88] Cf. GOULEMET, Jean-Marie; WALTER, Eric – Les centenaires de Voltaire et de Rousseau. In NORA, Pierre et al. – *Les Lieux de Mémoire. I. La République*. Paris: Gallimard, 1984. Citado por CATROGA, Fernando – ob. cit., 1996, p. 548.

almeja construir, condicionam a re-presentificação do passado patente nas comemorações. Como sublinha Fernando Catroga, a despeito de procurarem consensos, as comemorações traduzem as tensões da luta entre memórias concorrentes:

> "[…] apesar de a sua intenção ser a de procurarem gerar consensos, as comemorações não conseguiram ficar imunes às tensões decorrentes da luta pela hegemonização do poder simbólico, condição essencial de radicalização de todo o poder. Esta estratégia unanimista, geralmente animada pela pretensão de fomentar o patriotismo e a unidade nacional, surge quase sempre ferida pelos conflitos de interesses que atravessam as sociedades"[89].

No seu estudo sobre as ritualizações da História, Fernando Catroga, na abordagem das comemorações como liturgias cívicas[90], nomeadamente no que considera ser o ciclo nacionalista-imperialista, lança luz sobre semelhanças e diferenças entre as versões a comemorar do período das descobertas e os seus «grandes homens», nomeadamente o Infante D. Henrique, autorizamo-nos a destacar as comemorações henriquinas de 1894[91], o duplo centenário de 1940[92], as festas henriquinas de 1960[93] e o período de criação e de existência da Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses[94], onde Catroga destaca a «comemoração da descoberta do outro»[95] e a consequente «revisão do eurocentrismo»[96], mostrando a provisoriedade e a subordinação temporal da versão a comemorar, comprovando que «as estruturas sociais são contextos onde as memórias são contestadas, seleccionadas e mantidas. O passado dá significado ao presente e ao futuro»[97].

---

[89] CATROGA, Fernando – ob. cit., 1996, pp. 547.
[90] Idem, ibidem, pp. 547-620.
[91] Idem, ibidem, pp. 556-562.
[92] Idem, ibidem, pp. 579-601.
[93] Idem, ibidem, pp. 605-612.
[94] Idem, ibidem, pp. 612-620.
[95] Idem, ibidem, p. 612.
[96] Idem, ibidem, p. 618.
[97] MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, pp. 59. José Manuel Mendes mobiliza no seu estudo as análises de Barry Schwartz que sobre as diferentes versões de Abraham Lincoln de acordo com a época histórica. Veja-se: SCHWARTZ, Barry – Postmodernity And Historical Reputation: Abraham Lincoln In Late Twentieth-Century American Memory. In *Sociological Quarterly*. Vol. 32, n.º 3, 1991, pp. 301-319. SCHWARTZ, Barry – Rereading The Gettysburg Adress.: Social Change and Collective Memory. In *Qualitative Sociology*. Vol. 19, n.º 3, 1996, pp. 395-422. SCHWARTZ, Barry – Postmodernity And Historical Reputation: Abraham Lincoln In Late Twentieth-Century American Memory. In *Social Forces*. Vol. 77, n.º 1, 1998.

1. 2 Memória, história e historiografia

Paul Ricoeur nas reflexões que dedica à relação entre memória e história[98], dá-nos conta da distinção entre memória colectiva e memória histórica estabelecida por Maurice Halbwachs na sua *Mémoire Collective*[99]. A história não existe senão transmitida pelos manuais[100], é aprendida por memorização de datas, factos, nomenclaturas, acontecimentos marcantes, de personagens importantes, de festas a celebrar; é uma narrativa ensinada de que a nação é o quadro de referência, sendo percebida como exterior e morta[101]. Em contraponto, a memória colectiva tem uma génese anónima e espontânea, a sua transmissão é essencialmente feita por via oral[102]. Na perspectiva de Ricoeur no desenvolvimento do seu pensamento, Halbwachs vai no sentido da resolução da polaridade, concluindo por um processo de integração sustentando uma memória integral reagrupando memória individual, memória colectiva e memória histórica[103]. Halbwachs reconhece, contudo, a permanência de dois traços distintivos da história, tidos como irredutíveis: a descontinuidade induzida pelo trabalho de periodização próprio do conhecimento histórico e a descontinuidade que sublinha o carácter acabado do passado, por um lado e, por outro, a multiplicidade de memórias colectivas face à unicidade da História[104].

Nesta perspectiva, uma plêiade de historiadores[105] sublinha a necessidade de distinção entre história e memória. Pierre Nora sustenta a ruptura entre a história e a memória, na medida em que na «memória integrada», o passado acedia de modo contínuo ao presente, era a «memória verdadeira». A nossa, não é mais do que história, vestígio e

---

[98] Cf. RICOEUR, Paul – ob. cit., 2000. Em particular as pp. 498-535.
[99] HALBWACHS, Maurice – ob. cit., 1997.
[100] Cf. NAMER, Gérard – ob. cit., 1987, p. 31.
[101] Cf. RICOEUR, Paul – ob. cit., 2000, p. 513.
[102] Cf. CATROGA, Fernando – ob. cit., 2001, p. 25.
[103] Cf. RICOEUR, Paul – ob. cit., 2000, p. 514-515.
[104] Idem, ibidem, p. 516-517.
[105] Fernando Catroga destaca Lucien Febvre, Henri-Irenée Marrou, Pierre Nora e Krzystof Pomian. Cf. CATROGA, Fernando – ob. cit., 2001, p. 25. Vejam-se: FEBVRE, Lucien – *Combates pela História*. Lisboa: Livros Horizonte, 1977. MARROU, Henri-Irenée – Do conhecimento Histórico. Lisboa: Editorial Aster, 1974. NORA, Pierre et al. – ob. cit., 1984. POMIAN, Krzystof – *Sur l'histoire*. Paris: Gallimard, 1999. Ainda sobre o entendimento desta relação em Pierre Nora veja-se: RICOEUR, Paul – ob. cit., 2000, pp. 522-535.

selecção, perdeu a adequação da história à memória. A existência de vestígio, mediação coloca-nos na história e não na «memória verdadeira». A memória apresenta-se como um fenómeno sempre actual, um lugar vivido no presente eterno, a história é uma representação do passado. A memória é absoluta e a história só conhece o relativo. A história é a delimitação do passado vivido[106].

Compaginando as posições de diferentes historiadores, Fernando Catroga, destaca na distância entre a história e a memória, pressupostos epistemológicos diversos, onde a historiografia reivindica a exactidão, a memória procura a verosimilhança; uma divergência no critério de prova, que remete a memória para a fidelidade do narrador enquanto o discurso historiográfico mobiliza a argumentação racional para as estratégias de convencimento; enquanto a recordação julga, a historiografia coloca o acento tónico na explicação e compreensão. Rejeitando esta posição cientificista, Fernando Catroga sem perder de vista aquilo que separa história e memória, destaca características comuns entre a memória e o trabalho historiográfico – selecção, finalismo, presentismo, verosimelhança, representação, reconhecendo que a própria história «também opera com uma perspectiva não contínua do tempo e reconhece a impossibilidade de se aceitar o vazio entre o sujeito-historiador e o seu objecto»[107].

Numa reflexão que não pretende, como nos diz Fernando Catroga, retirar a especificidade de ambas as narrações sobre o passado, reflecte sobre a escrita da história como rito de recordação e, em síntese, destacamos das posições do autor:

i) O texto histórico e os ritos de recordação desempenham função análoga, mobilizando o «objecto ausente», permitindo às sociedades situarem-se simbolicamente no tempo e redistribuir espaços, possibilitando a atribuição de um sentido para a vida, ajudando ambos no trabalho de luto e a pagar as dívidas do presente ao passado[108].

---

[106] Cf. NORA, Pierre et al. – ob. cit., 1984, pp. XVIII-XX. Veja-se: CATROGA, Fernando – ob. cit., 2001, p. 39. MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 59. RICOEUR, Paul – ob. cit., 2000, pp. 523-524.
[107] CATROGA, Fernando – ob. cit., 2001, p. 40.
[108] Idem, ibidem, pp. 44. Veja-se a este propósito: RICOEUR, Paul – ob. cit., 2000.

ii) A historiografia e a memória são vertentes da afirmação da consciência histórica e as suas «narrações não são uma *mimese* do espaço e do tempo reais, porque referenciam *objectos ausentes* e presumem a sua onticidade»[109]. A par da memória, a historiografia também se constrói sobre silêncios e recalcamentos[110].

iii) Se a «separação» entre sujeito e objecto é considerada precária no testemunho memorial, só um cientificismo ingénuo pode hoje considerar a ausência de subjectividade no trabalho historiográfico, o que leva Fernando Catroga a reconhecer, também na «crítica e interpretação documental»[111] a existência de uma sobredeterminação subjectiva, «o que revela, como na anamnese, as preocupações do presente que a formula»[112].

iv) A historiografia contribui para «o trabalho de apreciação do passado feito pelos homens do presente»[113], pois ao historiador não compete conservar uma «acumulação de acontecimentos»[114] como herança, como destaca Fernando Catroga, «tudo se passa como se a consciência do presente saltasse anos e séculos para escolher momentos em que ela se reconhece»[115].

Em suma, conclui Fernando Catroga:

"[…] a historiografia também funciona como fonte produtora (e legitimadora) de memórias e tradições, chegando mesmo a fornecer credibilidade cientificista a novos mitos de (re)fundação de grupos e da própria nação (reinvenção e sacralização das origens e de momentos de grandeza simbolizados em «heróis» individuais e colectivos)"[116].

O nosso entendimento aproxima-nos assim da posição de Tzvetan Todorov que sublinha a complementaridade entre as narrativas da memória e historiográfica. Se por um lado, a narrativa histórica se centra na denominação, se preocupa com os sujeitos, a memória dá subida atenção à descrição, à qualificação dos acontecimentos e ao sentido dos

[109] CATROGA, Fernando – ob. cit., 2001, p. 44.
[110] Idem, ibidem, p. 45.
[111] Idem, ibidem, p. 48.
[112] Idem, ibidem.
[113] Idem, ibidem, p. 49.
[114] Idem, ibidem, p. 48.
[115] Idem, ibidem.
[116] Idem, ibidem, p. 50.

acontecimentos. Se aspiramos a uma verdade de adequação, será necessário confrontar os testemunhos orais com outras fontes mas a memória acolhe mais facilmente a experiência física e espiritual, incita-nos a matizar e a complexificar os nossos julgamentos sem os condenar a um relativismo integral. A memória compensa a dificuldade em atingir uma verdade de adequação por uma maior verdade de desvendamento, de revelação, revelando o sentido dos acontecimentos com tanta eficácia como as formulações abstractas dos historiadores. As duas diligências são complementares, se pretendemos conhecer o interior das experiências dos defensores de ideologias opostas, deveremos ouvir as narrações memorialísticas; se desejamos conhecer o valor das suas posições, as consequências práticas de uma e de outra, a relação entre palavras e actos, deveremos debruçar-nos sobre o trabalho dos historiadores. A verdade de adequação que caracteriza a história e verdade de desvendamento que marca a memória complementam-se e completam-se[117].

1. 3 Memória, cultura e ideologia

Gérard Namer sublinha a natureza simbólica da memória[118]. Nesta perspectiva José Manuel Mendes destaca a atenção a dedicar aos processos simbólicos, para a compreensão das dinâmicas relacionadas com as construções das memórias individuais, colectivas e sociais, sustentando que os símbolos, o processo de simbolização e os produtos simbólicos são o resultado da interação[119].

Emergem aqui problemas como o da cultura e dos sistemas culturais e, por outro lado, o do trabalho ideológico e das questões da ideologia. No centro da nossa reflexão colocam-se interrogações sobre como modelos culturais e sistemas simbólicos asseguram a sua dominância ou como uma ideologia se transforma em senso comum, em tradição, bem como, a relação entre cultura e ideologia[120]. Já G. Namer considerava que toda a memória

[117] Cf. TODOROV, Tzvetan – La mémoire devant l'histoire. In *Terrain* 25 (1995) 101-112.
[118] Cf. NAMER, Gérard – ob. cit., 1987, pp. 58-62.
[119] Cf. MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 60.
[120] Idem, ibidem.

que assegura o poder de uma organização ou grupo é uma memória ideológica, logo, é uma memória mensagem, que exclui toda a memória-diálogo, «qui va de l'organization à la société sans retroaction»[121]. Aspectos e dimensões sobre os quais reflectiremos nos pontos imediatos.

A problemática da cultura

Partimos do posicionamento de Clifford Geertz e da sua abordagem da problemática da cultura; autor que sustenta uma concepção simbólica de cultura num mundo que desde o século XVII vem em crescendo – até aos dias de hoje, no sentido da generalização das formas simbólicas e que desempenham «um papel fundamental e crescente»[122].

Procuraremos apresentar aqui uma síntese significativa para o nosso estudo, da sua teoria interpretativa de cultura[123]. O conceito de cultura em Clifford Geertz é «essencialmente semiótico»[124] e o antropólogo coloca-se de acordo com Max Weber, considerando que o «homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu»[125], em que a cultura são as teias e a sua análise, percebida como «uma ciência interpretativa, à procura do significado»[126] de algo que se apresenta e pode ser lido como um texto, «uma hierarquia estratificada de estruturas significantes»[127]. A cultura é um «manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com os exemplos transitórios de comportamento modelado»[128]. A cultura, vista como documento de actuação – o comportamento humano é, na leitura de Paul Ricoeur, visto como acção

[121] NAMER, Gérard – ob. cit., 1987, p. 150.
[122] THOMPSON, John B. – *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social na era dos meios de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 9.
[123] GEERTZ, Clifford – *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, pp. 13-41.
[124] Idem, ibidem, p. 15.
[125] Idem, ibidem.
[126] Idem, ibidem.
[127] Idem, ibidem, p. 17.
[128] Idem, ibidem, p. 20.

simbolicamente mediatizada –, é pública[129] porque o seu significado o é[130]. A cultura surge assim como um conjunto de «sistemas entrelaçados de signos interpretáveis»[131], socialmente estabelecidos e contextualizados:

"A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade"[132].

Os sistemas culturais apresentam um «grau mínimo de coerência, do contrário não os chamaríamos sistemas»[133]. No estudo da cultura os significantes são actos simbólicos ou um seu conjunto e o objectivo é a «análise do discurso social»[134]. A análise cultural constitui-se, assim, numa «adivinhação dos significados, uma avaliação das conjecturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjecturas e não a descoberta do Continente do Significado e o mapeamento da sua paisagem incorpórea»[135]. Como sublinha Geertz, a nossa tarefa será desvendar «as estruturas conceptuais que informam os actos dos sujeitos, o *dito* no discurso social»[136] e construir uma análise que nos faculte um «vocabulário no qual possa ser expresso o que o acto simbólico tem a dizer sobre ele mesmo»[137]. A análise consiste, afinal, em seleccionar de entre «as estruturas de significação e determinar a sua base social e sua importância»[138]. A análise cultural é sempre incompleta e, neste aspecto, a profundidade e a plenitude de análise têm uma relação *inversamente proporcional*.

A nossa análise é vista como uma interpretação de interpretações, «de segunda ou terceira mão»[139], tratando-se de uma ficção, no sentido de que é algo construído, modelado, pois os nossos dados são uma «construção das construções de outras pessoas»[140], que elas se propõem. Para Geertz:

---

[129] Idem, ibidem.
[130] Idem, ibidem, p. 22.
[131] Idem, ibidem, p. 24.
[132] Idem, ibidem.
[133] Idem, ibidem, p. 28.
[134] Idem, ibidem, p. 36.
[135] Idem, ibidem, pp. 30-31.
[136] Idem, ibidem, p. 37.
[137] Idem, ibidem, p. 38.
[138] Idem, ibidem, p. 19.
[139] Idem, ibidem, p. 25.
[140] Idem, ibidem, p. 19.

"Olhar as dimensões simbólicas da acção social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não emocionalizadas; é mergulhar no meio delas"[141].

James Clifford considera que o posicionamento da antropologia interpretativa face aos sistemas culturais sublinhou a criatividade das pessoas nas representações colectivas e contribuiu para destacar a complexidade das interpretações em jogo:

"Interpretive anthropology, by viewing cultures as assemblages texts, loosely and sometimes contradictorily united, and by highlighting the inventive poesis at work in all collective representations, has contributed significantly to the defamiliarization of ethnographic"[142].

Clifford sublinha que a actividade interpretativa do investigador não é inocente e aponta para a necessidade de a conceber não como experiência e interpretação circunscrita à realidade «outra», mas como «a constructive negotiation involving at least two, and usually more, conscious, politically significant subjects. Paradigms of experience and interpretation are yielding to discursive paradigms of dialogue and polyphony»[143]. O modelo discursivo do modelo da prática etnográfica coloca em destaque a natureza intersubjectiva de todo e qualquer discurso juntamente com um contexto performativo[144]. Adoptando uma perspectiva diferente da de Geertz, pugnando por uma articulação entre a etnografia com o surrealismo, emergindo como uma teoria e uma prática de justaposição, procura uma construção da cultura no âmbito do paradigma da colagem, resultante dum processo de jogo constante entre similaridade e diferença, familiar e estranho, o aqui e em qualquer lado[145]. No paradigma da colagem deve evitar-se a descrição das culturas como um todo orgânico, unificado e buscar-se «realistic worlds subject»[146], procurando-se construir algo que inclua vozes do outro para além do etnógrafo. É importante estudar «the invention and interruption of meaningful wholes in works of cultural import-export»[147], redefinindo o conceito de cultura como «some set of relations that preserves the concept's differential

[141] Idem, ibidem, pp. 40.
[142] CLIFFORD, James – *The Predicament of Culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*. Cambridge: Harvard University Press, 1988, p. 41.
[143] Idem, ibidem.
[144] Idem, ibidem.
[145] Idem, ibidem, pp. 146-147.
[146] Idem, ibidem, p. 146.
[147] Idem, ibidem, p. 147.

and relativist functions and that avoids the positing of cosmopolitan essences and human common denominators»[148].

O posicionamento de José Manuel Mendes vai precisamente no sentido de sublinhar o papel criativo do indivíduo nas representações colectivas, bem como a necessidade de estar atento à existência de «imaginações, sentimentos, filosofias e sistemas de conhecimento alternativos»[149] aos processos de produção cultural dominante.

Fazendo apelo, entre outros, ao estudo de Edward Said[150] que sintetiza a relação entre cultura e imperialismo no «poder de narrar»[151], isto é, para Said o que caracteriza esta relação será a capacidade de «impedir a emergência de narrativas alternativas»[152]. José Mendes considera que em E. Said a questão central consistiu em realizar «uma leitura contrapontual, e desmontar as essencializações montadas, consciente ou inconscientemente, pelos produtores culturais dos países centrais e periféricos»[153].

Mendes destaca a necessidade de incorporar o contigente e o aleatório na «análise dos processos culturais, não esquecendo que a resistência cultural e a produção de contramemórias estão sempre presentes e constituirão sempre alternativas possíveis»[154]. Apoiando-se no trabalho de James Scott[155] considera que as culturas dominantes constrangem mais «no campo de acção e da luta política»[156] do que ao nível do pensamento e ideologia. Com Bennet Berger[157] atribui como objectivo à sociologia da cultura:

> "[…] estudar certos grupos de pessoas, historicamente situados, produzem, reproduzem e modificam significados simbólicos pela sua participação recorrente em práticas rituais, através de formas institucionais estratificadas e através da luta entre subculturas pela definição do que é cultura dominante"[158].

Reconhece que a recepção a estas reorientações no estudo da cultura tem tido absorvido de modo diverso nas Ciências Sociais e considera que diferentes investigações

---

[148] Idem, ibidem, pp. 274-275.
[149] MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 62.
[150] SAID, Edward – *Culture and Imperialism*. London: Vintage, 1995.
[151] Idem, ibidem.
[152] Idem, ibidem.
[153] Idem, ibidem.
[154] Idem, ibidem, pp. 64-65.
[155] SCOTT, James – *Dominance and the Arts of Resistance. Hidden Transcripts*. New Haven: Yale University Press, 1990.
[156] MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 65.
[157] BERGER, Bennett – *Na Essay on Culture. Symbolic Structure and Social Structure*. Berkeley: University of California Press, 1995.
[158] MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 64.

históricas e sociológicas – dando como exemplo a história das mentalidades[159] ou as análises culturalistas de Jeffrey Alexander[160] – ainda colocam o enfoque analítico na «busca de quadros mentais e culturais integradores e finalistas»[161].

No seu texto sobre história das mentalidades Jacques Le Goff[162] define como objecto o colectivo[163], apresenta-a construída num apelo a métodos quantitativos e estruturalistas, «pois não é a mentalidade em si uma estrutura?»[164], contrapeso e corrector da leitura marxista que não conseguia «passar de modo convincente das infra-estruturas às superstruturas»[165]. Le Goff situa-a na junção do individual e do colectivo, do tempo longo, do quotidiano e do automático, do estrutural e do conjuntural, do marginal e do geral, «é o que escapa aos sujeitos individuais da história, porquanto revelador do conteúdo impessoal do pensamento deles»[166]. Se, por um lado, tudo é fonte, a história das mentalidades têm as suas fontes privilegiadas: «aquelas que, mais e melhor que outras, dão acesso à psicologia colectiva das sociedades»[167]. Para Jacques Le Goff a história das mentalidades surge como «eminentemente colectiva» e «elemento crucial das tensões e lutas sociais» considerando que:

> "A história social é balizada por mitos onde se revela o quinhão das mentalidades numa história que não é unânime nem imóvel: unhas azuis, colarinhos brancos, duzentas famílias… Há mentalidades de classes, de par com mentalidades comuns"[168].

---

[159] Os estudos de referência indicados por José Manuel Mendes são os de Vovelle: VOVELLE, Michel – Ideologies and Mentalities. In SAMUEL, Raphael; JONES, Gareth Orgs. – *Culture, Ideologie and Politics: Essays For Eric Hobsbawm*. London: Routledge and Kegan Paul, 1982. VOVELLE, Michel – *Idéologies et Mentalités*. Paris: Gallimard, 1982. Como crítica da história das mentalidades o autor remete-nos para: LLOYD, Geoffrey – *Desmistifying Mentalities*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

[160] José Manuel de Oliveira Mendes realiza uma análise do posicionamento de Jeffrey Alexander e Philip Smith sobre os estudos culturais. Veja-se: ALEXANDER, Jeffrey; SMITH, Philip – The Discourse of American Civil Society: A New Proposal for Cultural Studies. In *Theory and Society* 22 (1993), pp. 151-207. Cf. MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 63.

[161] Idem, ibidem, p. 62.

[162] LE GOFF, Jacques – As mentalidades. Uma história ambígua. In *Fazer História 3*. Venda Nova: Bertrand Editora, pp. 87-106. Outro texto significativo sobre origens, fundamentação teórica e objectivos da história das mentalidades: ARIÈS, Philippe – A história das mentalidades. In LE GOFF, Jacques dir. – *A Nova História*. Coimbra: Livraria Almedina, 1990, pp. 453-479.

[163] Idem, ibidem, p. 89.

[164] Idem, ibidem, p. 90.

[165] Idem, ibidem, p. 91.

[166] Idem, ibidem.

[167] Idem, ibidem, p. 97.

[168] Idem, ibidem, p. 101.

Paul Ricoeur no seu último livro[169] sustenta que a história das mentalidades se limitou a transpor os modelos macro-históricos da história económica para o social e tratou o conceito de pressão social na sua relação com a recepção das mensagens pelos agentes sociais como «une force irrésistible agissant de façon inaperçue»[170], facto que promoveu a pressuposição de uma leitura de cima para baixo na escala social[171]. Para Ricoeur este facto afectou o tratamento das relações entre cultura erudita e popular e outros pares de sistemas binários foram consolidados por esse preconceito, como força *vs.* fraqueza, autoridade *vs.* resistência ou dominação *vs.* obediência[172].

Numa síntese analítica Bernard Lepetit[173] considera a historiografia francesa da segunda metade do século XX, mais precisamente desde 1945-1950, como a «dénégation de l'acteur». O posicionamento de Lepetit tem por base o pensamento kantiano, citando a *L'Anthropologie du point de vue pragmatique*[174], para sustentar aí uma definição fundadora das ciências humanas, distintas das da natureza, que fornece um objecto, o homem e o que ele próprio institui, bem como todas as definições da prática, as acções, os poderes ou saberes e as normas ou valores. A negação (*dénégation*) do sujeito emerge compaginando uma abordagem – a macroeconómica, e um estudo – das estruturas sociais e, em particular, das tendências seculares e oscilações conjunturais. Num primeiro momento com os trabalhos de Ernest Labrousse e nas décadas de setenta e oitenta, a história das mentalidades[175].

---

[169] RICOEUR, Paul – ob. cit., 2000.
[170] RICOEUR, Paul – ob. cit., 2000, p. 271.
[171] Idem, ibidem.
[172] Idem, ibidem.
[173] LEPETIT, Bernard – Une autre histoire sociale. In *Correspondances*. Bulletin cientifiques de l'IMRC, 1996. [Consult. 2006-02-18] Disponível em WWW: <URL: http://www.irmcmaghreb.org/corres/textes/lepetit.htm>. Trata-se de uma transcrição da comunicação oral realizada por Bernard Lepetit e que constituiu a sua intervenção nas jornadas *Pratiques du métier d'historien* (1996), organizado em Cartago, pelo IMRC (Institut de Recherche sur le Maghreb Contemporain) e pela Academia Tunisina, com o patrocínio da Maison des Sciences de l'Homme e da École des hautes Études en Sciences Sociales, e cujo texto o autor nunca chegou a rever pois foi surpreendido, prematuramente, pela morte duas semanas depois.
[174] KANT, I. – *L'Anthropologie du point de vue pragmatique*. Paris: Vrin, 1970. "La connaissance physiologique de l'homme tend à l'exploration que ce que la nature fait de l'homme, la connaissance pragmatique, de ce que l'homme en tant qu'être de libre activité fait ou peut ou doit faire de lui-même".
[175] LEPETIT, Bernard – ob. cit., 1996, pp. 1-3.

Na análise que realiza sobre a história das mentalidades, Bernard Lepetit assinala os traços, caracterizando a relação entre representação e acção, começando por salientar o facto de pertencerem as esferas separadas, dum lado, as normas, do outro, as condutas. A representação informa e precede a acção, os comportamentos obedecem às normas ou a ela se submetem posteriormente. A perspectiva implica a pressuposição que as representações são fenómenos de longa duração e que a acção, o tempo curto, será organizada a partir das representações do mundo, assumindo assim o estatuto de signo. Lepetit afirma que «on peut dire que si les représentations informent et structurent les comportements, à l'inverse, les comportements nous renseignent sur les représentations, sont *l'indice de représentations*». Na sua repetição os comportamentos mostram as normas, para Bernard Lepetit o estudo de Michel Vovelle[176] é, neste domínio, paradigmático[177].

No encerramento da sua breve análise B. Lepetit destaca o facto de a questão, na história das mentalidades não ser, de acordo com a perspectiva kantiana, a de saber o que a sociedade faz, pode ou deve fazer dela própria, mas a questão, na versão «Le Goff – Leroy Ladurie», tratava de saber o que as representações do mundo faziam ou diziam da sociedade, mostrando que o esquecimento do actor traduzia uma ausência da autonomia do social face à cultura[178], a uma certa representação da cultura acrescentaríamos nós.

Paul Ricoeur, partindo por um lado, da análise de três discursos que considera fortemente divergentes mas unidos na exigência de rigor conceptual – Michel de Certeau[179], Michel Foucault[180] e Norbert Elias[181], e o irrompimento de uma historiografia que define como original, que optou por abordar a história ao nível da escala micro-

---

[176] VOVELLE, Michel – *Piété baroque et déchristianisation en Provence au XVIIIème siècle. Les attitudes devant la mort d'après les causes des testaments*. Paris: Plon, 1973.

[177] Cf. LEPETIT, Bernard – ob. cit., 1996, p. 4. Sobre o trabalho de Vovelle, afirma Lepetit: "Pour mesurer le changement de normes, M. Vovelle se livre à une analyse quantitative des comportements. Travaillants sur les testaments, il se demande combien de messes y sont sollicités pour le salut des âmes des défunts, combien de cierges et quel poids de cire les testateurs souhaitent faire brûler lors de ses messes. Il déduit de cette quantification des comportements une modifications des représentations. (on ne croit plus comme auparavant)".

[178] LEPETIT, Bernard – ob. cit., 1996, p. 4.

[179] CERTEAU, Michel de – L'Écriture de l'histoire. Paris: Gallimard, 1975. CERTEAU, Michel de – L'Absence de l'histoire. Paris: Mame, 1973.

[180] FOUCAULT, Michel – L'Archéologie du savoir. Paris: Gallimard, 1969.

[181] ELIAS, Norbert – La Société de cour. Paris: Paris, Flammarion, 1985.

histórica – aparentemente nos antípodas das opções da escola dos *Annales*, propõe a reunião (*remembrement*) do campo histórico onde a história das mentalidades pode desempenhar um papel federador sob a condição de assumir o título e a função de uma história das representações e das práticas. Ricoeur espalda-se no rigor conceptual e na noção de variação de escala levada ao extremo, argumentando que o conceito de representação se encontra melhor articulado, mais dialéctico e perfeitamente coerente com o conceito de variação de escalas, assunto a que voltaremos mais tarde. Ricoeur sublinha ainda a natureza polissémica da noção de representação, reconhecendo-lhe função taxonómica e reguladora, sublinhando[182]:

"L'idée de représentation risque alors de signifier trop: elle désignerait les trajets multiples du travail de reconnaissance de chacun à chacun et de chacun à tous; elle rejoindrait alors la notion de «visions du monde» qui, après tout, figure parmi les antécédents de l'idée de mentalité"[183].

A proposta de Paul Ricoeur tem por base a obra colectiva, publicada sob a direcção de Bernard Lepetit[184]. Ao nível do objecto, Lepetit enuncia uma atenção particular à sociedade, analisada como uma categoria de prática social. A perspectiva é encarar a sociedade como construtora das suas próprias referências, instituições, identidades sociais, laços sociais, etc. Desenvolvimento ou representações do mundo deixam de ser a questão, para Lepetit a questão hoje pode ser o acordo e o desacordo, trata-se de saber como se colocam de acordo os sujeitos, sobre os sujeitos e sobre as coisas e como o acordo se faz[185].

No que se refere aos modelos, o enfoque na acção valoriza a descrição em detrimento da explicação, a compreensão do mundo passa por uma descrição fina dos fenómenos, permitindo responder à questão do «como?», articulada com o recurso às escalas. A descrição permite captar a acção na sua configuração temporal e espacial.

---

[182] Cf. RICOEUR, Paul – ob. cit., 2000, pp. 253-301.
[183] Idem, ibidem, p. 294.
[184] LEPETIT, Bernard – *Les Formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*. Paris: Albin Michel, 1995. Dos trabalhos de Bernard Lepetit vejam-se ainda: LEPETIT, Bernard – Histoire des pratiques. Pratique de l'histoire. In LEPETIT, Bernard – *Les Formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*. Paris: Albin Michel, 1995. LEPETIT, Bernard – De l'échelle en histoire. In REVEL, Jacques – *Jeux d'échelles. La microanalyse à l'expérience*. Paris: EHESS-Gallimard-Seuil, 1996. LEPETIT, Bernard – *Carnet des croquis. Sur la connaissance historique*. Paris: Albin Michel, 1999. Este último, publicado após o desaparecimento do autor, reúne os principais trabalhos de Lepetit de reflexão sobre a história.
[185] LEPETIT, Bernard – ob. cit., 1996, pp. 6-7.

Bernard Lepetit considera ainda que a descrição permite responder à questão «porquê», na medida que reporta as acções aos contextos de sentido na qual elas têm lugar. Na ordem das categorias temporais ter em conta a acção e os actores conduzirá à valorização da curta duração, do acontecimento, da acção situada. É numa série de acções situadas, na inter-relação e na interacção que se constroem as regras e as normas. Nesta ordem prestar atenção à acção não implica necessariamente a desvalorização da longa duração[186]. Lepetit sublinha que com atenção na acção se coloca no presente toda a carga temporal da história e nos leva a encarar com seriedade os modelos temporais dos actores:

"Prendre en compte l'action aboutit à placer dans le présent toute la charge toute la charge temporelle de l'histoire (présent d'aujourd'hui, mais aussi restitution du présent d'hier) et à prendre aux sérieux les modèles temporels des acteurs: la profondeur de leur mémoire, leurs horizons d'attente, leur futur, leur respiration, et la manière dont ils arbitrent, dans le présent, entre des aspirations immédiates et des aspirations de moyen ou de long terme; c'est à dire la capacité qu'ils ont, dans le présent, d'activer des expériences d'hier, d'avant-hier, ou plus lointaines encore"[187].

Na nossa abordagem da problemática da cultura permanece a interrogação sobre como é que afinal a cultura influencia as pessoas e em que grau? De que modo um símbolo tem influência no pensamento e acção dos indivíduos? O que o torna eficaz? Michael Schudson apresenta uma tipologia que pode ajudar na nossa reflexão embora se situe num quadro excessivamente cognitivista que reduz a cultura a informação, negligencia o emocional e o psicológico nas dimensões do sentido e ignora a cultura que é transmitida e recebida inconscientemente[188], ainda assim, consideramos significativa a análise de Michael Schudson. Este sublinha que para perceber a eficácia da cultura se torna necessário perceber que os seres humanos fazem a sua própria história mas não a fazem em condições de acordo com a sua vontade[189]. A análise cultural necessita de uma flexibilidade analítica entre a determinação e a ineficácia uma vez que nem todos os símbolos culturais funcionam com todas as pessoas. Em vez da interrogação sobre se a cultura funciona, devemo-nos interrogar sobre as condições, do objecto cultural e do ambiente, em que é provável que a cultura ou o objecto cultural funcione. Michael Schudson discute cinco dimensões que

[186] Idem, ibidem, p. 7.
[187] Idem, ibidem.
[188] SCHUDSON, Michael – How Culture Works: Perspectives from Media Studies on the Efficacy of Symbols. In *Theory and Society* 18 (1989), pp. 159-160.
[189] Idem, ibidem, p. 159.

podem potenciar um objecto cultural: acessibilidade, força retórica, ressonância, retenção institucional e activação[190].

A *acessibilidade* prende-se com a facilidade, ou dificuldade, que as pessoas têm em aceder a determinado objecto cultural. Acontecimentos mais recentes ou mais dramáticos ou discutidos ou mais ensaiados, têm maior probabilidade de afectar o julgamento, do que outros – afinal, são mais acessíveis. A acessibilidade é afectada pela localização económica, social e espacial das pessoas e pelas estratégias políticas dos dirigentes, institucionalizando acontecimentos no calendário cultural[191] - apesar das dificuldades que pode gerar, traduzindo a sua expressão em acontecimentos e rituais públicos. O facto de as pessoas possuírem uma limitada capacidade de atenção transforma a acessibilidade num factor manipulável[192].

A *força retórica* ou eficácia de um objecto cultural depende de uma multiplicidade de factores: natureza do produtor ou emissor do objecto cultural, na da audiência receptora, no meio utilizado para a transmissão, na forma ou formato em que é transmitido, a situação cultural e na mensagem propriamente dita[193]. O objecto cultural, para além disso, não existe por si próprio, cada novo objecto entra num campo já ocupado e, para conquistar atenção, tem de substituir ou entrar em diálogo com outros[194].

A *ressonância* torna-se efectiva em função da adequação de um objecto cultural à audiência. Mobilizando a opinião de George Mosse num estudo sobre ideologia política e rituais, Michael Schudson sustenta que os governantes não conseguem impor, com sucesso, cultura às pessoas a não ser que o simbolismo político que escolherem seja consonante com as suas tradições[195]. As pessoas são selectivas em relação ao que prestam atenção e

[190] Idem, ibidem, p. 160.
[191] Michael Schudson dá o exemplo do dia Martin Luther King Júnior acrescentado ao calendário oficial americano, em Janeiro de 1986. Cf. Idem, ibidem, p. 163.
[192] Idem, ibidem, p. 164.
[193] Idem, ibidem.
[194] Idem, ibidem, p. 166.
[195] Idem, ibidem, p. 167.

normalmente participam na produção de cultura. A relevância ou ressonância de um objecto tem por base uma relação pública e cultural entre objecto, tradição e audiência[196].

A *retenção institucional* traduz a interpenetração da cultura com as instituições e os interesses[197]. A cultura reforça-se nas instituições sociais. As instituições sociais preservam e reproduzem a cultura, bem como conduzem o processo de certificação e vigilância, apoiado num conjunto de sanções associadas aos símbolos culturais[198].

A *activação* reporta-se ao facto de alguns símbolos culturais terem maior influência na acção do que outros, por se encontrarem melhor situados num determinado momento da acção ou por natureza se tratarem de directivas para a acção[199]. A activação dos objectos culturais está dependente das situações concretas que podem variar com o tempo e o espaço.

Como sublinha José Manuel Mendes a cultura será sempre resultado de um processo permanente de negociação em que os indivíduos interrogam os modelos que as orientam e se a «sedimentação e cristalização desses modelos é um facto»[200], não é menos verdade a natureza provisória desse facto.

O papel da ideologia: distorção, legitimação e integração. Os dilemas ideológicos.

A reflexão que vimos conduzindo remete-nos, de algum modo, para o que Michael Pollak chama de «empresários da memória», os mediadores e produtores de memórias colectivas, espaço onde a ideologia emerge como central. O estudo que Paul Ricoeur dedicou à ideologia e utopia e o seu posicionamento coloca-o no centro da nossa abordagem da questão da ideologia. Não é nossa intenção realizar uma revisão exaustiva do pensamento ou obra de Paul Ricoeur e, muito menos, do conceito de ideologia[201], mas tão-só assinalar

[196] Idem, ibidem, pp. 168-170.
[197] Idem, ibidem, p. 170.
[198] Idem, ibidem, p. 171.
[199] Idem, ibidem.
[200] MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 66.
[201] Sobre o conceito de ideologia vejam-se a título de exemplo: LARRAIN, Jorge – *The Concept of Ideology*. Londres: Hutchinson, 1979. LARRAIN, Jorge – *Ideology and Cultural Identity. Modernity and the Third World*

perspectivas e aspectos pontuais que entendemos mais profícuos para o estudo que conduzimos.

Para Ricoeur ideologia e utopia consubstanciam dois lados «opostos ou funções complementares tipifica aquilo que poderíamos chamar *imaginação* social e cultural»[202]. Sublinhando que tal como a utopia, a ideologia é um conceito ambíguo e que «tem um lado positivo e um negativo, um papel construtivo e um destrutivo, uma dimensão constitutiva e outra patológica»[203], sendo que o lado patológico se manifesta primeiro que o constitutivo. Esta dimensão vai obrigar a «andar para trás, da superfície para as profundezas»[204]. Ricoeur parte do que define como uma «análise regressiva do sentido»[205], tratando-se de uma análise no âmbito da fenomenologia genética, na orientação dada por Edmund Husserl[206], que possibilita «escavar abaixo da superfície do sentido aparente para chegar aos sentidos mais fundamentais»[207]. O exercício analítico vai no sentido de transformar um conceito polémico em algo mais sério[208].

Nesta perspectiva, ideologia é expressão, inicialmente, de «processos dissimulatórios, distorcidos»[209] e Ricoeur reconhece que a sua natureza leva a que seja sempre considerado como «defeito alheio»[210]. A palavra ideologia terá tido uma utilização positiva quando um grupo de pensadores se identificava como *idéologues*, uma escola filosófica francesa setecentista, que perfilhava uma filosofia semântica – com a pretensão de radicar a filosofia nas ideias afastando-a das coisas e da realidade. Opositores de Napoleão e do Império – de que destacamos Destutt de Tracy, eram tratados

---

Presence. Cambridge: Polity Press, 1994. RICOEUR, Paul – *Ideologia e Utopia*. Lisboa: Edições 70, 1991. THOMPSON, John B. – ob. cit., 1995.

[202] RICOEUR, Paul – ob. cit., 1991, p. 65.

[203] Idem, ibidem, p. 66.

[204] Idem, ibidem.

[205] Idem, ibidem, p. 504.

[206] Cf. HUSSERL, Edmund – *Cartesian Meditations*. Haia: Martinus Nijhoff, 1960. Citado por RICOEUR, Paul – ob. cit., 1991, p. 504.

[207] RICOEUR, Paul – ob. cit., 1991, p. 504.

[208] Idem, ibidem.

[209] Idem, ibidem, p. 66.

[210] Idem, ibidem, p. 68.

pejorativamente por *idéologues*, estando assim na génese da conotação negativa, que remonta a Napoleão[211].

A análise regressiva inicia Paul Ricoeur pelo conceito superficial de ideologia, isto é, como distorção, presente no Karl Marx de *A Ideologia Alemã*[212]. Para Marx «o ideológico é o que é reflectido por meio de representações»[213], um mundo que se opõe ao mundo histórico que tem «uma consistência própria graças à actividade, às condições de actividade, à história das necessidades, à história da produção, etc.»[214]. Ricoeur sublinha que em Marx ideologia opõe-se ao real e não à ciência, como no marxismo contemporâneo[215].

Paul Ricoeur depois de esclarecer os conceitos básicos de *A Ideologia Alemã*[216], sublinha a possibilidade de duas leituras possíveis do pensamento de Marx n' *A Ideologia Alemã*: uma objectivista, estruturalista[217], que conduzirá à leitura contemporânea e à leitura da ideologia como oposta à ciência, de que o pensamento e posicionamento de Althusser é o exemplo analisado por Ricoeur[218], e uma outra, «em que os indivíduos reais, nas suas condições são enfatizados e sublinhados como base fundamental»[219]. Voltaremos a mobilizar esta perspectiva de Ricoeur sobre a interpretação antropológica da estrutura de classes e a «persistente» primazia do papel dos indivíduos no pensamento de Karl Marx[220]. Por ora, retomemos a análise regressiva realizada por Paul Ricoeur.

Marx considera que «as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a fonte material dominante da sociedade é ao mesmo

---

[211] Cf. Idem, ibidem, pp. 69-70. Uma análise mais detalhada pode encontrar-se em: THOMPSON, John B. – ob. cit., 1995, pp. 44-49.
[212] Ricoeur dedica cinco lições ao pensamento de Karl Marx, sendo a primeira centrada na crítica que Marx faz de Hegel e sobre os Manuscritos e as duas seguintes, dedicadas ao primeiro e terceiro Manuscritos. Apenas a lição cinco e a seis – a quarta e a quinta que são dedicadas ao pensamento de Marx, se debruçam sobre *A Ideologia Alemã*. Cf. RICOEUR, Paul – ob. cit., 1991, pp. 93-212. Citadas por Paul Ricoeur vejam-se: MARX, Karl – *Critique of Hegel's «Philosophy of Right»*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970. MARX, Karl – *The Economic and Philosophic Manuscripts of 1844*. New York: International Publishers, 1964. MARX, Karl; ENGELS, Frederick – *The German Ideology*. 1ª Parte. New York: International Publishers, 1970.
[213] RICOEUR, Paul – ob. cit., 1991, p. 191.
[214] Idem, ibidem.
[215] Idem, ibidem, pp. 175-188.
[216] Idem, ibidem, pp. 163-178.
[217] Idem, ibidem, pp. 191-198.
[218] Idem, ibidem, pp. 213-290.
[219] Idem, ibidem, p. 199.
[220] Idem, ibidem, pp. 199-212.

tempo a sua força intelectual dominante»[221] e as «ideias daqueles que carecem dos meios de produção mental estão-lhe submetidas»[222]. Ricoeur destaca que, nesta fase, a ideologia é «distorção sistemática»[223]. A abordagem de tal conceito implica, segundo Ricoeur, considerar o conceito de «interesse de classe»[224], «aplicar uma atitude de suspeita e passar ao desmantelamento causal destas distorções»[225], onde o modelo era a «relação entre super-estrutura e infra-estrutura»[226]. Paul Ricoeur coloca a questão: «como pode fazer sentido ter um pensamento distorcivo causado por estruturas como as estruturas de classe?»[227] e estende a sua interrogação ao que está presente nas concepções de classe dominante e ideia dominante, encontrando resposta na autoridade, desvendando o segundo conceito de ideologia, «a ideologia como legitimação»[228].

A ideologia como legitimação tem por base as teses de Max Weber[229] e a pretensão de legitimidade de toda e qualquer autoridade e a análise de Ricoeur centra-se no «hiato que se estabelece num grupo entre a pretensão do líder à autoridade e a crença dos membros nesta autoridade»[230]. A atitude de análise desloca-se da suspeita para a «atitude isenta de valores do sociólogo»[231]. Ao quadro conceptual marxista de causalidade, Weber opõe um modelo motivacional, e em substituição de estruturas e forças passamos a discutir «em termos dos tipos ideais das pretensões de autoridade»[232], a quem cabe desempenhar o papel da superstrutura no pensamento marxista.

Paul Ricoeur assinala dois aspectos a considerar no modelo motivacional weberiano, por um lado, o facto de este «ser compreensão interpretativa orientada para a acção dos

---

[221] MARX, Karl; ENGELS, Frederick – *The German Ideology*. 1ª Parte. New York: International Publishers, 1970, p. 64. Citado por RICOEUR, Paul – ob. cit., 1991, p. 192.
[222] MARX, Karl; ENGELS, Frederick – ob. cit., 1970, p. 64. Citado por RICOEUR, Paul – ob. cit., 1991, p. 192.
[223] RICOEUR, Paul – ob. cit., 1991, p. 425.
[224] Idem, ibidem, p. 425.
[225] Idem, ibidem.
[226] Idem, ibidem.
[227] Idem, ibidem, p. 426.
[228] Idem, ibidem.
[229] Idem, ibidem, pp. 323-370.
[230] Idem, ibidem, p. 426.
[231] Idem, ibidem, p. 426.
[232] Idem, ibidem, p. 426.

outros»[233] e, por outro, o facto de Weber ter desenvolvido o modelo em termos de tipos ideais e na necessidade de se «compreender o papel que estes tipos ideais desempenham»[234]. Ricoeur considera que do ponto de vista metodológico, os tipos ideais, «permitem apreender a complexidade de casos singulares por meio de um sistema combinatório baseado num conjunto limitado de tipos fundamentais»[235]. É esta tipologia de Weber «das orientações ou motivações da acção» que «prefigura a sua análise da legitimidade»[236].

Ricoeur centra a sua atenção na relação entre autoridade e dominação no âmbito de um modelo motivacional e em que Weber fornece «uma análise complementar sobre a relação entre o grupo dominante e as ideias dominantes»[237], introduzindo o conceito de legitimidade e discutindo «a conjunção entre pretensões de legitimidade e crenças na legitimidade»[238], articulação que sustenta a autoridade. Neste quadro analítico, Ricoeur acrescenta a sua nota pessoal ao pensamento de Max Weber, assinalando que é precisamente no «hiato entre a pretensão de legitimidade de um sistema de autoridade e a nossa resposta em termos de crença»[239] que ocorre a ideologia, assinalando que:

> "A ideologia funciona acrescentando uma certa mais-valia à nossa crença para que ela possa ir ao encontro dos requisitos da pretensão da autoridade. A noção marxista de distorção faz mais sentido se dissermos que é sempre em função da ideologia legitimar uma pretensão de legitimidade adicionando um suplemento à nossa crença espontânea. A função da ideologia neste estádio é preencher o hiato de credibilidade em todos os sistemas de autoridade"[240].

O terceiro conceito de ideologia, como integração ou identidade, Ricoeur socorre-se de Clifford Geertz[241], autor que, pelo seu posicionamento – bem expressa na análise que Ricoeur realiza, constituiu o nosso ponto de partida para a análise da questão da cultura e dos sistemas culturais.

---

[233] Idem, ibidem, p. 330.
[234] Idem, ibidem.
[235] Idem, ibidem, p. 331.
[236] Idem, ibidem.
[237] Idem, ibidem, p. 326.
[238] Idem, ibidem.
[239] Idem, ibidem.
[240] Idem, ibidem, pp. 326-327.
[241] Cf. GEERTZ, Clifford – ob. cit., 1978. A reflexão de Ricoeur encontra-se em: RICOEUR, Paul – ob. cit., 1991, pp. 425-442. No caso de Clifford Geertz o facto de ser um autor directamente utilizado por nós no presente estudo, levou-nos a cotejar as citações de Paul Ricoeur e a socorrermo-nos do texto que tínhamos entre mãos.

Ricoeur inicia a sua abordagem de Geertz assinalando que a sua atitude não é a de suspeita, nem mesmo a isenção de valores, mas a conversação – posição a que Clifford Geertz chega como antropólogo. A conversação é a chave de uma atitude interpretativa pois, como assinala Ricoeur, se «queremos reconhecer os valores de um grupo com base na sua auto-compreensão desses valores, então temos de aceitar esses valores de uma maneira positiva, isto é, a conversar»[242]. A análise de Ricoeur orienta-se para uma perspectiva da ideologia à luz da semiótica moderna, relembremos o conceito semiótico de cultura de Clifford Geertz, que Ricoeur interpreta como «uma ciência interpretativa à procura do significado»[243] e assinala a proximidade de Geertz a Weber[244]. Paul Ricoeur orienta o seu enfoque para os motivos «tal como são expressos em signos. Os sistemas significativos dos motivos constituem o nível de referência»[245].

Parte depois para a clarificação dos conceitos utilizados por Clifford Geertz. O conceito de acção simbólica central para Geertz[246], Ricoeur traduz por «acção simbólica mediatizada»[247], isto é, «acção que substituímos por signos»[248], trata-se de dizer que «a acção em si é simbólica no sentido de ser construída com base em símbolos fundamentais»[249]. Da análise do significado da polaridade entre símbolos extrínsecos e intrínsecos consubstancia, no pensamento de Geertz, o traçar de uma linha entre os modelos biológicos e os da vida cultural, na medida em que «a plasticidade ou flexibilidade biológica da vida humana»[250] é inoperante em situações culturais, necessitamos de «um sistema secundário de símbolos e modelos»[251] culturais, que na realidade funcionam como os modelos intrínsecos[252].

---

[242] Idem, ibidem, p. 427.
[243] GEERTZ, Clifford – ob. cit., 1978, p. 15.
[244] Idem, ibidem.
[245] RICOEUR, Paul – ob. cit., 1991, p. 427.
[246] Idem, ibidem, pp. 427. Ricoeur indica que o seu estudo incidiu sobretudo o artigo A Ideologia como Sistema Cultural», inserto n' *A Interpretação das Culturas*. Na nossa leitura deste artigo de Clifford Geertz utilizamos: GEERTZ, Clifford – ob. cit., 1978, pp. 163-205.
[247] RICOEUR, Paul – ob. cit., 1991, p. 428.
[248] Idem, ibidem.
[249] Idem, ibidem.
[250] Idem, ibidem.
[251] Idem, ibidem.
[252] Cf. Idem, ibidem, p. 429.

Ricoeur destaca que de acordo com Geertz, que na «teoria extrínseca»[253], o «pensamento consiste na construção e manipulação dos sistemas simbólicos que são empregados como modelos de outros sistemas»[254] de tal modo que «que a estrutura desses outros sistemas é, por assim dizer *compreendida*»[255]. Pensar, compreender, entender consiste «em combinar os estados e processos dos modelos simbólicos com os estados e processos do mundo mais amplo»[256]. O desconhecimento das regras de um ritual traduzem um assistir a uma cerimónia onde todos os movimentos surgem despidos de sentido. Ricouer sublinha, citando Geertz, que «um objecto (ou um acontecimento, um acto, uma emoção) é identificado por sua colocação contra o pano de fundo de um símbolo apropriado»[257], concluindo que se vemos o moimento como a celebração de «uma missa, uma peregrinação, uma dança de aborígenes»[258]. A noção de emparelhar ou comparar transforma-se no tema central, os padrões culturais são programas em que o processo semiótico fornece um plano, e citando Geertz:

"Os padrões culturais – religioso, filosófico, estético, científico, ideológico – são *programas*: eles fornecem uma bitola ou matriz para a organização dos processos sociais e psicológicos, de forma semelhante aos sistemas genéticos que fornecem uma bitola semelhante para a organização dos processos orgânicos"[259].

Destaca depois outra implicação da análise do artigo de Clifford Geertz, que consiste na possibilidade «comparar uma ideologia com os artifícios retóricos do discurso»[260]. Sublinha a postura crítica de C. Geertz perante «as teorias mais usuais da ideologia»[261] por terem como adquirido «o que significa dizer que um interesse é *expresso por*»[262], quando na perspectiva de Geertz para entendermos como os interesses são expressos implica a análise de «como os símbolos simbolizam, como funcionam para mediar significados»[263] uma vez que:

"Sem uma noção precisa de como funcionam a metáfora, a analogia, a ironia, a ambiguidade, o trocadilho, o paradoxo, a hipérbole, o ritmo e todos os outros elementos do que chamamos, de forma pouco convincente, de

---

[253] Conceito que C. Geertz toma de Galanter e Gerstenhaber. Cf. GEERTZ, Clifford – ob. cit., 1978, p. 185.
[254] Idem, ibidem.
[255] Idem, ibidem.
[256] Idem, ibidem.
[257] Idem, ibidem, p. 186.
[258] Idem, ibidem, p. 187.
[259] Idem, ibidem, p. 188.
[260] RICOEUR, Paul – ob. cit., 1991, p. 429.
[261] Idem, ibidem, p. 430.
[262] Idem, ibidem.
[263] GEERTZ, Clifford – ob. cit., 1978, p. 179.

«estilo» - e, na maioria dos casos, sem reconhecer sequer que esses artifícios têm importância na apresentação das atitudes pessoais em forma pública"[264].

Sublinha que, de acordo com Geertz, a ausência de tal noção, impossibilita a construção do «significado das afirmações ideológicas»[265]. Partindo lei Taft-Hartley – utilizado por Geertz, lei acusada de «lei laboral esclavagista», sustenta que a metáfora não deve ser reduzida a um sentido literal, pois o seu valor informativo deriva do facto de ser uma, isto é, a metáfora «diz o que quer dizer por comparação com e pela metáfora do trabalho escravo. A frase não é um rótulo literal mas um tropo metafórico»[266].

Paul Ricoeur destaca, no trabalho de Clifford Geertz, o esforço de ligação da análise à semiologia, nomeadamente no domínio das «figuras de estilo, a tropologia, os artifícios retóricos» que não têm obrigatoriamente que se destinar a enganar ou dissimular, considerando assim que a retórica pode ser integrativa e não distorciva, conduzindo a um conceito não pejorativo de ideologia, concluindo:

"Se seguirmos este caminho, podemos então dizer que há qualquer coisa de irredutível no conceito de ideologia. Mesmo que separemos as outras duas camadas da ideologia – a ideologia como distorção e como legitimação de um sistema de ordem ou poder – a função integrativa, a função de preservar uma identidade mantém-se"[267].

Da análise que realiza da ideologia como integração destaca[268]:

i) A mudança na construção do conceito de ideologia destaca a mediação simbólica da acção, toda a acção passa a ser simbolicamente mediatizada, ultrapassando a distinção entre superstrutura e infra-estrutura, os sistemas simbólicos pertencem à segunda, isto é, «à constituição básica do ser humano»[269].

ii) A correlação estabelecida entre ideologia e retórica, onde a salienta «uma retórica da comunicação básica»[270], na medida em que «não podemos excluir os

[264] Idem, ibidem.
[265] Idem, ibidem, p. 180.
[266] RICOEUR, Paul – ob. cit., 1991, p. 430.
[267] Idem, ibidem.
[268] Um terceiro aspecto que Ricoeur realça é sobre a possibilidade de falar de ideologias fora do âmbito de distorção, referenciando apenas a «função básica de integração», concluindo que «a integração sem confrontação é pré-ideológica. No entanto, continua a ser extremamente importante encontrar, entre as condições para a possibilidade de ter uma função distorciva, uma função legitimante» e «uma função integrativa». RICOEUR, Paul – ob. cit., 1991, pp. 431-432.
[269] Idem, ibidem, p. 431.
[270] Idem, ibidem, p. 432.

artifícios retóricos da linguagem»[271] uma vez que «fazem parte intrínseca da linguagem vulgar»[272].

A sua posição é que a sua análise regressiva das três formas de ideologia pode realizar-se no sentido inverso, regressando à ideologia enquanto distorção, socorrendo-se de Geertz que afirma que «é através da construção de ideologias, de imagens esquemáticas da ordem social, que o homem faz de si mesmo, para o bem e para o mal, um animal político»[273] e a «função da ideologia é tornar possível uma política autónoma, fornecendo os conceitos autoritários que lhe dão significado, as imagens suasórias por meio das quais ela pode ser sensatamente apreendida»[274], concluindo:

"A noção do autorizado é um conceito chave, porque, quando o problema da integração leva ao problema de sistema de autoridade, o terceiro conceito de ideologia remete-nos para o segundo. Não é por acaso que existe um lugar específico para a ideologia em política, é que a política é o lugar em que as imagens básicas de um grupo fornecem, em última instância, regras para a utilização do poder. Questões de integração conduzem a questões de legitimação, e estas levam, por seu turno, a questões de distorção. Somos pois obrigados a avançar para trás e para cima nesta hierarquia de conceitos"[275].

A ideologia na perspectiva de distorção, legitimação e integração fornece recursos para a «negociação do sentido e da produção de consensos, tradições e memórias»[276]. Procurando salientar que as ideologias são portadoras de contradições e dilemas, partimos das propostas de Boaventura Sousa Santos[277], considerando uma concepção retórica do conhecimento, sustentando que as ideologias produzem lugares comuns e senso comum, constituindo-se em premissas de argumentação, tornando-se temporariamente em «factos ou verdades»[278], que «são objectos com aceitação suficientemente intensa para não exigir reforço pela argumentação»[279] ou podem transformar-se em argumentos que servem a «construção, reconstrução ou abandono de memórias colectivas e sistemas simbólicos»[280].

---

[271] Idem, ibidem.
[272] Idem, ibidem.
[273] GEERTZ, Clifford – ob. cit., 1978, p. 190.
[274] Idem, ibidem.
[275] RICOEUR, Paul – ob. cit., 1991, p. 433.
[276] MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 67.
[277] SANTOS, Boaventura de Sousa – *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da Experiência. Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. Volume I. Porto: Edições Afrontamento, 2002, p. 93.
[278] Idem, ibidem.
[279] Idem, ibidem.
[280] MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 67.

John Thompson propõe-se formular uma concepção crítica de ideologia como contraponto ao que considera ser a neutralização do conceito, onde enquadra a posição de Clifford Geertz[281] – neste sentido um ponto nos distancia deste autor é que com Ricoeur sustentámos que a ideologia pode ser integração, mas não perde as dimensões de distorção e legitimação, onde de algum modo podemos encaixar a perspectiva proposta de Thompson, uma análise da ideologia enquanto dominação. Na sua perspectiva os fenómenos simbólicos contextualizados só são ideológicos se estabelecerem ou sustentarem relações de dominação[282].

Partindo da concepção latente em Marx, Thompson propõe uma concepção que coloca como questão primeira «as maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder»[283], a forma como o sentido é mobilizado servindo para «reforçar pessoas e grupos que ocupam posições de poder», ou seja, «estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação». Realça assim um aspecto caracterizador da ideologia: «o critério de sustentação das relações de dominação». Thompson distancia-se de Marx em dois aspectos:

i) O primeiro aprofunda a concepção de Marx ao sublinhar que as relações de classe são apenas uma forma de relações de dominação e subordinação, a ideologia emerge também das «relações entre os sexos, entre os grupos étnicos, entre os indivíduos e o Estado, entre estado-nação e blocos de estado-nação»[284] e esclarece:

"Podemos falar de «dominação» quando relações estabelecidas de poder são «sistematicamente assimétricas», isto é, quando grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente, e em grau significativo, permanecendo inacessível a outros agentes, ou a grupos de agentes, independentemente da base sobre a qual tal exclusão é levada a efeito"[285].

ii) Uma segunda referência afasta-o de Karl Marx ao considerar, desde logo, que o que interessa não é a «verdade ou falsidade das formas simbólicas»[286]. As

[281] THOMPSON, John B. – ob. cit., 1995, p. 75.
[282] Idem, ibidem, p. 76
[283] Idem, ibidem, p. 75.
[284] Idem, ibidem, p. 77.
[285] Idem, ibidem, p. 80.
[286] Idem, ibidem, p. 77.

formas simbólicas encontram-se implicadas na constituição das relações sociais, são constitutivas da realidade. A ideologia nem sempre é ilusória[287].

John Thompson apresenta uma tipologia dos modos de operação da ideologia em que articula modos gerais e algumas estratégias típicas de construção simbólica[288] que apesar de ser estimulante do ponto de vista da reflexão, é hegemónica deixando de fora «as contradições e dilemas inerentes a toda a ideologia»[289], apresentando-a como «demasiado compacta, unificada e coerente»[290].

Nesta perspectiva de captar a natureza contraditória e dilemática da ideologia, José Manuel Mendes após a análise do conceito de determinância proposto por Suart Hall[291] e a reespecificação do conceito de gramsciano de hegemonia (a conjuntura política que permite ao bloco dominante assegurar a dominação económica e o poder político), aponta que a visão hegemónica pode criar opacidade sobre práticas e processos contraditórios e contra-hegemónicos e ocultar a utilização estratégica da ideologia dominante para articularem interesses e elaborarem as suas próprias visões do mundo[292]. Em consonância com James Scott[293], que distingue registos públicos de registos ocultos – das elites e de dominados, sustenta que a resistência à dominação é constante e que irrompe de múltiplas formas, nomeadamente nos registos ocultos, por exemplo, o da indignação, que define «como o discurso que é excluído do registo público dos subordinados pelo próprio exercício do poder»[294], com ensaio quotidiano e que pode «cristalizar em paródias, sonhos de vingança, visões milenares, provérbios»[295]. Estes discursos de resistência são sobretudo passíveis de serem captados a nível de fala, gestos e comportamentos quotidianos e não nas práticas e lutas políticas. A plasticidade reconhecida

---

[287] Cf. Idem, ibidem, pp. 78-79.
[288] Cf. Idem, ibidem, pp. 81-89.
[289] MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 69.
[290] Idem, ibidem.
[291] HALL, Stuart – The Problem of Ideology: Marxism without guarantees. In MORLEY, David; CHEN, Kuan-Hsing org. – *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*. London: Routledge, 1996, pp. 25-47.
[292] Cf. Idem, ibidem, p. 70.
[293] SCOTT, James – *Dominance and the Art of Resistance. Hidden Transcripts*. New Haven: Yale University Press, 1990.
[294] MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 71.
[295] Idem, ibidem.

ao discurso dominante confere-lhe uma multiplicidade de significados incorporando os de carácter subversivo[296]. Reconhecendo a complexidade da produção e consolidação ideológicas, José Manuel Mendes mobiliza a perspectiva de Sherry Ortner, que rompe com, por um lado, a perspectiva homogénea dos subordinados – os resistentes possuem entre si traços fraturantes em torno de questões como o género, a etnia, o económico, etc. – e, por outro, com a concepção de que estes só possuem uma política reactiva, argumentando que os subordinados são, também eles, produtores de culturas e subculturas[297], como conclui Sherry Ortner:

"In short, one can only appreciate the ways in which resistance can be more than opposition, can be truly creative and transformative, if one appreciates the multiplicity of projects in which social beings are always engaged, and the multiplicity of ways in which those projects feed on and well as collide with one another"[298].

As ideologias surgem assim como produtoras de lugares-comuns, de senso comum. Michael Billig[299] é um dos autores que melhor sistematizou a noção de ideologia como senso comum[300]. Michael Billig considera a ideologia não como um sistema completo e unificado de crenças mas como portadora de contradições e temas opostos. Sem temas contrários os indivíduos não conseguiriam resolver ou decifrar problemas dos seus mundos sociais ou experienciar dilemas e sem isso «so much thought would be impossible»[301].

A existência de máximas contrárias ou ditados populares opostos comprova a natureza dilemática do senso comum. Estes temas contrários são as pré-condições para aqueles dilemas com que as pessoas são confrontadas por decisões difíceis. No centro das preocupações estão as pré-condições dilemáticas, os temas contrários que em circunstâncias normais se reflectem no pensamento das pessoas. Através de «contrary themes of common sense represent materials through which people can argue and think

---

[296] Idem, ibidem, pp. 71-72.
[297] Idem, ibidem, p. 72.
[298] ORTNER, Sherry – Resistance and the Problem of Ethnographic Refusal. In *Society for Comparative Study of Society and History* 37 (1) (1995), pp. 190-191.
[299] BILLIG, Michael et al. – *Ideological Dilemmas. A Social Psychology of Everyday Thinking*. London: Sage, 1988. BILLIG, Michael – Methodology and Scholarship in Understanding Ideological Explanation. In ANTAKI, Charles org. – *Analysing Everyday Explanation. A Casecook of Methods*. London: Sage, 1988. BILLIG, Michael – Collective Memory, Ideology and the British Family. In MIDDLETON, David; EDWARDS, Derek org. – *Collective Remembering*. London: Sage, 1990. BILLIG, Michael – *Ideology and Opinions. Studies in Rhetorical Psychology*. London: Sage, 1991. Utilizámos para a nossa abordagem sintética, o primeiro dos textos aqui referido de Michael Billig (1988) e a reflexão analítica de José Manuel Mendes que, aliás, se revelou essencial.
[300] Cf. MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 72.
[301] BILLIG, Michael et al. – *Ideological […]*, 1988, p. 2.

about their lives, for people need to possess contrary themes if they are to think and argue»[302], capacitando-as a discutir e resolver situações da vida quotidiana. Os dilemas de uma pessoa não são os de outra[303]. Os dilemas são dilemas sociais pois se referem as imagens sociais – imagens, representações e valores; a ausência de conflito de valores impede que ocorram dilemas na vida social[304]. O senso comum possui vocabulário que expressa os temas conflituantes, as palavras expressam avaliações morais, termos frequentemente expressos em oposições anti-téticas que facilitam a oposição de julgamentos morais[305].

A existência destas imagens opostas, palavras, avaliações abre a possibilidade de existência de dilemas sociais bem como do próprio pensamento social. Sem estas oposições não era possível arguir sobre dilemas ou perceber como valores opostos entram em colisão. Os temas contrários fornecem as sementes da argumentação e do pensamento estão intimamente ligados, quando uma pessoa reflecte sobre um dilema, pensando que caminho seguir, a pessoa encontra as razões como numa argumentação, pesando prós e contras. A argumentação social pode ser vista como modelo para o pensamento social[306]. Michael Billig conclui que se pensamento e argumentação estão ligados então a capacidade para usar a retórica é universal. Em qualquer sociedade se pode esperar que as pessoas se auto-justifiquem e ao criticarem as visões de outros, elas utilizaram a retórica da argumentação[307]. Os aspectos dilemáticos podem ser explícitos ou implícitos, dependendo em parte dos processos sociais e das práticas discursivas existentes nas comunidades de pertença[308].

---

[302] Idem, ibidem, p. 9.
[303] Idem, ibidem, p. 11.
[304] Idem, ibidem, p. 14.
[305] Idem, ibidem, pp. 16-17.
[306] Idem, ibidem, p. 17.
[307] Idem, ibidem, p. 18.
[308] Idem, ibidem, pp. 20-24.

Michael Billig estabelece ainda a distinção entre ideologia vivida e ideologia intelectual, sendo a primeira identificada com a forma de vida de uma sociedade e a segunda, um sistema integrado de ideias[309]. Nos termos de Billig:

"[…] it is necessary to make a distinction between two meanings of ideology. There is first of all «lived ideology», which refers to ideology as a society's way of life. This sort of ideology includes what passes for common sense within a society. On the other hand there is «intellectual ideology», which is a system of political, religious or philosophical thinking and, as such, is very much the product of intellectuals or professional thinkers"[310].

Numa análise da ideologia nas funções de distorção, legitimação e integração – considerando-a constitutiva da acção simbólica mediatizada, compaginada com um aprofundamento da noção de ideologia como produtora e estabilizadora das relações de dominação, confrontada com contra-ideologias e resistências, consideramos pertinente estudar a produção oficial e não-oficial de ideologias, dispensando atenção aos discursos dos actores e aos recursos de argumentação quotidiana que mobilizam.

2. Metodologia

2. 1 Questões prévias

Neste ponto reflectiremos sobre as opções metodológicas que adoptamos para o nosso estudo sobre a Escola do Magistério Primário de Coimbra, desde a reabertura das matrículas no ano de 1942 até à data do seu encerramento e liquidação, enquanto instituição, em 1989. A preocupação primeira traduziu-se na peregrinação entre o depósito e biblioteca da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra, o Arquivo Histórico do Ministério da Educação, o Arquivo da Direcção Regional dos Edifícios e Monumentos do Centro da Direcção-Geral dos Monumentos e Edifícios Nacionais e as Bibliotecas Nacional, Geral da Universidade e a Municipal, estas últimas, ambas de Coimbra, na tentativa de fixação do espólio.

[309] Idem, ibidem, pp. 25-32.
[310] Idem, ibidem, p. 27.

As opções metodológicas foram a resultante do espólio constituído para análise e das nossas preocupações pessoais que nos levaram a optar por direccionar o estudo para a ideologia e memória nos discursos dos actores sociais, conduzindo a uma utilização de diferentes técnicas de recolha de dados captando indivíduos e grupos em diferentes contextos e em diferentes dispositivos discursivos. Esta opção aconselhava a uma utilização de técnicas de recolha de dados e a realizá-lo com alguma elasticidade, não na tentativa de triangulação, em busca de uma verdade última, mas no sentido de desenvolver um esforço de compreensão da «intriga»[311], procurando identificar «conexões parciais»[312] e ampliar o «campo dos possíveis»[313], isto é, traçar uma rede de variantes[314].

Não nos colocamos a coberto de «enviesamentos e opções pessoais»[315] pois, como afirma Paul Veyne, a «história escreve-se com a personalidade»[316] e tem como limites à sua objectividade as «lacunas da documentação e a variedade das experiências»[317]. De acordo com Boaventura Sousa Santos «o objecto é a continuação do sujeito por outros meios»[318], pelo que todo o conhecimento é auto-conhecimento, numa postura crítica e reflexiva[319], acepção que traduz o reconhecimento de que «pressupostos e preconceitos»[320] dos investigadores «interferem nas suas percepções e interpretações da realidade social»[321]. Posicionam-se nesta perspectiva Norman Denzin e Yvonne Lincoln quando assinalam o processo de investigação como interactivo, moldado pela nossa história pessoal, pela biografia, pelo género e classe social de pertença e as das pessoas do estudo[322]. O nosso

---

[311] Cf. VEYNE, Paul – *Como se escreve a História*. Lisboa: Edições 70, 1983.
[312] MENDES, José Manuel de Oliveira – Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2003, p. 1.
[313] Idem, ibidem.
[314] Cf. VEYNE, Paul – ob. cit., 1983.
[315] MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 2.
[316] VEYNE, Paul – ob. cit., 1983, p. 195.
[317] VEYNE, Paul – ob. cit., 1983, p. 193.
[318] SANTOS, Boaventura de Sousa – ob. cit., 2002, p. 79.
[319] Idem, ibidem.
[320] Comissão Calouste Gulbenkian – *Para abrir as Ciências Sociais*. Lisboa: Europa-América, 1996, p. 128.
[321] Idem, ibidem. Sublinhe-se ainda o facto de se considerar que toda a ciência é, afinal, filha do seu tempo, na medida em que: "Os dados da investigação são sempre selecções da realidade, baseadas nas mundividências ou nos modelos teórico do seu tempo e filtradas pelas perspectivas de certos grupos específicos de cada época. Neste sentido, as bases em que a selecção é feita são historicamente construídas, sendo inevitável que se vão alterando à medida que o próprio mundo se vai transformando". Comissão Calouste Gulbenkian – ob. cit., 1996, p. 128.
[322] Cf. DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. – Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (editors) – *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE

entendimento percebe a História, e a ciência, como «acto criativo» e não como «representação quase-fotográfica da realidade social»[323], onde os dados de investigação têm de ser entendidos como «selecções da realidade»[324], mas «o reconhecer-se as bases sociais do conhecimento em nada contradiz o conceito de objectividade»[325] ou o nosso esforço no sentido de aumentar essa possibilidade[326].

Consideramos com Paul Veyne que «a história é uma narrativa de acontecimentos»[327], uma narrativa limitada pelo que realmente, num determinado momento, ainda podemos saber sobre o assunto e onde os historiadores, no seu ensejo de reconstruir o passado têm a liberdade de operar cortes na história à sua maneira, porque a história não tem articulação natural[328]. Neste perspectiva continuando a seguir Paul Veyne, «o itinerário que o historiador escolhe para descrever o campo acontecimental pode ser escolhido livremente e todos os itinerários são igualmente legítimos»[329], sendo o seu ponto de vista essencial na orientação da recolha, leitura e na análise do material histórico[330].

Na nossa qualidade de historiador, testemunha modesta[331], numa tentativa de «compreender sublunarmente»[332], consideramos impraticável «descrever a totalidade do devir»[333] e assumimos a escolha e selecção – como nos diz Paul Veyne, «toda a descrição é selectiva»[334], na criação da narrativa de «uma fatia de vida»[335] mobilizando, por um lado, os nossos conhecimentos do método crítico[336] e, por outro, o património de experiência

---

Publications, 1994, pp. 10-11. Nesta perspectiva da natureza autobiográfica do conhecimento se encontra Michael Burawoy. Cf. BURAWOY, Michael; et al. – *Ethnography Unbound. Power and Resistance in the Modern Metropolis*. Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California Press, 1991.

[323] Comissão Calouste Gulbenkian – ob. cit., 1996, p. 128.

[324] Idem, ibidem.

[325] Idem, ibidem.

[326] Idem, ibidem.

[327] VEYNE, Paul – ob. cit., 1983, p. 193.

[328] Idem, ibidem, p. 53.

[329] Idem, ibidem, p. 193.

[330] Cf. DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Ed. – ob. cit., 1994, p. 205.

[331] Cf. MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 7.

[332] VEYNE, Paul – ob. cit., 1983, p. 193.

[333] Idem, ibidem, p. 52.

[334] Idem, ibidem, p. 50.

[335] Idem, ibidem, p. 48.

[336] Sobre a pesquisa e crítica de fontes veja-se a mero título de exemplo: SALMON, Pierre – *História e Crítica*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979. SAINT-GEORGES, Pierre de – Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In ALBARELLO, Luc et. al. – *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997, pp. 15-47.

pessoal, de inferências e retrodicções, de formação cultural, em que a experiência histórica é «composta por tudo o que um historiador pode aprender à esquerda e à direita na sua vida, leituras e convivências com outrem»[337], conscientes de que «historian's account of the past is a social text that constructs and reconstructs the realities of the past»[338].

A nossa experiência histórica aconselhou-nos a fazer apelo a uma metodologia qualitativa, adoptando uma postura que, mais do que detective – metáfora utilizada por Paul Veyne[339], se revê no biscateiro de Norman Denzin e Yvonna Lincoln, em que o produto do trabalho será «a bricolage, a complex, dense, reflexive, collagelike creation that represents the researcher's images, understandings, and interpretation»[340] no estudo da Escola do Magistério Primário de Coimbra. Denzin e Lincoln definem, genericamente, nestes termos a metodologia qualitativa:

"Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative research study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret phenomena in terms of people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials – case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional, and visual texts – that describe routine and problematic moments and meanings in individuals' lives. Accordingly, qualitative research deploy a wide range of interconnected methods, hoping always to get a better fix on the subject matter at hand"[341].

Esta opção metodológica aproxima-nos da Sociologia e da Etnografia sugerida por Veyne. As aproximações entre a História e estas Ciências Sociais, e a Sociologia em particular, encontram eco numa vasta bibliografia[342], para além do posicionamento já

---

[337] VEYNE, Paul – ob. cit., 1983, pp. 192-193.
[338] DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Ed. – ob. cit., 1994, p. 206.
[339] Cf. VEYNE, Paul – ob. cit., 1983, p. 136.
[340] DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Ed. – ob. cit., 1994, p. 3.
[341] DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Ed. – ob. cit., 1994, p. 2.
[342] Não cabe aqui qualquer revisão bibliográfica sobre a temática, assim e sem qualquer pretensão de esgotar autores, escolas ou correntes historiográficas e sociológicas, destaquemos autores como Lucien Febvre e Fernand Braudel, Immanuel Wallerstein e Vitorino Magalhães Godinho ou Pierre Bourdieu. No âmbito da História da Educação em Portugal, referenciemos, a título de exemplo, António Nóvoa ou António Candeias e, no plano internacional, André Petitat, Antoine Léon, Antoine Prost, Carl Kaestle ou Thomas Popkewitz. De alguns destes autores referenciemos uma ou outra obra ou texto, por se terem tornado clássicos ou por se encontrarem disponíveis e de fácil acesso e consulta: BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic J. D. – *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992. BRAUDEL, Fernand – *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1982. CANDEIAS, António – *Educar de outra forma. A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, 1994. Comissão Calouste Gulbenkian – ob. cit., 1996.FEBVRE, Lucien – ob. cit., 1977. GODINHO, Vitorino Magalhães – *As Ciências Humanas: Ensino Superior e Investigação Científica em Portugal. Algumas achegas preliminares*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências Humanas e Sociais, 1982. NÓVOA, António – «A História do Ensino Primário em Portugal: Balanço da Investigação realizada nas últimas décadas». In *1º Encontro da História da Educação em Portugal, Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação, 1988. WALLERSTEIN, Immanuel – *O sistema mundial moderno*. Porto: Edições Afrontamento, 1990. [Obra em três volumes sendo que só os dois primeiros estão vertidos para Língua Portuguesa].

referenciado de Paul Veyne, onde se reflecte – muitas vezes teoricamente, outras pela prática de investigação – sobre o carácter complexo, as potencialidades heurísticas de tal relação e os limites ao seu relacionamento. Não sendo esse o nosso objecto de estudo, sem assumirmos uma posição autista face ao problema, adoptamos uma atitude ascética recusando o questionamento de um problema, quiçá, de fronteiras[343], privilegiando antes, a utilização de instrumentos metodológicos que potenciem a compreensão do nosso objecto de estudo, respeitando os princípios por nós definidos e os que os mesmos nos impõem.

Neste contexto, um objecto multifacetado como a Escola do Magistério Primário de Coimbra, apelou à utilização de diferentes técnicas e permitiu a variações e escala e perspectiva. Boaventura de Sousa Santos através da abordagem da cartografia simbólica das representações sociais considera que a escala «cria o fenómeno»[344], explicitando que a mudança na escala determina diferenças qualitativas na análise, permitindo revelar e ocultar pormenores, «mudar a escala implica mudar o fenómeno»[345]. A análise de escalas pressupõe a existência de três patamares de regulação identificados por Sousa Santos, o de detecção, que permite distinguir o que é ou não relevante, o de discriminação, permite destrinçar o que é igual do que não e, por último, o patamar de avaliação, que estabelece o que é legítimo incluir na análise[346].

Paul Ricoeur tomando por referência uma obra de Jacques Revel[347], reflecte sobre as potencialidades da noção de escala tomada da cartografia, arquitectura e óptica. Refere que na perspectiva cartográfica a mudança de escala permite destacar alterações ao nível da informação em função do nível de organização, percebendo-se que entre cartas, o

---

[343] TUCHMAN, Gaye – Historical Social Science. Methodologies, Methods, and Meanings. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (editors) – *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994, p. 321. Vejam-se sobre as diferentes questões referidas: BONNELL, V. – The use of theory, concepts and comparison in historical sociology. In *Comparative Studies in Society and History*. 22 (1980) 156-173. HALL, J. R. – Where History and Sociology meet: Forms of discourse and socio-historical inquiry. In *Sociological Theory*. 19 (1992) 164-193. MEGILL, A. – Recounting the past: Description, explanation, and narrative in historiography. In *American Historical Review*. 94 (1989) 627-653.

[344] SANTOS, Boaventura de Sousa – ob. cit., 2002, p. 188.

[345] Idem, ibidem, p. 187.

[346] Idem, ibidem, pp. 190-197 (Veja-se em particular as pp. 195-197). Esta análise de Boaventura de Sousa Santos, encontra-se também em: SANTOS, Boaventura de Sousa – Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition. New York: Routledge, 1995.

[347] REVEL, Jacques Dir. – *Jeux d'échelles. La microanalyse à l'expérience*. Paris: EHESS-Gallimard-Seuil, 1996.

espaço é contínuo e o território é o mesmo, trata-se apenas de uma alteração de proporções, não havendo, como sublinha Ricoeur, lugar a oposição de escalas. Transfere depois a análise para a arquitectura e urbanismo, alertando para a mudança de referência exterior do território para um prédio ou cidade em construção, em contextos como a natureza, a paisagem, a rede viária, as partes construídas, o que leva este autor a destacar a semelhança destas características da noção de escala na arquitectura e urbanismo com a operação historiográfica[348]:

"Le discours historique est à bâtir en forme d'oeuvre; chaque oeuvre s'insère dans un environnement déjà bâti; les relectures du passé sont autant des reconstructions, au prix parfois coûteuses démolitions : construire, déconstruire, reconstruire sont des gestes familiers à l'historien"[349].

É através da mobilização das perspectivas cartográfica e arquitectónica que, para Paul Ricoeur, a referência à metáfora da óptica se torna operatória em História. Estabelece o paralelo entre a prática de manipulação e ajustar do aparelho óptico para contemplar a natureza ou a sua beleza e a História que funciona como uma lupa, «voire un microcope, ou un télescope»[350], e caracteriza a utilização da noção de escala pelos historiadores como a incomensuralidade das dimensões[351]:

"En changeant d'échelle, on ne voit pás les mêmes choses en plus grand ou en plus petit, en grandes lettres ou en petits caractères, comme le dit Platon dans la *République* du rapport entre l'âme et la cité. On voit des choses différentes. On ne peut plus parler de réduction d'échelle"[352].

2. 2 Orientação metodológica

Considerando a teoria como a própria intriga «ou uma maneira de escrevê-la»[353], Paul Veyne vê a história como a «descrição do individual através dos universais»[354] alertando para o perigo do anacronismo na transposição de conceitos e para a necessidade, em seu entender, de estes pertencerem ao senso comum. Este historiador destaca a

[348] RICOEUR, Paul – ob. cit., 2000, pp. 267-270.
[349] Idem, ibidem, p. 270.
[350] Idem, ibidem.
[351] Idem, ibidem.
[352] Idem, ibidem.
[353] VEYNE, Paul – ob. cit., 1983, p. 150.
[354] Idem, ibidem, p. 161.

necessidade de o ordenamento dos acontecimentos em categorias exigir «a prévia historização dessas categorias, sob pena de classificação errónea ou de anacronismo»[355].

Michel de Certeau que assinalava, na década de setenta, «um despertar epistemológico» através das obras de Serge Moscovici, Michel Foucault e, precisamente, a de Paul Veyne – cujo texto, hoje um clássico, temos vindo a utilizar – sustenta que a teoria em história deve articular uma prática, num duplo sentido, «abre a prática para o espaço de uma sociedade e que, por outro, organiza os procedimentos próprios de uma disciplina»[356].

Com estas considerações no horizonte optámos, no âmbito das metodologias qualitativas, socorrermo-nos da teoria ancorada (Grounded Theory). Inicialmente desenvolvida por Strauss e Glaser, consiste numa metodologia geral para desenvolver teoria que está ancorada nos dados, sistematicamente recolhidos e analisados, a «general method of [constant] comparative analysis»[357]. Não cabe aqui desenvolver a teoria ancorada mas tão só elencar alguns princípios que se revelaram significativos para a nossa opção metodológica inicial[358].

Realizámos uma utilização flexível da teoria ancorada, sem fundamentalismos na medida em que a sua utilização não era um fim em si mas uma mobilização de recursos que permitisse intensificar a profundidade da nossa análise e a compreensão do objecto de estudo. Algumas dimensões na teoria ancorada constituíam uma resposta à problemática que aqui discutimos.

---

[355] Idem, ibidem, p. 171.

[356] CERTEAU, Michel de – A operação histórica. In *Fazer História. I Novos Problemas*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1977, p. 18.

[357] GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm – *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter, 1967, p. VII.

[358] Sobre a teoria ancorada vejam-se: GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm – ob. cit., 1967. STRAUSS, Anselm – *Continual Permutations of Action*. New York: Aldine de Gruyter, 1993. STRAUSS, Anselm L. – *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet – *Basics of Qualitative Research, Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park/London/New Delhi: SAGE Publications, 1991. STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet – Grounded theory methodology. An Overview. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Ed. – *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994. Posteriormente Barney Glaser distanciou-se das reformulações de Strauss e pugnou por um reforço do papel da generalização e da lógica positivista. Veja-se: GLASER, Barney G. – *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley: Sociology Press, 1992.

Um dos aspectos é o significado atribuído à sensibilidade teórica[359]. A sensibilidade teórica do investigador traduz a sua percepção e perspicácia na análise do objecto de estudo, o que lhe confere a capacidade de compreender e interpretar o sentido dos dados e de separar o pertinente do que não é, medido em termos conceptuais e não concretos. As fontes da sensibilidade teórica são a literatura, de âmbito teórico, de investigação e diferente documentação, e as experiências profissional e pessoal. A sensibilidade teórica permite intensificar a codificação teórica[360].

Por outro lado, na teoria ancorada, a construção da teoria tem lugar a partir dos dados, sujeita a reelaboração no confronto com novos dados resultantes durante o processo de investigação, consistindo em relações plausíveis entre conceitos ou conjunto de conceitos que são sempre rastreáveis até aos dados que lhe deram corpo, dentro do contexto interactivo da colheita e análise de dados «in which the analyst is also crucially significant interactant»[361]. Strauss e Corbin destacam o facto de a densidade conceptual se criar a partir da interacção com os dados colhidos[362]. As teorias são interpretações baseadas em perspectivas, sendo sempre percebidas como provisórias e limitadas no tempo, logo, historicamente datadas[363].

A abordagem da teoria ancorada permite incorporar na nossa interpretação e conceptualização, as interpretações e perspectivas dos actores sociais, permitindo a consideração sistemática das múltiplas perspectivas, princípio que contribui para construir teoria e facilita a atribuição de concepções[364]. Como nos salientam Strauss e Corbin, talvez nem todas as perspectivas de todos os actores possam vir a ser restituídas mas as que vierem a ser consideradas significativas devem ser incorporadas na teoria emergente[365].

---

[359] Cf. STRAUSS, Anselm, & CORBIN, Juliet – ob. cit., 1991, pp. 41-47. Vejam-se ainda: GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm – ob. cit., 1967, Capítulo 9. GLASER, Barney – *Theoretical sensitivity*. Mill Valley: CA: Sociology Press, 1978, Capítulo 1.
[360] Cf. STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet – ob. cit., 1994, p. 280.
[361] Idem, ibidem, pp. 278-279.
[362] Idem, ibidem, pp. 273-274.
[363] Idem, ibidem, p. 279.
[364] Idem, ibidem, p. 280.
[365] Idem, ibidem.

Os procedimentos como o apelo a constantes comparações, o questionamento teórico que intensifica a conceptualização dos dados e a determinação de relações entre conceitos, a amostra teórica, os procedimentos sistemáticos de codificação, consubstanciam linhas de orientação para atingir densidade conceptual, variação e integração conceptual[366], forçando o investigador a questionar-se e considerar-se provisório[367] e dão espaço à criatividade[368].

No âmbito dos métodos qualitativos, numa perspectiva que identifica como ciência reflexiva, Michael Burawoy, enquadra as suas propostas no estudo de caso alargado[369] e procura explicitar as vantagens do método sobre outras propostas, nomeadamente sobre a teoria ancorada.

As críticas que dirige à teoria ancorada[370], Michael Burawoy, baseia-se no escrito original de Strauss e Glaser[371], de registo positivista. Posteriormente, Anselm Strauss distanciou-se da natureza positivista e amplificou a análise das articulações de factores e processos micro e macro – onde críticas como a exclusiva preocupação com a generalização transhistórica e transespacial[372] nos parecem, em nosso entender, descabidas – através da sua proposta teórica intitulada de matriz condicional[373], articulada com uma elaborada teoria de acção.

Strauss e Corbin consideram a teoria ancorada como um sistema transaccional ou operacional na medida em que permite analisar a acção e interacção nas suas condições e consequências, permitindo examinar a natureza interactiva dos eventos. As propriedades

---

[366] Idem, ibidem, pp. 274-275.
[367] Idem, ibidem, p. 280.
[368] STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet – ob. cit., 1991, pp. 29-30.
[369] BURAWOY, Michael; et al. – ob. cit., 1991. O método de estudo de caso alargado foi aplicado e explicado nas décadas de 50 e 60 e mais recentemente, utilizado por Boaventura de Sousa Santos. Cf. MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003, p. 4.
[370] Para analisar as críticas e a comparação entre ambos os métodos veja-se: BURAWOY, Michael – ob. cit., 1991. Recentemente, em dois textos diferentes, José Manuel de Oliveira Mendes, sintetizou esta análise comparativa: MENDES, José Manuel de Oliveira – Do *Ressentimento ao Reconhecimento: Vozes, Identidades e Processos Políticos nos Açores: 1974-1996*. Coimbra: FEUC, 1999. MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003.
[371] Cf. GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm – ob. cit., 1967.
[372] Cf. BURAWOY, Michael – ob. cit., 1991, pp. 8-9.
[373] Vejam-se: STRAUSS, Anselm – ob. cit., 1993, pp. 42-43, 60-65 e 255-258. STRAUSS, Anselm L. – ob. cit., 1993. STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet – ob. cit., 1991, pp. 158-175.

deste sistema, a matriz condicional, sublinham a preocupação com a interrelação e interacção dos diferentes níveis de condições e consequências, com o tempo e o espaço em que tem lugar a acção e interacção[374]. Para Strauss e Corbin estamos perante uma ferramenta analítica que:

"(1) It helps you to be **theoretically sensitive to the range of conditions** that might bear upon the phenomenon under study.

(2) It enables you to be theoretically sensitive to the **range of potential consequences** that results from action/interaction.

(3) It assists you to **systematically relate conditions, actions/interaction, and consequences to a phenomenon**"[375].

O estudo de caso alargado caracteriza-se por quatro pontos fundamentais intersubjectividade, processo, estruturação e reconstrução teórica. Na reconstrução teórica, Burawoy salienta a possibilidade de partir de um quadro teórico existente e procura descobrir anomalias e testar essa teoria. Atento a dificuldades que se colocam ao método, nomeadamente ao nível da reconstrução, Burawoy sublinha o risco de reificação, com um fechamento da explicação e normalização dos mecanismos detectados.

Importa-nos sublinhar a importância das teorias existentes e, mesmo em face das dificuldades e não sendo essa a preocupação fundamental do historiador, não nos parece dispiciente salientar as potencialidades heurísticas de tal posição e utilização de teorias existentes.

A nossa posição foi a de, num quadro de uma metodologia qualitativa, aplicar os preceitos mais proveitosos para o nosso estudo, de ambos os métodos, aqui destacados, sublinhando dimensões da sua complementaridade.

Na sua reflexão sobre as análises Foucault, Paul Veyne salienta a necessidade do historiador «não pressupor que existe um alvo, um objecto e uma causa material (os governados eternos, a relação de produção, o Estado eterno), um tipo de conduta (a política, a despolitização)»[376] e sublinha a importância de «julgar as pessoas pelos seus actos»[377] uma vez que a «prática é o que as pessoas fazem»[378].

---

[374] Cf. STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet – ob. cit., 1991, pp. 158-161.
[375] STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet – ob. cit., 1991, p. 161. O negrito está de acordo com o original.
[376] VEYNE, Paul – *Como se escreve a História. Foucault revoluciona a História*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982, pp. 157-158.
[377] Idem, ibidem.

Paul Veyne encara o próprio discurso como prática salientando que o método deve ser o mesmo:

"Se o historiador se ocupa não do que fazem as pessoas, mas do que dizem, o método a ser seguido será o mesmo; a palavra discurso ocorre tão naturalmente para designar o que é dito quanto o termo prática para designar o que é praticado"[379].

Estes posicionamentos de Veyne conduziram-nos por um lado, a recusa da heurística do mal, recusando preconceitos e determinismos[380] e, por outro, uma abordagem na linha de Mukerji e Schudson que consideram os textos como multivocais, possuidores de uma potencial variedade de sentidos sem que nenhuma entidade superior possa arbitrar qual o sentido real ou verdadeiro, na medida em que não só as diferentes interpretações são uma realidade, na medida em cada leitor realiza uma recepção diferente do texto, como cada texto incorpora outros textos tornando inevitável uma multileitura[381].

Este entendimento de Mukerji e Schudson dos textos remete-nos para a hermenêutica diatópica, proposta epistemológica de Boaventura de Sousa Santos que sustenta uma opção metodológica colhida nos contributos da nova retórica que obriga, nomeadamente, a uma tolerância discursiva e a uma disponibilidade para incorporar conhecimentos alternativos[382].

3. Técnicas de recolha de dados

De imediato passamos à análise das técnicas de recolha e análise de dados utilizadas neste estudo: a análise documental e a entrevista.

---

[378] Idem, ibidem.
[379] Idem, ibidem, p. 160.
[380] Cf. BOLTANSKI, Luc – L'amour et la justice comme compétences: trois essais de sociologie de l'action. Paris: Metailié, 1990, pp. 130-132.
[381] Cf. MUKERJI, C.; SCHUDSON, M. Ed. – *Rethinking popular culture: Contemporary perspectives in cultural studies*. Berkeley: University of California Press, 1991.
[382] SANTOS, Boaventura de Sousa – ob. cit., 1995, p. 304.

3. 1 Análise documental

Prolegómenos

A análise documental centra-se no jornal *Rumo*[383], periódico da responsabilidade dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra que asseguram a respectiva direcção, redacção e administração e cuja identificação pessoal apenas algumas vezes é visível na publicação, espaldados na intervenção e participação activas, do professor José Maria Gaspar.

O *Rumo* teve dois períodos de publicação, o primeiro, entre 21 de Janeiro de 1949 e 15 de Julho de 1957 e um segundo, entre 1 de Dezembro de 1959 e Fevereiro de 1969. O hiato ficou a dever-se às dificuldades criadas pela mudança de instalações da Escola do Magistério Primário de Coimbra, da Quinta da Rainha, onde estava instalada desde a década de quarenta quando deixou as instalações junto à Sé Velha, para o Calhabé, para ocupar um edifício construído de raiz.

O jornal teve três subtítulos, do n.º 1 ao 19, de 21 de Janeiro de 1949 a Outubro de 1950, era *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. No período entre 1 de Dezembro de 1950 a Novembro de 1961, era subtitulado *Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. No período entre Dezembro de 1961 até à sua extinção, o último número é de Fevereiro de 1969 tinha como título *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*.

No que respeita a periodicidade, formato e número de páginas, até ao número de 15 de Novembro de 1961, inclusive, era quinzenal, com quatro páginas, com a dimensão de 35 cm/50 cm, e uma mancha gráfica de 29 cm/47,5 cm. De Dezembro de 1961 a Novembro de 1966, inclusive, passou a ser mensal, com oito páginas, 27 cm/38,5 cm de dimensão e uma mancha gráfica de 23 cm/35 cm. Finalmente, de Dezembro de 1966 até à sua extinção,

---

[383] Cf. NÓVOA, António dir. – *A Imprensa de Educação e Ensino. Reportório Analítico (Séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993, pp. 834-836.

manteve a periodicidade, formato e a mancha gráfica, mas viu reduzidas as páginas para seis.

Recusando a análise de conteúdo de cariz quantitativo[384], optámos por nos socorrermos num primeiro momento, de modo flexível, da codificação e terminologia proposta por Anselm Strauss e Juliet Corbin, com recurso eclético às recomendações e pressupostos da análise crítica do discurso. Neste enquadramento realizámos uma análise exaustiva, tendo como unidade de análise a notícia e os diferentes artigos que compõem o jornal.

O nosso objectivo era explicitar as dimensões de cariz marcadamente ideológico e de mentalidade, sem preocupações de saber quantas vezes se disse, mas antes estar atento ao que se disse, o que se disse e ao modo como se disse. Procurámos salientar os argumentos adiantados, os objectivos propostos, os aliados e adversários identificados. Como enquadramento, o contexto, o âmbito local, nacional e internacional que marcaram, destacando e criando opacidade certos posicionamentos.

Análise das notícias

A teoria ancorada, cujos princípios já resumimos, sugere um conjunto de procedimentos de codificação que vamos procurar apresentar sinteticamente[385]. Codificar traduz o conjunto de operações onde se conceptualiza sobre os dados e se organizam de nova forma, permitindo a construção da teoria, ancorada nos dados. Os processos de recolha e análise dos dados ocorrem em alternância. A teoria ancorada propõe, numa divisão artificial, três tipos de codificação, aberta, axial e selectiva, que do ponto de vista

[384] Nesta perspectiva vejam-se: BARDIN, L. – *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979. KRIPPENDORF, K. – *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. London: Sage, 1980. VALA, Jorge – A Análise de Conteúdo. In SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira Org. – *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 2003, pp. 101-128.

[385] Já indicámos ao longo do presente estudo diferentes referências bibliográficas que permitem a abordagem da teoria ancorada. Um trabalho sintético e simultaneamente global para uma fácil abordagem e aplicação da teoria ancorada encontra-se em: STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet – ob. cit., 1991.

pedagógico e didáctico são apresentadas em capítulos independentes, mas que, na realidade ocorrem em simultâneo[386].

A codificação aberta é o processo pelo meio do qual se separam, examinam, comparam e conceptualizam os dados. É na codificação aberta que se nomeiam as categorias, isto é, classificação dos conceitos que, pertencentes a um fenómeno similar, são agrupados sob um conceito de ordem superior, mais abstracto, através do recurso à comparação e interrogando os dados, através de um processo de questionamento. Neste processo, identificam-se os atributos ou características pertencentes à mesma categoria, propriedades, e ainda as suas dimensões, localização destas no texto[387].

A codificação axial, que pode ocorrer em simultâneo com a codificação aberta, momento de intensificar a conceptualização, desenvolvendo as categorias e estabelecendo conexões entre elas, criando subcategorias em termos de propriedades e dimensões, utilizando para tanto, um paradigma de codificação que integra condições, fenómeno, contexto, acção e interacção e consequências[388].

Finalmente, uma referência à codificação selectiva, processo de integração e interrelação de categorias que permite identificar o ou os conceitos de maior generalização, core categoria, procurando dar corpo a uma descrição narrativa – história – e uma linha de história, a conceptualização[389].

Como já anteriormente sublinhámos, o nosso objectivo era emprestar mais algum rigor e alguma objectividade à nossa compreensão e análise da fonte e não construir o processo de investigação com base na teoria ancorada, daí que também ao nível da análise de conteúdo procurássemos adoptar uma atitude eclética e elasticidade na escolha e utilização das técnicas. De sublinhar, no entanto, que a matriz condicional se revelou útil na atenção que dedicámos à localização dos argumentos, entre o micro e o macro, utilizados nas peças jornalísticas que constituíram a nossa unidade de análise.

---

[386] Cf. STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet – ob. cit., 1991, pp. 57-60.
[387] Idem, ibidem, pp. 61-74.
[388] Idem, ibidem, pp. 98-115.
[389] Idem, ibidem, pp. 116-142.

Revelaram-se importantes para a nossa capacidade de conceptualização, abstracção e generalização as propostas de Teun Van Dijk que se situam no âmbito da análise crítica do discurso (ACD)[390]. A proposta de Van Dijk insere-se no estudo das relações entre discurso e ideologia, no âmbito do ACD, e visa «tornar mais explícitas as formas como o abuso de poder, o domínio e a desigualdade estão a ser (re)produzidos por um discurso determinado pela ideologia»[391], tendo em conta os constrangimentos, estruturas e processos sociais, políticos e históricos[392].

Sustentando analiticamente a distinção entre estruturas globais, definidas para o discurso como um todo ou largos segmentos do discurso, e locais, que se traduzem em frases, nas relações entre frases e nas jogadas e movimentos na interacção dialógica, reconhece a necessidade de análise integral e integrada[393].

No âmbito das estruturas globais do discurso, distingue superestruturas formais e macroestruturas semânticas. As primeiras são percebidas como esquemas baseados em regras, formados por série de categorias hierarquicamente ordenadas que adquirem carácter convencional e se constituem em especificidades para diferentes tipos de discurso. As categorias convencionais do discurso jornalístico diferem de outro tipo de discurso, o científico, por exemplo, situação que a análise adequada terá em conta os constrangimentos daí resultantes[394].

As macroestruturas semânticas dentro de cada superestrutura formal são os tópicos ou temas gerais dos discursos, propriedades do significado global do discurso:

> "Macrostructures are hierarchical configurations of (macro)propositions, which represent the themes or topics of the respective episodes of discourse at various levels of generality or abstraction. Thus, a topic may be express by several sentences in a discourse but also by larger segments of the discourse or by the discourse as a whole"[395].

---

[390] Uma síntese encontra-se em: VAN DIJK, Teun – Semântica do discurso e ideologia. In PEDRO, Emília Ribeiro – *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997, pp. 105-168.
[391] VAN DIJK, Teun – ob. cit., 1997, p. 106.
[392] Cf. VAN DIJK, Teun – Critical Discourse Analysis. [Consult. 2005-08-16] Disponível em WWW: <URL: http://www.let.uva.nl/~teun/cda.1>.
[393] Cf. VAN DIJK, Teun – *Prejudice in Discourse*. Amestardam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1984, p. 55.
[394] Cf. VAN DIJK, Teun – *La notícia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1996, pp. 77-89.
[395] VAN DIJK, Teun – ob. cit, 1984, p. 56.

O tema ou tópico é a ideia mais importante ou de síntese que subjaz a uma sequência de frases num discurso e que lhe dá coerência global. A reconstrução de tema ou tópicos assenta num processo de abstracção e generalização baseado num quadro cognitivo que diferencia memória episódica e memória semântica e social, traduzindo-se na passagem de modelos e representações textuais de situações específicas e pontuais para a generalização, descontextualização e esquemas de grupo, integrando valores, normas, ideologias[396].

Na sua proposta Van Dijk sublinha o esforço de abstracção procurando resumir os tópicos encontrados num reduzido número de conceitos chave.

Conjugámos na nossa análise as dimensões e orientações de ambas as propostas que melhor servissem o nosso estudo. As notícias foram codificadas com recurso às potencialidades do programa Microsoft Excel, na gestão de dados através da criação e utilização de Tabelas Dinâmicas[397]. A flexibilidade desta ferramenta permitiu ter uma quase permanente visão global de cada notícia ou artigo mesmo depois de codificado, no entanto, sempre que se revelou necessário articulámos a leitura da notícia codificada com a sua releitura integral para não perder de vista o sentido global da unidade de análise.

3. 2 Entrevista

Considerações gerais e orientações da aplicação

A opção pela utilização da entrevista, para além de se tratar de mais uma técnica disponível, foi tomada com consciência das dificuldades, objecções, virtudes e

[396] Cf. VAN DIJK, Teun – ob. cit, 1984, pp. 24-25, 27.

[397] Como suporte utilizámos: SOUSA, Maria José – *Domine a 110% Excel 2000*. Lisboa: FCA – Editora de Informática, 2001. Encontra-se disponível uma versão mais actualizada: SOUSA, Maria José – *Domine a 110% Excel 2003*. Lisboa: FCA – Editora de Informática, 2005. Sobre a utilização do computador no âmbito da investigação qualitativa veja-se: RICHARDS, Thomas J.; RICHARDS, Lyn – Using Computers in Qualitative Research. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (editors) – ob. cit., 1994, pp. 445-462.

desvantagens que o recurso a essa técnica nos colocava[398]. A nossa abordagem da técnica de entrevista ficou marcada pelos trabalhos de José Manuel de Oliveira Mendes, em algumas vertentes das suas opções teóricas e, nomeadamente, na sua natureza eclética[399].

A entrevista é uma situação interaccional, «that is more useful to talk about data generation than data collection»[400] e que, como sublinha Peter Collins, a sua divisão em estruturada e não estruturada, «is a misleading and ultimately unhelpful dichotomy»[401], uma vez que toda a entrevista é estruturada em diferentes vertentes[402] e que Collins vê como uma construção social complexa[403].

Nas entrevistas procurámos imprimir um tom coloquial, seguindo os elementos elencados no guião[404], procurando que todos os entrevistados abordassem os tópicos mas sem impedir que o diálogo fluísse, manifestando disponibilidade para seguir as linhas de conversa interessantes que foram surgindo, seguindo as orientações de Margaret Wetherell e Jonathan Potter, de recusa do papel do entrevistador tradicional[405], perspectivando entrevistador e entrevistado como co-iguais[406], tendo presente que a entrevista é um espaço de interacção social em que os contributos são fornecidos tanto por

---

[398] Para uma perspectiva histórica do papel da entrevista no âmbito das Ciências Sociais: BLANCHET, Alain et al. – *L' Entretien dans les Sciences Sociales*. Paris: Dunod, 1985. Para uma abordagem sintética de vantagens e desvantagens da entrevista: WETHERELL, Margaret; POTTER, Jonathan – Discoursing About Discourse Analysis. In SMITH, J. A.; HARRÉ, R.; LANGENHOVE, L. Van – *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage, 1995, pp. 80-92. Como introdução a aplicação no estudo dos processos políticos açorianos entre 1974 e 1996 com orientação teórica eclética, veja-se: MENDES, José Manuel – ob. cit., 1999. Tese de doutoramento. MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003.

[399] Cf. MENDES, José Manuel – ob. cit., 1999. Tese de doutoramento; MENDES, José Manuel de Oliveira – ob. cit., 2003.

[400] Cf. COLLINS, Peter – Negotiating Selves: Reflections on Unstructured Interviweing. In *Sociological Research Online*. 3 (3) (1998). [Consult. 2005-05-26] Disponível em WWW: <URL: http://www.socreonlie.org.uk./socresonline/3/3/2.html>.

[401] Idem, ibidem.

[402] Idem, ibidem. Andrea Fontana e James H. Frey consideram a existência de três tipos de entrevista – estruturada, grupo e não estruturada – e dentro desta última consideram, para além da *mais comum*, mais outros tipos: história oral, a criativa e a pós-moderna. Cf. FONTANA, Andrea; FREY, James H. – Interviewing. The Art of Science. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (editors) – *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994, pp. 361-376.

[403] Cf. COLLINS, Peter – ob. cit., 1998. [Consult. 2005-05-26] Disponível em WWW: <URL: http://www.socreonlie.org.uk./socresonline/3/3/2.html>.

[404] O Guião por nós utilizado encontra-se reproduzido no Anexo II do presente trabalho.

[405] Wetherell e Potter colocam a questão nestes termos: "The orthodox requirement of an interview is that it produces clear and consistent responses that can allow the researcher to make inferences about underlying beliefs or previous actions. Ideally its status as a piece of social interaction should be minimal, and having asked clear and unambiguous questions in the correct manner the interviewer's contribution should be of no further interest". WETHERELL, Margaret; POTTER, Jonathan – ob. cit., 1995, p. 85.

[406] Cf. FONTANA, Andrea; FREY, James H. – ob. cit., 1994, pp. 361-376.

entrevistador e entrevistado e em que a fala do entrevistador pode ser tão interessante como a do entrevistado, na medida em que ambos estão a construir versões em que utilizam uma gama variada de recursos interpretativos e podem proporcionar interessantes tópicos de análise[407]. Daí a atenção dedicada ao imprevisto das situações vividas, ao acaso e ao impacto causado pelo reviver de experiências que muitas vezes surpreendem ambos[408]. Nesta perspectiva, e reforçando o que foi a nossa participação na qualidade de entrevistador no moldar da própria entrevista, considerámo-la como uma produção conjunta, no registo de Natasha Mauthner e Andrea Doucet[409] quando referem que realizaram uma audição activa das histórias dos participantes, colocaram questões e por vezes conduziram os entrevistados numa certa direcção (evitando outras), tomando decisões sobre o que perseguir e destacar, bem como o que relevar[410]. A nossa prática foi estruturada nas propostas assinaladas tendo no horizonte que, se como nos diz Norman Denzin, o género filtra o conhecimento[411], isto é, o género do entrevistador e do entrevistado fazem diferença pois, tal como referem Andrea Fontana e James H. Frey, as entrevistas têm lugar dentro de «cultural boundaries of a paternalistic social system in wich masculine identities are differentiated from feminine ones»[412], há que considerar ainda o modo como a raça, a classe, a idade e a sexualidade influenciam a relação entrevistador-entrevistado[413].

---

[407] Cf. WETHERELL, Margaret; POTTER, Jonathan – ob. cit., 1995, pp. 80-92.

[408] Nenhum actor domina plenamente discurso e emoções e numa entrevista as identidades geradas são novas para ambos os intervenientes. Citando Latour, José Manuel Mendes afirma que «até o manipulador de marionetas se surpreende com o que estas o obrigam a fazer». MENDES, José Manuel – ob. cit., 1999, p. 155.
De Latour veja-se: LATOUR, Bruno – *Petite Réflexion sur le Culte Moderne des Dieux Faitiches*: Le Plessis-Robinson: Synthélabo, 1996.

[409] Cf. MAUTHNER, Natasha; DOUCET, Andrea – Reflections on a Voice-centred Relational Method. In EDWARDS, Rosalind; RIBBENS, Jane Ed. – *Feminist Dilemmas in Qualitative Research. Public Knowledge and Private Lives*. London: Sage Publications, 1998, pp. 119-145.

[410] Cf. Idem, ibidem, pp. 124. As autores nesta sua abordagem remetem para: MISHLER, E. G. – *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

[411] Cf. DENZIN, Norman – *Interpretative interactionism*. Newbury Park, CA: Sage, 1989, p. 116, citado por FONTANA, Andrea; FREY, James H. – ob. cit., 1994, p. 369.

[412] FONTANA, Andrea; FREY, James H. – ob. cit., 1994, p. 370.

[413] Cf. OLESEN, Virginia – Feminisms and models of qualitative research. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (editors) – *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994, pp. 158-174.

Fontana e Frey sublinham a preocupação com a manutenção da integridade do fenómeno e a preservação do ponto de vista dos entrevistados na sua própria linguagem[414], elencando as diferenças e vantagens em relação à *entrevista tradicional*[415]. Num enfoque da entrevista como interacção social, confluem aspectos de natureza metodológica mas também da natureza da relação do self e do outro-tu, em que os outros não são transformados no outro[416], deixando de ser o outro-terceiro, asséptico, quantificado, esterilizado, medido, categorizado e catalogado sem rosto, mas se transforma num ser vivo, onde ao aprender sobre ele aprendemos sobre nós próprios[417].

Orientações teóricas para a construção do guião, análise e transcrição das entrevistas

Na construção do guião da entrevista seguimos de perto as propostas teóricas de análise discursiva de Margaret Wetherell e Jonathan Potter[418]. A análise discursiva dispensa aturada atenção às práticas discursivas e aos recursos utilizados nessas mesmas práticas. Coloca a ênfase na construção e descrição de um discurso socialmente performativo e no modo como as pessoas congregam visões do mundo no processo de interacção e como estas se impõem e se emancipam do actor. Neste método de análise

---

414 Os autores que colocam a apresentação desta prática de entrevistas no subtítulo de *Entrevistas de Género*, salientam as semelhanças com sociologias fenomenológica e existencial e reflectem as preocupações de etnógrafos pós-modernos. No domínio da sociologia, veja-se:
DOUGLAS, J. D.; JOHNSON, J. M. – *Existencial Sociology*. Cambridge, U. K.: Cambridge University Press, 1977.
KOTARBA, J. A.; FONTANA, A. Ed. – *The existential in society*. Chicago: University of Chicago Press, 1984. Ao nível da etnografia pós-moderna remetem para: MARCUS, G. E.; FISCHER, M. – *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. Chicago: University of Chicago Press, 1986. Cf. FONTANA, Andrea; FREY, James H. – ob. cit., 1994, pp. 361-376.

415 "The differences are: (a) the heightened moral concern for subjects/participants; (b) the attempt to redress the male-female hierarchy and existing paternalistic power structure; (c) the paramount importance placed upon membership, as the efectiveness of male researchers in interviewing female subjects has been largely discredited; and (d) the realization that the old «distanced» style of interviewing cuts the subjects' involvement drastically and, thus, rather than giving us an «objective» interview, give us a onesided and therefor innaccutare picture". FONTANA, Andrea; FREY, James H. – ob. cit., 1994, p.370.

416 Cf. FINE, Michelle – Working the Hyphens: Reinventing Self and Other in Qualitative Research. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (editors) – *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994, pp. 70-82.

417 Cf. FONTANA, Andrea; FREY, James H. – ob. cit., 1994, pp.373.

418 Vejam-se: WETHERELL, Margaret; POTTER, Jonathan – *Mapping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation*. New York: Harvester Weathsheaf, 1992. WETHERELL, Margaret; POTTER, Jonathan – ob. cit., 1995, pp. 80-92.

perseguem-se os blocos de construção do convencimento, ou seja, a sustentação retórica das versões[419] em paralelo com uma atenção dedicada ao conteúdo que é tratado literalmente como acção. Recusando a hermenêutica da suspeição, potencia a análise da organização retórica e argumentativa de textos e falas, conduzindo à preocupação com os dilemas ideológicos[420] com que os indivíduos se deparam e à resposta que encontram para os mesmos[421]. A narração dos indivíduos tem sempre presente o que está em jogo, ou seja, a forma como os outros ou colectividades interferem com as suas acções. Os discursos, dada a sua natureza performativa, são, inevitavelmente, justificáveis[422]. Os discursos das pessoas estão ligados ao que está em jogo e tanto a construção de relatos factuais ou de outra natureza, circulam constantemente no campo ideológico onde a pessoa toma posição e está posicionada[423].

O contributo teórico de Margaret Wetherell e Jonathan Potter para lidar com discursos e textos como prática sociais em ocasiões particulares é o conceito de repertórios interpretativos[424]. Estes são percebidos como conjuntos de termos, descrições e figuras de discurso aglutinados em torno de metáforas ou imagens significativas. Consistem em recursos disponíveis para avaliar, construir versões factuais e executar acções específicas. Constituem um processo para compreender o conteúdo do discurso e como este se encontra organizado, sendo que o enfoque é o uso da linguagem, o que pretende atingir com esse uso e a natureza dos recursos utilizados para o alcançar. O objectivo será detectar que conceitos e em que contexto são utilizados, mas os repertórios interpretativos não são esquemas rígidos e permitem aos sujeitos, independentemente do seu papel, a sua construção e reformulação pela palavra:

"People in lay talk have access to a compendium of different interpretative resources witch they blend together to produce a wide variety of different effects. One of the advantages of considering these patterns of discourse as interpretative repertoires is that it suggests that there is an available choreography of interpretative moves [...] from which particular ones can be selected in a way that fits most effectively in the

[419] Cf. WETHERELL, Margaret; POTTER, Jonathan – ob. cit., 1995, pp. 80-92.
[420] Veja-se: BILLIG, Michael et al. – ob. cit., 1988.
[421] Cf. WETHERELL, Margaret; POTTER, Jonathan – ob. cit., 1995, pp. 80-92.
[422] Idem, ibidem, pp. 80-92.
[423] Idem, ibidem.
[424] Idem, ibidem.

context. This emphasizes both the flexibility of ordinary language use and the way that interpretative resources provide a set of potentials for action"[425].

Esta perspectiva não corresponde de modo algum a uma abordagem limitadora das entrevistas, e na linha de uma plêiade investigadoras femininas, a nossa posição foi a de ouvir e procurar compreender os entrevistados e as entrevistadas nos e com os seus termos[426]. O objectivo era captar as histórias narradas e vividas nos seus múltiplos sentidos, considerando com Jean Talbot, como estas podem funcionar como processo de resistência a narrativas dominantes:

"In recent years, considerable attention, particulary in Feminist critique and Critical Race Theory, has been directed to the fact that narrative accounts can function as challenges and forms of resistance to master narratives. […] tension between the powers of dominant discourses and the potential in personal narrative for resisting these discourses"[427].

Compaginando as perspectivas em epígrafe, no domínio da relação entrevistador-entrevistado/entrevistada e natureza única do acto da entrevista, adquire sentido assinalar a necessidade e importância de nas transcrições das mesmas colocar perguntas, hesitações e interrogações do entrevistador evitando o risco de descontextualização das respostas[428]. As transcrições, para transmitirem o contexto e a dinâmica de aplicação da entrevista[429], devem incluir os erros de discurso, as pausas, as mudanças de tom, volume e ênfase. Do mesmo modo, se sublinha a necessidade do recurso a extractos longos que permitam ao leitor entrar no jogo das construções interpretativas[430]. Uma transcrição mais compreensiva permitirá detectar características como atrasos, aspirações audíveis, hesitações, como nos dizem Wetherell e Potter a «virtue of a good transcript is it may

---

[425] Idem, ibidem, p. 92.
[426] Cf. MAUTHNER, Natasha; DOUCET, Andrea – ob. cit., 1998, p. 120 e 134.
[427] TALBOT, Jean et al. – Affirmation and resistance of dominant discourses. The rhetorical construction of pregnancy. [Consult. 2005-05-27] Disponível em WWW: <URL: http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/mbamberg.html>.
[428] Cf. WETHERELL, Margaret; POTTER, Jonathan – ob. cit., 1995.
[429] Cf. BRIGGS, Charles L. – *Learning how to ask. A sociolinguist appraisal of the role of the interview in social science research*. New York: Cambridge University Press, 1986. Na p. 111, Briggs afirma: "One way to answer this challenge is to provide substantial excerpts from the transcripts, either in the text or in appendixes. It is important to resist standard editorial policies and the urgings of many manuals that prescribe deletion of both interviewer's questions and all back channel cues from the transcripts. […] this method thus expose the role of the researcher, including his or her ungrammatical sentences, faux pas, and general naiveté. Now that argument for the obligation of the practitioner to account for her or is own contribution to the data-collection process are becoming more prevalent and more forceful, however, the mask of «scientific objectivity» no longer provides such an effective means of avoiding this kind of exposure".
[430] Cf. CHENAIL, Ronald J. – Presenting qualitative data. In *The Qualitative Report*. 2 (3) (1995) [Consult. 2005-05-27] Disponível em WWW: <URL: http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-3/presenting.html>.

reveal, for example, that what looks like a straightforward personal assessment by the interviewee is actually elicited by an (implicity) assessment made by the interviewer»[431].

Margaret Wetherell e Jonathan Porter salientam que a escolha do sistema de transcrição está directamente relacionada com o tipo de análise, afinal a transcrição já é uma fase da análise[432]. Atendendo a que nos propusemos, em primeira instância, reconstituir conteúdo e padrões argumentativos utilizados pelos entrevistados, optámos por utilizar um método jeffersoniano simplificado de transcrição e apresentado por Wetherell e Potter[433]. As convenções que usámos na transcrição das entrevistas foram as seguintes[434]:

(//) Sobreposição de discurso entre o entrevistador e o entrevistado;

(.) Pausa na resposta do entrevistado. O tempo de duração das pausas não foi contabilizado;

(pois) Breves comentários ou expressões de continuação do entrevistador;

((suspiro)) Acções não-discursivas ou expressões de continuação do entrevistador;

[outro colega] Informações complementares dada pelo analista.

Do exposto atrás, transcrevemos os erros de discurso, as interjeições e as hesitações dos dois protagonistas. Procurámos assinalar, ainda, as mudanças de tom e volume bem como os gestos enfáticos dos entrevistados.

---

[431] WETHERELL, Margaret; POTTER, Jonathan – ob. cit., 1995, p. 86.
[432] Cf. WETHERELL, Margaret; POTTER, Jonathan – ob. cit., 1992, pp. 225-226.
[433] Este método baseia-se num método mais complexo e moroso de transcrição integral das entrevistas criado por Gail Jefferson para análise de conversação. Veja-se sobre o assunto: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. Ed. – *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. Neste estudo encontra-se um texto de Gail Jefferson: JEFFERSON, Gail – On the organization of laughter in talk about troubles. In ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. Ed. – *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. DREW, Paul – Conversation Analysis. In SMITH, J. A.; HARRÉ, R.; LANGENHOVE, L. Van – *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage, 1995, pp. 64-79. O método simplificado que nós seguimos responde aos objectivos que nos propusemos atingir com a análise das entrevistas. Cf. WETHERELL, Margaret; POTTER, Jonathan – ob. cit., 1995, p. 87.
[434] Cf. WETHERELL, Margaret; POTTER, Jonathan – ob. cit., 1992, pp. 225-226.

Aplicação e análise das entrevistas

O nosso público-alvo foram os(as) antigos professores(as) e alunos(as)-mestres(as) da antiga Escola do Magistério Primário de Coimbra, procurando reconstituir dimensões do quotidiano daquela escola, a espaços com a preocupação de reconstituição factual, perscrutando nos processos pessoais de reconstrução, as certezas mantidas, os recursos, metáforas e imagens utilizadas.

Com as considerações epistemológicas e metodológicas assumidas até aqui e a natureza histórica do trabalho no horizonte, seleccionámos os/as vinte e três entrevistados(as) e aplicámos as referidas entrevistas, o que nos ofereceu a possibilidade de alcançar uma maior consciência do contexto e condições em que ocorreu o processo de interacção. Ao longo do ano de 2004, realizámos as 23 entrevistas aos antigos directores, professores(as) e alunos(as)-mestres(as), em Braga, Coimbra e Porto.

Os critérios de selecção dos(as) professores/professoras entrevistados(as) foram os seguintes:

i) Director da Escola do Magistério Primário de Coimbra[435];

ii) Época em que exerceu a sua actividade profissional na Escola, considerando cinco períodos fundamentais: 1942-1960, 1960-1974, 1974-1976, normalização e anos oitenta.

iii) Género sendo que sempre que possível, um representante de cada género em cada período.

iv) Disciplina ou área que leccionou.

v) O nosso conhecimento da sua acção e intervenção social, política, cultural e profissional a nível local e/ou nacional.

Na selecção dos(as) alunos(as)-mestres(as) os critérios foram:

[435] Optámos por entrevistar todos os directores da Escola do Magistério Primário de Coimbra vivos e ambos aceitaram o nosso desafio.

i) A época em que frequentaram a escola, repartidos pelos mesmos períodos assinalados para os professores(as).

ii) O nosso conhecimento da sua acção e intervenção social, política, cultural e profissional a nível local e/ou nacional.

iii) O género.

A audição das entrevistas conduziu à identificação dos pontos fortes de cada tema e sub-tema, tendo nós procedido à codificação das mesmas utilizando o programa informático EXCEL – já referenciado na análise documental, bem como mobilizando as orientações metodológicas referenciadas.

No desenrolar da análise com a preocupação de restituição de vozes – evitando transformar os outros no outro[436] – procedeu-se a um vaivém analítico entre a codificação e a leitura integral da entrevista, tendo presente a atenção a ter com a sua estrutura global[437].

Conclusão

O capítulo é composto por duas partes, naturalmente conexas mas que, em contexto de conclusão, podemos subdividir na parte teórica e na sua dimensão metodológica.

No âmbito teórico procurámos explicitar os conceitos, e a sua inter-relação, de memória, história, cultura e ideologia. Analisámos as memórias individuais, colectivas e sociais, procurando construir uma concepção que reconhecesse o papel activo do sujeito através da sua memória individual no processo de socialização e na modificação do que recebe por herança.

Como prática do discurso a memória emerge como uma narrativa pronta a ser dita, resultando de um diálogo interior prévio que se actualiza nas interacções sociais, inserindo-se nos modelos culturais de diálogo da sociedade e grupos de pertença do indivíduo. O

[436] Cf. FINE, Michelle – ob. cit., 1994, pp. 70-82.
[437] Cf. BRIGGS, Charles L. – ob. cit., 1986.

contexto de entrevista permite, ocasionalmente, expor recordações isoladas, quando o sujeito as verbaliza pela primeira vez.

As funções da memória pelo apelo a um trabalho oficial de enquadramento tornam expectáveis que uma análise centrada nas memórias individuais nos permite assinalar os limites desse trabalho de enquadramento e, de algum modo, destacar, o trabalho do indivíduo no aliviar de tensões entre imagem oficial do passado e lembranças pessoais, transparecendo a natureza selectiva de toda a memória.

Perspectivamos as relações entre memória e história como uma complementaridade, na medida em que as narrativas da memória nos dão acesso à descrição, qualificação e sentido dos acontecimentos através de uma verdade de revelação, abrindo espaço para o conhecimento do interior das experiências dos defensores de ideologias opostas.

Abordámos a cultura e a sua problemática, enquanto teia de significados e sua explicação, sendo o objectivo do seu estudo a análise do discurso social. A nossa perspectiva é vista como uma interpretação de interpretações, compaginando intersubjectividade, contexto performativo e reconhecendo o papel criativo do indivíduo nas representações colectivas e a atenção a despender com as alternativas aos processos de produção cultural dominante. Se o poder de narrar traduz a capacidade de impedir a emergência de narrativas alternativas, a resistência cultural e a produção de contramemórias constituem alternativas constrangidas mais ao nível da acção do que ao nível do pensamento e ideologia.

Nesta perspectiva distanciamo-nos da procura de quadros mentais e culturais integradores e finalistas, centrando-nos nos actores e na acção, valorizando a descrição e a compreensão, em detrimento da explicação, uma vez que é na inter-relação e na interacção que se constroem as regras e as normas, considerando que os seres humanos fazem a sua própria história mas não a fazem em condições de acordo com a sua vontade.

A fechar a reflexão teórica, pugnámos por uma análise regressiva da ideologia, salientando as suas funções de distorção, legitimação e integração. Numa perspectiva da ideologia enquanto base para o estabelecimento e sustentação de relações de dominação,

destacámos o facto de esta emergir, não só, das relações de classe, mas das relações de género, entre grupos étnicos, dos indivíduos com o Estado e entre estado-nação e blocos de estado-nação. Considerámos os discursos de resistência uma inevitabilidade, que assume múltiplas formas, passíveis de serem captados a nível de fala, gestos e comportamentos quotidianos e não tanto nas práticas e lutas políticas. O nosso posicionamento foi no sentido de encarar os portadores desses discursos de resistência como incorporando posições fracturantes entre si, em torno de questões como o género, a etnia, o económico e, paralelamente, como produtores de culturas e subculturas.

Considerámos as ideologias como produtoras de lugares-comuns, de senso comum, rejeitando a visão da ideologia como um sistema completo e unificado de crenças, mas vemo-la como portadora de contradições e temas opostos, sinalando a natureza dilemática do senso comum.

A segunda parte é o momento para apresentação das orientações e opções metodológicas, centradas em torno da articulação das propostas da teoria ancorada e da análise crítica do discurso, no enfoque de Teun Van Dijk, e apresentámos as vertentes essenciais no que respeita às técnicas de recolha mobilizadas – a análise documental e a entrevista.

Capítulo II Estado e Educação em Portugal (1930-1986)

"Genericamente, quer a teoria do sistema mundial, quer a teoria da regulação [...] se centram nas relações sociais do desenvolvimento capitalista, especialmente nas relações de troca e nas relações salariais. Ambas são, por natureza, globalizantes e ambas privilegiam a análise da consolidação e da transformação da coesão social ao longo da história: a perspectiva da regulação privilegia a coesão social dos diferentes Estados-Nação; o sistema mundial, a coesão social da economia mundial capitalista".

Boaventura de Sousa Santos (1993)

"É impossível reformar a escola sem se trabalhar ao mesmo tempo na transformação da sociedade".

António Sérgio (1883-1969)

1. Crise e reconstituição do Estado, de 1930 aos anos 80

A natureza semiperiférica[438] do Estado português[439] caracteriza-o por ser portador de um elevado grau de autonomia na definição de políticas e internamente forte, conferindo-lhe «acentuada margem de manobra política e institucional»[440]. A sua importância e centralidade na formação social portuguesa, nomeadamente, a sua preponderância na condução e evolução da *coisa* pública, em geral, e da educação e da política educativa, em particular, justifica que procuremos reflectir sobre a sua acção e evolução desde o 2º quartel do século XX ao anos 80.

1. 1 Da génese do Estado Novo à "impossibilidade da «liberdade possível»"

1930, marca o início da preeminência de Oliveira Salazar nos governos da Ditadura Nacional – que *substitui* a Ditadura Militar, e a génese político-ideológica e do edifício institucional do Estado Novo[441].

A abordagem ao Estado português, na sua arquitectura de Estado Novo, parece favorecer uma análise a dois níveis[442]. A realidade estado novista compagina a repressão, visando aniquilar qualquer veleidade de representação autónoma dos trabalhadores e a sua

---

[438] Sobre economia-mundo e os conceitos como centro, semiperiferia e periferia vejam-se, a título de exemplo, de entre os trabalhos de Immanuel Wallerstein: WALLERSTEIN, I. – *O Sistema Mundial Moderno*. Dois volumes. Porto: Edições Afrontamento, 1994 (O terceiro volume desta obra ainda não foi vertido para Língua Portuguesa). WALLERSTEIN, I. – *The Politics of the World-Economy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

[439] De acordo com Carlos Fortuna os últimos cem anos da história de Portugal têm sido os da sua consolidação como Estado semiperiférico. Cf. FORTUNA, Carlos – Desenvolvimento e sociologia histórica: acerca da teoria do sistema mundial capitalista e da semiperiferia. In *Sociologia. Problemas e Práticas*, 3, 1987, p. 183. Para além do texto de Fortuna, sobre a natureza semiperiférica de Portugal e a exploração das possibilidades heurística de estudar a formação social portuguesa sob esta perspectiva vejam-se: FORTUNA, Carlos – *O Fio da Meada: o algodão de Moçambique, Portugal e a Economia-Mundo (1860-1960)*. Porto: Edições Afrontamento, 1993. SANTOS, Boaventura Sousa – *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento, 1998 [1990]. SANTOS, Boaventura Sousa org., *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento, 1993.

[440] FORTUNA, Carlos – ob. cit., 1987, p. 182.

[441] Cf. ROSAS, Fernando coord. – Portugal e o Estado Novo (1930-1960). In SERRÃO, Joel; MARQUES, A. H. Oliveira dir. – *Nova História de Portugal,* vol. XII. Lisboa: Editorial Presença, 1992, prefácio.

[442] SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998, pp. 17-18.

desarticulação, deixando antever um «elevado grau de identificação de interesses com a burguesia»[443] ou uma sua fracção. A repressão assume-se desigual, visando cirurgicamente os sindicatos, obrigados a uma reorganização corporativa global, agendada a prazo, enquanto o patronato vê a dilação da sua organização em grémios[444]. O próprio regime reconhecerá a supremacia do capital para a economia[445].

O desequilíbrio é ainda sublinhado por Fátima Patriarca ao reconhecer que «os meios de coacção que o Estado podia exercer sobre os patrões não eram comparáveis»[446] e Nuno Luís Madureira salienta que a acção de António de Oliveira Salazar concretiza os interesses do patronato, de acordo com propostas que estes vinham defendendo desde 1922[447]. No entanto, Lucena[448] considera que «a definição dos critérios da justiça, tal como a dos caminhos do desenvolvimento, permaneceu nas mãos do Estado», o que lhe possibilitou agir com uma «distância calculada em relação às classes sociais em conflito»[449] patente nas «bases ideológicas e [nas] estruturas institucionais e normativas do Estado corporativo»[450] o que nos permite concluir da necessidade de abordar a referida realidade compendiando as análises classista e estatista, assinalando o carácter complementar das duas perspectivas[451].

Num contexto de polarização social entre «segmentos de uma classe dominante em plena crise de hegemonia»[452], a burguesia agrária tornou-se na classe hegemónica apoiada na subalternidade da burguesia comercial, mas fora de um «quadro do Estado liberal e

---

[443] Idem, ibidem.
[444] Cf. WIARDA, Howard – Grupos Económicos. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 141-143.
[445] LUCENA, Manuel de – Grémios. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 129.
[446] PATRIARCA, Fátima – *A Questão Social no Salazarismo (1930-1947)* Volume II. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1995, p. 456.
[447] MADUREIRA, Nuno Luís – O Estado, o patronato e a indústria portuguesa (1922-1957). In *Análise Social*. Instituto de Ciências Sociais. 148 (1998) 777-822.
[448] Cf. LUCENA, Manuel de – ob. cit., 1999, p. 129.
[449] SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998, pp. 17-18.
[450] Idem, ibidem.
[451] Idem, ibidem.
[452] LUCENA, Manuel de – Interpretações do salazarismo: notas de leitura crítica – I. In *Análise Social*, vol. XX (83) – 4º, 1984, p. 440.

pluralista de partidos»[453]. A natureza do Estado assenta em princípios estribados na recusa do demo-liberalismo, num nacionalismo corporativo, num Estado forte e autoritário, sustentando um intervencionismo económico e social e um imperialismo colonial, cuja génese implicou uma recomposição política entre as «direitas da direita portuguesa»[454] em que Salazar, «artífice discreto, mas hábil e eficaz»[455], solucionou, ainda, «os problemas das reivindicações restauracionistas dos monárquicos e da organização política autónoma dos católicos»[456] e que, no quotidiano político, suprime a «liberdade de associação, de expressão e de reunião»[457], com recurso à censura e repressão[458]. Um Estado «policial [...] [e] tendencialmente totalitário»[459], que reivindica para si os interesses da classe hegemónica e a evolução do processo histórico assiste à crescente afirmação dos interesses autónomos do primeiro – afirmação essa, sustentada pela organização corporativa e aparelho administrativo do Estado, criando uma hegemonia de classe articulada com o carácter tutelar dos superiores interesses do Estado, salvaguardados pela burocracia estatal. A supremacia política do Estado vai permanecer, mesmo com alterações do bloco hegemónico, ao longo da vigência do Estado Novo, que traduziu uma solução de compromisso imposta aos interesses dominantes[460].

O sentido de mudança estrutural da formação social portuguesa, entre 1950 e 1974, acentuado na década de sessenta, é contextualizado por três factores: êxodo rural, desenvolvimento industrial e abertura económica (e não só) à Europa[461]. Socialmente,

---

[453] Idem, ibidem.
[454] ROSAS, Fernando – O Estado Novo (1926-1974). In MATTOSO, José dir. – *História de Portugal*, volume VII. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994, p. 194.
[455] Idem, ibidem.
[456] Idem, ibidem.
[457] Idem, ibidem, p. 274.
[458] Idem, ibidem, p. 275.
[459] Idem, ibidem, pp. 275 e 281. Manuel de Lucena e Carlos Gaspar salientam, no entanto, alguma prudência e moderação neste autoritarismo que classificam de «sistemático e sufocante». Cf. LUCENA, Manuel; GASPAR, Carlos – Metamorfoses corporativas? – Associações de interesses económicos e institucionalização da democracia em Portugal (I). In *Análise Social*. Instituto de Ciências Sociais. 114 (1991), p. 848.
[460] LUCENA, Manuel – ob. cit., 1984, p. 441.
[461] Cf. BARRETO, António – Três décadas de mudança social. In BARRETO, António org. – *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa, 1996, pp. 36-37 e ROSAS, Fernando – ob. cit., 1994, pp. 495-501.

assiste-se à perda de hegemonia da burguesia agrária a dois tempos: no início é o fim da hegemonia económica e a fechar, a perda da hegemonia política[462]. Confrontado com a guerra colonial, que Fernando Rosas considerou o nó górdio do regime[463], desde o alvor dos anos sessenta, sinónimo do princípio do fim do colonialismo nacional, afirmando-se na história paralelamente a um período de transformação da sociedade portuguesa, a crise não se instalou pois o Estado comprovou ter «recursos suficientes para dispersar contradições sociais»[464] emergentes.

A guerra colonial implicou um reforço sem precedentes do aparelho militar, abrindo espaço (ou obrigando) a uma transformação económica do Estado, conduzindo à afirmação crescente das relações económicas com a Europa e abertura ao capital internacional, configurando uma «nova forma de integração na economia europeia»[465], mas limitando incisivamente a capacidade do Estado para o investimento social. A outro nível, a própria guerra colonial, terá tido assinalável importância como factor de «socialização dos jovens portugueses e de reorganização das redes familiares e comerciais»[466].

A integração[467] no espaço europeu elenca dois movimentos a nível socio-económico, por um lado, a economia dos países do centro, a Europa, escoa os excedentes de população (abrindo-se mais uma vertente na diáspora portuguesa) e beneficia das remessas monetárias, permitindo o aprovisionamento de divisas e o crescimento da procura no campo, mas, com o ónus de perpetuar as causas estruturais do atraso económico e social[468]. Por outro lado, assiste-se a uma aceleração da industrialização. Inicialmente, no quadro

---

[462] Cf. SANTOS – ob. cit., 1998, p. 18.
[463] Cf. ROSAS, Fernando – O Marcelismo e a crise final do Estado Novo. In *Portugal e a Transição para a Democracia (1974-1976)*, I Curso Livre de História Contemporânea. Lisboa: Edições Colibri/Fundação Mário Soares/Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 1999.
[464] SANTOS – ob. cit., 1998, p. 19.
[465] SANTOS – ob. cit., 1998, p. 19.
[466] Cf. BARRETO, António – ob. cit., 1996, pp. 36-37.
[467] A integração num espaço económico maior, para um pequeno país e de mercado reduzido como Portugal, só é vantajoso num cenário de expansão económica, como era o caso nos anos sessenta. Cf. SANTOS – ob. cit., 1998.
[468] Cf. ROSAS, Fernando – ob. cit., 1994, pp. 496-497.

«proteccionista e de substituição de importações»[469], no entanto, o desenvolvimento industrial acentua-se em alguns sectores de base, acompanhado de uma tendência para a concentração de capitais, sublinhada por uma articulação da burguesia industrial com o capital financeiro visando a reprodução social, surgindo os grandes grupos industriais e financeiros[470] fora da estrutura corporativa. Neste novo figurino económico e social, a burguesia industrial e financeira vai emparceirar com capital estrangeiro, tendo no horizonte a Europa e colocando em causa o espaço colonial, remetido, quando muito – e muitas vezes deficientemente, a fornecedor de matérias-primas, de qualidade senão duvidosa, pelo menos questionável[471]. Estava gizada uma opção contra duas posições estratégicas até então alinhadas pelo regime: o desenvolvimento industrial autárcito e o «mercado único português»[472].

Paralelamente, a mudança económica traduzia-se por um crescimento urbano, significativo no eixo litoral Braga – Lisboa – Setúbal, acompanhado do crescimento de um proletariado industrial e de uma pequena burguesia urbana de assalariados de serviços, apoiado por um crescimento dos salários reais e de um crescimento do consumo privado[473]. Transformações económicas e sociais que implicaram comportamentos e expectativas sociais em mudança acelerada numa sociedade em lenta evolução[474]

Numa situação de *quase* pleno emprego convivendo, um sector industrial progressivo e exigindo maior participação operária e uma crescente qualificação profissional, a tutela política do trabalho só à custa de um agravamento da repressão seria possível. A estrutura corporativa que cobria as relações capital–trabalho ia em crescendo para a obsoletização,

---

[469] ROSAS, Fernando – ob. cit., 1994, p. 499.
[470] Idem, ibidem. E: SANTOS – ob. cit., 1998.
[471] FORTUNA, Carlos – O desenvolvimento por um fio: Portugal colonial, os têxteis de algodão e a economia-mundo. In SANTOS, Boaventura Sousa org. – *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento, 1993, p. 84.
[472] Cf. ROSAS, Fernando – ob. cit., 1994, p. 499.
[473] Cf. ROSAS, Fernando – ob. cit., 1994, p. 498.
[474] Idem, ibidem.

constituindo-se, agora, em espartilho para a nova classe economicamente hegemónica. Daí a alteração na relação salarial[475].

A hegemonia da burguesia agrária que se traduzia num «elevado grau de coerência com a forma política» com o Estado, estava em contradição com a nova hegemonia económica, colocando a questão organizativa do Estado na ordem do dia – Portugal ia ver nascer o *Estado social*, a derradeira alternativa – não para resolver, mas para reduzir a contradição ao «tolerável»[476].

A *primavera* marcelista, período de grandes esperanças e de não menores frustrações, congregada em torno de Marcello Caetano e apoiada por sectores dos grupos financeiros apostados na Europa, pela fracção das chefias militares que não vislumbravam solução para a guerra colonial, meios diplomáticos europeus e largos sectores da opinião pública contra a «guerra e o imobilismo repressivo»[477] conferem-lhe «um genuíno capital de simpatia e confiança»[478]. Construiu-se uma verdadeira coligação marcelista partindo da sua *evolução na continuidade* agrupando "amigos políticos", seguidores de sempre do Estado Novo, a *ala liberal*, tecnocratas saídos dos grandes grupos económicos ou das universidades. A coligação com génese nos anos de 1946-1947 e que perdera duas oportunidades cruciais para iniciar a reforma do Estado Novo, em 1958 e 1961, chegava ao poder – finalmente, conduzindo a um novo presidente do Conselho que «só por facilidade de expressão» se apelidará de liberal[479].

---

[475] SANTOS, Boaventura Sousa – O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. In SANTOS, Boaventura Sousa org., *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento, 1993, p. 28.

[476] Cf. SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998.

[477] ROSAS, Fernando – O Marcelismo e a crise final do Estado Novo. In *Portugal e a Transição para a Democracia (1974-1976)*, I Curso Livre de História Contemporânea. Lisboa: Edições Colibri/Fundação Mário Soares/Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 1999, pp. 9-27.

[478] Idem, ibidem.

[479] Sobre a acção dos "marcelistas", Rosas considera que até 1958 se limitaram a «marcar a diferença» e «acumular força e influência» visando o poder a médio ou longo prazo. O processo de escolha da candidatura à presidência da República por parte da União Nacional em Maio de 1958 e o fracasso do *putsch* de Botelho Moniz, em Abril de 1961, significaram oportunidades perdidas pela fracção reformista-marcelista.

O ensaio de abertura surge com o esforço de estabelecer relações diversas com a oposição – regressam, em 1969, as eleições –, os detentores da hegemonia económica obtêm alguma autonomia através da criação da ala liberal nas listas do regime e a diminuição da repressão nas relações com trabalhadores[480], permitindo maior autonomia sindical e alargando o sistema de segurança social.

Sobrava, no entanto, a guerra colonial que a abertura política colocava no centro do debate[481]. A base material da reprodução ideológica do regime foi o colonialismo. Na abertura da década de setenta foi as colónias e as relações com África. Desde 1951 que Marcello e os seus apoiantes se distanciavam do paradigma colonial salazarista[482] e agora desmontava-o – missão histórica, defesa do ocidente, independência nacional ou interesses económicos não justificavam esforço – mas a minoria branca exigia-o. A autonomia progressiva impunha o esforço de guerra e significaria «comprometer tudo o mais do [...] programa de reformas»[483]. De um modo geral as opções iam na sua maioria para a transformação das relações políticas caminhando numa perspectiva neocolonial e de desenvolvimento económico do espaço africano. Grupos financeiros e oposição política coincidiam na opção imediata, a Europa[484].

As medidas revelaram-se insuficientes e contraditórias e as concessões aprofundaram os antagonismos de classe em vez da almejada colaboração[485]. O simples reajustamento do bloco do poder revelava-se de muito curto alcance, o Estado recuara, não

---

Cf. ROSAS, Fernando – Marcelismo ou a Falência da Política de Transição no Estado Novo. In BRITO, J. M. Brandão de dir. – *Revolução e Democracia – 1, Do Marcelismo ao Fim do Império*. Braga: Círculo de Leitores, 2001, pp. 15-59.

[480] Veja-se: BARRETO, José Manuel Taborda – *A formação das centrais sindicais e do sindicalismo contemporâneo em Portugal (1968-1990)*. Lisboa: Ed. do autor, 1991.

[481] Cf. ROSAS, Fernando – O Marcelismo […], 1999, p. 13.

[482] Cf. ROSAS, Fernando – Marcelismo ou a Falência […], 2001, pp. 40 e ROSAS, Fernando – O Marcelismo […], 1999, pp. 9-27.

[483] ROSAS, Fernando – O Marcelismo […], 1999, p. 19.

[484] SEDES – Para onde vais Portugal?. Lisboa, 1974, citado por SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998, p. 25. Para abordar uma síntese da história da SEDES veja-se:
MARTINS, Guilherme d' Oliveira – SEDES – Associação para o Desenvolvimento Económico e Social. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 410-411.

[485] Cf. SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998.

sanou conflitos sociais e a miragem da *evolução na continuidade* virou deserto. O Estado estava em crise.

A crise do Estado desdobrava-se na ausência de hegemonia – falta de coesão de interesses no poder traduzindo-se num vazio de projecto social e político que se consubstanciasse num «consenso generalizado e interclassista»[486] – e falta de legitimação, filiando-se num processo de recomposição titubeante, marcado de hesitações e recuos, retirando credibilidade aos mecanismos jurídico-institucionais para compatibilizar interesses de classe, ajustados à nova relação de forças. A conjugação das crises de hegemonia e legitimação colocam em causa a matriz organizativa do Estado, administração e regime, situação que não se reduz aos conflitos capital e trabalho ou aos interesses de uma burguesia agrária e deverá, provavelmente, poder atribuir-se à incapacidade de um regime em integrar «novos interesses sociais» e adoptar «formas de representação» concomitantes. A crise traduz-se num bloqueio ideológico de um regime que, embora deixando cair a marca ideológica indefensável quarenta anos depois da sua instauração, de que o corporativismo constitui o exemplo mais marcante, confrontado com a concentração de capital e o fim do colonialismo foi incapaz de um novo reenquadramento – era como nos diz Boaventura Sousa Santos, os limites do empirismo do regime[487].

A sociedade portuguesa estava economicamente polarizada[488] entre grupos monopolistas, modernos e eficientes, constituintes da burguesia industrial e financeira, e um mar de pequenas e médias empresas, tradicionais, retrógradas, distantes de um espírito empreendedor – enfim, capitalista, e a recusa de um Estado que apesar das propostas da burguesia industrial e financeira para que se transformasse num super-grupo económico, o recusava por se encontrar para além do bloqueio ideológico. A função do Estado corporativo era a arbitragem económica que o crescimento monopolista punha em causa, daí os receios

[486] Idem, ibidem.
[487] Idem, ibidem.
[488] Cf. FREITAS, Eduardo de – Polarização das relações sociais em Portugal: 1930-1970. In *Análise Social*, 39, volume X, 1973, pp. 494-507.

que essa concentração esmagasse as pequenas e médias empresas e que a segmentação da mão-de-obra entre estas e os monopólios, colocasse definitivamente em causa a matriz organizativa do Estado Novo. Paralelamente surgiam os receios – infundados se a vontade política transformasse o Estado em grupo económico monopolista – de que a evolução económica e social colidisse com os interesses de crescimento da administração pública.

Com a década de sessenta assistira-se, provavelmente, ao «acabamento da integração nacional»[489] da sociedade, da administração, do sistema de comunicações e do mercado interno, surgindo, concomitantemente, novas redes de serviços públicos – saúde, educação, segurança social – experimentando-se a um processo de expansão da administração pública, ao nível do «Estado propriamente dito, os organismos corporativos e os de coordenação económica e as câmaras municipais [...]»[490] e a um aumento da despesa pública com a função social do Estado.

A síntese do binómio *timidez* da *praxis* política marcelista e a guerra era uma impossibilidade histórica: a guerra era tecnicamente invencível pelo que restava o caminho da derrota honrosa, isto é, a solução política do conflito, hipótese que a política do governo nem admitia considerar – era uma hipótese para além do bloqueio ideológico. O nó górdio do regime, antes de o implodir, decapitaria a *primavera* marcelista. Dois momentos chave na travagem nos domínios, político e institucional, foram o projecto de revisão constitucional, discutido ao longo de 1971, e a eleição, por sufrágio indirecto, do presidente da República, no mesmo ano[491].

Os meios castrenses evoluíram na abordagem ao conflito militar colonial transformando o que até aí tinha sido um problema técnico em problema político. Uma tal leitura traduziu-se na politização das forças armadas que abriu caminho à deslegitimização

[489] BARRETO, António org. – ob. cit., 1996, p. 37.
[490] Idem, ibidem.
[491] Cf. ROSAS, Fernando – O Marcelismo [...], 1999, pp. 9-27.

da guerra colonial e a recusa em servir o regime. Os capitães organizam-se em Movimento das Forças Armadas (MFA).

A 25 de Abril de 1974, o Estado Novo colapsou.

A manutenção de estruturas de decisão, o facto de os processos de saneamento se aterem nos indivíduos, não abrangendo processos, e a permanência das estruturas das forças policiais e militarizadas, da justiça e do sistema penitenciário e da igreja induzem-nos a concluir que o colapso do Estado Novo não arrastou consigo o Estado mas apenas o Estado fascista[492].

1. 2 A explosão social e a «dualidade de impotências»

O 25 de Abril constituiu, apesar do que acabamos de dizer sobre os limites de transformação operados no Estado, uma mudança na crise que se arrastava desde 1969. A transição faz-se por ruptura, sem qualquer articulação entre elite da ditadura e oposição mas a ruptura também não terá tido qualquer ligação com a radicalização do processo[493].

O eclodir de um movimento social popular[494], «o movimento social mais amplo e profundo da história europeia do pós-guerra»[495], vai impedir que a crise de hegemonia se resolva a favor da burguesia industrial e financeira[496]. O tema fracturante da descolonização – ainda e sempre África e o seu relacionamento com a *metrópole* – vai colocar em rota de colisão Spínola, que assumira papel chave nos planos de reconstrução da hegemonia da fracção da burguesia, e a coordenadora do MFA.

---

[492] Cf. SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998.

[493] PINTO, António Costa – Enfrentando o legado autoritário na transição para a democracia. In BRITO, J. M. Brandão de dir. – *Revolução e Democracia – 2, O País em Revolução*. Círculo de Leitores: 2001, p. 360.

[494] A composição de classe desse movimento social popular: operariado urbano (cintura industrial de Lisboa), pequena burguesia assalariada (grandes e médias cidades) e operariado rural (Alentejo). Áreas da vida social: administração local, habitação urbana, gestão das empresas, educação, cultura e novos modos de vida, a reforma agrária, as relações de dominação/subordinação no campo, etc. Cf. SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998.

[495] Cf. SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998.

[496] Veja-se PINTO, António Costa – ob. cit., 2001, p. 360.

Este factor parece, segundo alguns autores[497], ter contribuído para potenciar[498] o «espaço de mobilização política e social»[499], agravado pela crise do Estado, saindo reforçado o poder dos militares que menos se identificavam com interesses monopolistas[500]. Os acontecimentos precipitam-se e agudiza-se o conflito político e social. Como sublinha António Costa Pinto, é o momento do desenvolvimento dos «movimentos de ruptura simbólica e de elites com o passado»[501].

Em Setembro de 1974, Spínola[502] renuncia e coloca a burguesia industrial e financeira na defensiva. A 11 de Março com a nacionalização de banca, seguros e empresas dos grupos monopolistas, a crise do Estado passa a uma *crise revolucionária* que cessará só em 25 de Novembro de 1975. O capital monopolista cede à emergência de um sector público. O processo histórico alterará de forma «profunda e duradoura»[503] as estruturas sócio-económicas.

Doravante, o que esteve em questão foi o facto de «o Estado [ter passado] a ser uma plataforma múltipla de lutas sociais e políticas e, mais do que isso, a questão global da natureza de classe da dominação estatal passou a ser parte integrante da luta política, senão mesmo o objecto privilegiado da luta de classes»[504].

---

[497] Cf. PINTO, António Costa – ob. cit., 2001, pp. 359-360.

[498] Sobre a explosão reivindicativa que arranca logo a 25 e 26 de Abril na Mague, a demissão de direcções de sindicatos nacionais – a 1 de Maio, nos ferroviários –, a 3, os operários da siderurgia apresentam caderno reivindicativo, a 5, nos TLP e jornais, a 6, há assembleias na TAP e a 12, a assembleia dos metalúrgicos reclama a revisão do Contrato Colectivo de Trabalho. A tomada de posse de António de Spínola, a 15 de Maio coincide com a greve da Lisnave! O movimento só quebra no 30º dia, pelo anúncio a 25 de Maio, do «salário mínimo de 3 300 escudos». Nesse momento partidos e central sindical procuram acomodar movimento grevista. Veja-se: VALENTE, José Carlos – O Movimento Operário e Sindical (1970-1976): entre o corporativismo e a unicidade. In BRITO, J. M. Brandão de – *Revolução e Democracia – 2, O País em Revolução*. Círculo de Leitores: 2001, pp. 228-229. Para uma abordagem ao movimento social nas empresas veja-se o estudo de: PATRIARCA, Fátima – A Revolução e a Questão Social. Que Justiça Social? In *Portugal e a Transição para a Democracia (1974-1976)*, I Curso Livre de História Contemporânea. Lisboa: Edições Colibri/Fundação Mário Soares/Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 1999, pp. 137-160.

[499] PINTO, António Costa – ob. cit., 2001, p. 360.

[500] Cf. SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998.

[501] PINTO, António Costa – ob. cit., 2001, p. 360.

[502] Sobre o papel de António de Spínola e as circunstâncias que conduziram ao 11 de Março e à sua fuga de Portugal, com aspectos nunca devidamente esclarecidos veja-se: REIS, António – A Revolução de 25 de Abril de 1974, o MFA e o Processo de Democratização. In REIS, António dir. – *Portugal Contemporâneo*, volume 3. Lisboa: Edições Alfa/Selecções Reader's Digest, 1996, p. 397-446.

[503] LUCENA, Manuel; GASPAR, Carlos – Metamorfoses corporativas? – ob. cit.,1991, p. 852.

[504] Cf. SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998, p. 28.

Neste contexto e na esteira da *crise revolucionária* que durará até 25 de Novembro de 1975, importa esclarecer que apesar das tentativas de hegemonização, por parte dos partidos políticos, do movimento social popular este conservou espaços de autonomia e não se confundiu ou fundiu com as forças políticas[505].

As tentativas de hegemonização, por parte do Partido Comunista em confluência com (alguma) esquerda revolucionária, acabaram por criar um traço de fracção no MFA e por desembocar no 25 de Novembro de 1975[506], momento que marca a decadência do movimento social popular[507]. A nossa sensibilidade científica alinha-nos com a perspectiva de Juan Mozzicafredo quando sublinha a necessidade de estudar as práticas sociais do movimento popular nas suas interacções com o processo político e com a prática estatal[508], salientando que «é necessário delimitar não apenas o processo de desagregação, mas também a tentativa instável – no entanto não menos real – de adequar o sistema de poder emergente da contrariedade do Estado aos processos de luta social»[509].

Na sua complexa relação, Estado e movimento social popular, dirimiram possibilidades e qualidades das legalidades democrática e revolucionária, tendo o movimento social pendido maioritariamente para a legalidade revolucionária que implicava uma tentativa de mudança radical do Estado, não deixando de a ele recorrer para consolidar resultados via legalização. Esta parece ter assentado essencialmente no recurso a uma legalização de ruptura, *ad hoc*, que era bastante frágil do ponto de vista da ordem jurídica[510]. Por vezes, apelou-se à inovação legislativa, o que na maioria dos casos se

---

[505] PETRELLA, Riccardo, «Reflexões sobre o futuro de Portugal (e da Europa)», in *Portugal – os próximos 20 anos*, volume VII, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1990, p. 15.
[506] Francisco Louçã parece ter opinião diversa, a avaliar pelo que expõe num estudo de 1985.
[507] Cf. DOWNS, Charles; SILVA, Fernando Nunes da; GONÇALVES, Helena; SEABRA, Isabel – *Os Moradores à Conquista da Cidade: Comissões e Moradores e Lutas Urbanas em Setúbal – 1974-1976*. Lisboa: O Armazém das Letras, 1978.
[508] Cf. MOZZICAFREDDO, Juan – A Questão do Estado no Processo Político Português, 1974-1976. In *Cadernos de Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, n.º2, (1984), 37-68.
[509] Idem, ibidem, p. 46.
[510] Boaventura Sousa Santos assinala a ausência de transformações na ordem jurídica, que se manteve intacta, originária do Estado Novo.

revelaria ineficaz, seja por que o movimento social não se reconheceu nela, transgredindo-a, ou por que o Estado se revelou impotente ou sem vontade política para a sua aplicação[511].

Boaventura Sousa Santos[512] sublinha, na perspectiva desta ineficácia da ordem jurídica, uma paralisia administrativa do Estado, mas mantendo-se contudo intacto e impermeável, para o *futuro* bloco de poder que surgirá a 25 de Novembro de 1975, a qualquer alteração na estrutura organizativa ou na ideologia autoritária da administração.

Os próprios saneamentos, ao nível da burocracia e funcionários públicos, tiveram impacto reduzido[513]. Conduzidos de forma institucional, tendo sido criada uma Comissão Interministerial de Reclassificação sob pressão das Comissões de Trabalhadores e sindicatos da Função Pública, tiveram um alcance limitado e variável de acordo com o contexto de cada ministério, acabando muitos em reintegração. Parece-nos crível que os saneamentos no aparelho de Estado terão contribuído para a sua paralisia mas, dado o seu limitado âmbito e alcance, não alteraram a sua estrutura, de *génese* estado novista[514].

A paralisia estatal terá servido as "reivindicações fundamentalistas da pequena burguesia urbana radicalizada"[515] e as «inovações legislativas incoerentes e inconsequentes»[516]. Para Boaventura Sousa Santos, o MFA não foi nem agente orgânico da burguesia nem da classe operária, a *génese* da sua organização esteve na luta contra a «forma fascista de organização política do capitalismo»[517], assistindo-se à neutralização de um poder capitalista mas também, pelo mesmo motivo, não se viu assomar um poder popular. Durante a *crise revolucionária* assiste-se a uma «dualidade de impotências»[518].

É o momento da «fase revolucionária e transformação das instituições» que pressupõe que os «suportes principais do regime corporativo são destruídos» e em que o

---

[511] Cf. SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998, pp. 32-33.
[512] Cf. Idem, ibidem.
[513] Cf. PINTO, António Costa – ob. cit., 2001, p. 365.
[514] Idem, ibidem, p. 369.
[515] Cf. SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998.
[516] Idem, ibidem.
[517] Idem, ibidem.
[518] Idem, ibidem.

movimento social é dominado e combina a acção directa, a ruptura, a democracia de base e a iniciativa dos trabalhadores. Greves[519] e conflitos de trabalho estão na ordem do dia[520].

A «fraqueza e as contradições» que «atravessam os aparelhos de Estado» são, de certo modo, sinónimo da «dualidade de impotências» assinalada, e estão na génese de um Estado dual[521]. Estado institucionalmente paralisado – em resultado de resistência activa ou passiva, e intacto, e processo histórico assiste ao desenvolvimento de dois processos, por um lado, a luta «pelo controlo político do Estado», e, por outro, surgem, como resposta à passividade da burocracia, organismos paralelos que mais não procuram do que adaptar o Estado à nova realidade social, procurando e encontrando «respostas institucionais e administrativas para a explosão social»[522]. Era imperioso articular Estado com o movimento popular e adequá-lo às transformações entretanto ocorridas no processo de acumulação e na direcção da economia. Em resultado da estratégia utilizada para a actualização do Estado assistimos à duplicação de serviços e organismos[523], liderados por funcionários comprometidos com o espírito da revolução.

A luta pelo controlo político do Estado teve como cena fundamental a fractura PS e PCP e como palco o desenvolvimento do processo político. António Reis, historiador e protagonista dos acontecimentos, considera que com o acordo PS-PCP de Setembro de 1973 e apesar do desfasamento entre cultura política do MFA e o grau de consciência

---

[519] Para aprofundar a questão do movimento grevista e sua evolução ao nível do conteúdo reivindicativo, no período da *crise revolucionária*, veja-se por exemplo: LIMA, Marinús Pires de – Relações de trabalho, estratégias sindicais e emprego (1974-1990). In *Análise Social*. Instituto de Ciências Sociais. 114 (1991), pp. 905-943. MOZZICAFREDDO, Juan – ob. cit., 1984, pp. 37-68. PATRIARCA, Fátima – ob. cit., 1999, pp. 209-251. VALENTE, José Carlos – ob. cit., 2001, pp. 137-160.

[520] LIMA, Marinús Pires de – ob. cit., 1991, p. 907.

[521] O conceito é de Boaventura Sousa Santos, cf. SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998. Símbolos do Estado dual são as contradições internas entre o comando revolucionário dos capitães e a hierarquia de comando ou entre a Comissão Coordenadora do MFA e a Junta de Salvação Nacional. Posteriormente esta situação generaliza-se aos órgãos do Estado.

[522] Cf. SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998.

[523] Idem, ibidem. Situação semelhante não encontramos só nas Forças Armadas, mas também noutras áreas, das quais salientamos o Ministério da Agricultura ou no Ministério da Habitação, a criação do SAAL no Fundo de Fomento da Habitação, vejam-se a este propósito: BAPTISTA, F. Oliveira – Transformação do Aparelho de Estado: O caso do Ministério da Agricultura. In Colóquio sobre *Administração Pública e Democracia*. Lisboa: Centro de Estudos Socialistas e Reflexão e Acção Socialistas (1984). RODRIGUES, Maria – *Pelo Direito à Cidade, O Movimento de Moradores no Porto (1974-1976)*. Porto: Campo das Letras, 1999.

político-ideológica do militares – o que os tornava permeáveis a projectos político-partidários e correntes ideológicas – abria «a possibilidade de ter lugar em Portugal uma via original para o socialismo em liberdade», equidistante das realidades experimentadas na Europa de leste e no Chile[524].

O PCP adquire, no início da *crise revolucionária*, influência no aparelho de Estado e nas Forças Armadas e visando o movimento social popular espontâneo, defende a liderança do processo revolucionário em curso a partir do aparelho do Estado. Depois do *28 de Setembro* o PCP enceta a «estratégia vanguardista de controlo do aparelho de Estado, da comunicação social e do movimento sindical»[525]. Entra em rota de colisão com o PS[526] que se opôs à tentativa de domínio do aparelho de Estado e congregou apoios sociais em defesa intransigente da democracia parlamentar. É neste sentido que vai também esta leitura, que de algum modo reforça o que vimos explanando[527].

A *crise revolucionária* encerra com o 25 de Novembro de 1975 e na sua ressaca, o Estado emerge outro, com novo quadro constitucional e legal e profundas transformações na ordem económica e social[528].

O regime democrático foi institucionalizado com a publicação da Constituição da República Portuguesa (CRP) em 1976, tendo por base a celebração de dois pactos MFA-partidos. Esta situação merece especial referência, pois embora as relações entre capital e trabalho possuíssem, a partir de então, um quadro legal novo e, se consubstanciasse uma nova ordem económica do Estado, profundamente marcada pelas nacionalizações e reforma

---

[524] REIS, António – ob. cit., 1999, p. 53.
[525] Idem, ibidem.
[526] Idem, ibidem, p. 54.
[527] SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1993, p. 27. É de sublinhar que Francisco Louçã, em 1985, no seu trabalho LOUÇÃ, Francisco – A «Vertigem Insurreccional»: Teoria e Política do PCP na Viragem de Agosto de 1975. In *Revista Crítica das Ciências Sociais*. 15/16/17 (1985) 149-162, aduz argumentos no sentido de demonstrar que ao PCP «não cabia qualquer processo de transformação global da sociedade, no sentido da abolição das relações capitalistas de produção, que subjazem ao Estado capitalista. Mas tão pouco excluía a luta pela melhor relação de forças possível, alicerçando-se em instrumentos de poder de forma a consolidar posições (o binómio Ministério do Trabalho-CGTP, tão bem expresso pela unicidade sindical, é um exemplo dos mais conhecidos)».
[528] Veja-se: PETRELLA, Riccardo – ob. cit., 1990, p. 16.

agrária, estas não resultaram de um pacto social, mas de um pacto MFA-Partidos, estritamente político, subscrito com reservas e profundamente marcado pela conjuntura socio-política e não implicava as forças sociais a quem competia construir o projecto constitucional quotidianamente[529]. O MFA acabou assim por tutelar o período transitório bem como a primeira fase de institucionalização, assinando dois pactos com partidos da Assembleia Constituinte – correspondendo a duas conjunturas sociais e políticas nos antípodas uma da outra – com implicações em dois capítulos da Constituição da República de 1976. O primeiro, data de 13 de Abril de 1975, impregnado da pressão social de comunistas, esquerdistas e militares ideologicamente próximos destes[530], determina a inscrição na Constituição as «conquistas revolucionárias» e as hipotéticas da «via original para o socialismo»[531]. O segundo, assinado pelos militares, já não o MFA – sintomático, resultou de uma exigência do PS, PSD e CDS[532].

Este acordo que a Constituição corporiza no seu articulado resulta da convergência do PS com o «grupo dos nove», mantendo abertura para PCP, afastando a direita e impondo a aceitação de um militar como primeiro presidente, militar esse que fizesse ponte entre hierarquia e os capitães de Abril[533].

De 1976 até à segunda metade da década de oitenta a crise de hegemonia do Estado manteve-se. Desde o ano da publicação da CRP de 1976 que a reconstituição do Estado se realiza pelo desmantelamento do Estado dual. Desmantelamento impregnado por um texto constitucional *algo* contraditório e indefinido, tutelado militarmente (até 1986), compaginava a transição para o socialismo – e a sua construção obrigatória – e a consignação de liberdades, direitos e garantias – chegando Manuel Lucena e Carlos Gaspar a falar em

[529] Cf. SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998, pp. 218-219.
[530] Cf. LUCENA, Manuel; GASPAR, Carlos – ob. cit., 1991, pp. 847-903.
[531] LUCENA, Manuel; GASPAR, Carlos – ob. cit., 1991, p. 854.
[532] Idem, ibidem.
[533] Idem, ibidem.

«duas almas do texto constitucional», e a difícil conciliação entre um sistema político de tradição democrática ocidental e um sistema económico ambíguo[534].

O objectivo fundamental do 25 de Novembro foi colocar ponto final na paralisia do Estado, «reconstruir autoridade, reactivar exercício do poder»[535] sem cuidar do bloco social que o iria hegemonizar. A legalidade democrática seria exercida de modo transclassista. Equacionava-se a possibilidade de os mecanismos institucionais com legitimidade democrática estarem dotados para gerar «uma nova hegemonia social e política»[536]. A realidade encarregou-se de mostrar o contrário. As causas encontram-se na formação social portuguesa e no processo histórico mais ou menos recente.

Entre 1976 e até meados dos anos oitenta, a sociedade portuguesa possuía um quadro institucional resultante da *crise revolucionária*, oferecendo uma posição social forte às classes trabalhadoras no entanto, um movimento sindical forte, legislação laboral, reforma agrária e nacionalizações, não poderiam ser considerados como impeditivos de constituição de bloco social hegemónico e do relançamento do necessário processo de acumulação[537]. Em articulação com a burguesia estatal, a burguesia poderia ter subordinado as restantes fracções e ter constituído o bloco social hegemónico, à semelhança do preconizado pela burguesia monopolista antes de Abril de 1974. Mais uma vez a realidade transmuta-se e parece ter sido outra. Assistiu-se neste período a um discurso da burguesia, segundo Boaventura Sousa Santos, no sentido de através da recusa de assunção do papel que lhe competia ter forçado a adopção de condições institucionais mais adequadas a um modelo de acumulação preparado para as novas condições internacionais e nacionais, construído através de um consenso alargado na sociedade. O processo de construção tem sido lento pois «assenta na salvaguarda da legitimação democrática do

[534] Idem, ibidem, pp. 855-856.
[535] SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998.
[536] Idem, ibidem.
[537] Idem, ibidem.

Estado»[538] e tem-se caracterizado por uma *lógica* ziguezagueante, isto é, tem resultado em benefício de qualquer das fracções desde que a sua pressão seja efectiva[539]. Uma última característica que pode ser apontada ao «compromisso histórico prévio» é que as condições ideais, qual quimera, são sempre as próximas[540].

1. 3 Lógica(s) de actuação do Estado: desarticulação entre a matriz jurídico-institucional e a prática social

A Constituição de 1933, o Estado Novo e os direitos, liberdades e garantias

O Estado Novo é a corporização, em contexto semiperiférico europeu, nos anos vinte e trinta do século XX, do dobre a finados do liberalismo pela vaga contra-revolucionária constituindo:

> "[...] uma síntese pragmática e arbitrária de interesses dominantes e intermédios contraditórios, de diferentes estratégias económicas e políticas, no quadro de uma plataforma comum antiliberal, antiparlamentar, anti-socialista, corporativa e autoritária de «toda a burguesia»"[541].

O rendilhado de concessões que os princípios foram forçados a realizar para institucionalizar juridicamente o Estado Novo, estão bem patentes na Constituição da II República Portuguesa, emergente «do mais longo dos interregnos constitucionais portugueses»[542]. Em 1933, é fruto do debate político no seio dessa «plataforma de toda a burguesia», em que dirimiram ideias ao longo do eixo polarizado entre os que «pretendiam mera reforma das instituições republicanas» e os que reclamavam uma outra constituição, próximos de sensibilidades como a do Integralismo Lusitano.

---

[538] Idem, ibidem.
[539] Para Boaventura Sousa Santos esta situação resulta das ligações entre as diferentes fracções da burguesia, acrescida da instabilidade governativa pós-1975, resultando daí impedimento para a «classe política de se constituir como agente orgânico de uma classe ou fracção social e faz com que administre o Estado como se fosse classe alheia». Idem, ibidem, p. 38.
[540] Idem, ibidem, pp. 39.
[541] ROSAS, Fernando – ob. cit, 1992, p. 140.
[542] MIRANDA, Jorge – Constituição de 1933. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 404.

O carácter antiparlamentar do regime que se esboçava desde 1931 não é por certo alheio à ausência de Constituinte para o desenho e construção do futuro texto constitucional. Em discurso[543] aquando da apresentação pública do programa da União Nacional, a 30 de Julho de 1930, já Oliveira Salazar sintetiza as linhas do futuro projecto constitucional – apresentado para debate público no *Diário de Notícias* a 28 de Maio de 1932[544] – e da organização do Estado[545]. O relatório refere ecletismo e empirismo que estão na base do triplo compromisso que compagina liberalismo e autoritarismo, democracia e nacionalismo político e república e monarquia, como referencia Jorge de Miranda[546].

Jorge Miranda elenca quatro razões para o compromisso, aduzindo a heterogeneidade do bloco social do 28 de Maio de 1926, o pragmatismo da filosofia política de Oliveira Salazar, um Portugal em situação de «periferia da Europa e pouco industrializado»[547] não sujeito à influência directa da vaga fascista que assolava a Europa e o relacionamento internacional de Portugal com a Grã-Bretanha e a situação política da vizinha Espanha, em 1933, «regime republicano, com a Constituição democrática e social de 1931»[548]. Constata que a actuação do Estado, no balancear do triplo compromisso e na sua concretização na realidade, acaba por resvalar para um desequilíbrio em que a resultante é a desarticulação entre esta «base da ordem jurídica e fundamento da legalidade dos governantes ou dos seus actos» e a prática constitucional.

A nossa linha de análise vai no sentido de assinalarmos precisamente esta distância entre o texto constitucional e a prática colectiva, nomeadamente ao nível dos direitos fundamentais[549].

---

[543] SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*, volume I. Coimbra: Coimbra Editora, 1939, pp. 67 e ss.
[544] Relatório do projecto Oficial de Constituição. In *Diário de Notícias*, 28 de Maio de 1932.
[545] Cf. ROSAS, Fernando – ob. cit., 1992, pp. 95-96.
[546] MIRANDA, Jorge – ob. cit., 1999, pp. 405-406.
[547] MIRANDA, Jorge – ob. cit., 1999, p. 406.
[548] MIRANDA, Jorge – ob. cit., 1999, p. 406.
[549] Refira-se que é necessário incorporar que as propostas salazaristas foram acomodadas pelos compromissos acima referenciados, e que se traduziram pela introdução de alterações ao projecto constitucional, retirando do texto: "As únicas divergências de certo vulto são as seguintes: o nome «República organicamente democrática e representativa» e não «República corporativa» (art. 6.°); o não se preverem no § 2.° do art.° 8,° medidas para

O Estado Novo assumia-se como adversário do demo-liberalismo, recusando os seus fundamentos do Estado, isto é, liberdade e soberania popular não legitimavam regimes, «não é possível erguer sobre este conceito — a liberdade — um sistema político que efectivamente garanta as legítimas liberdades individuais e colectivas»[550]. Num apelo, quiçá dramático, ao seu profundo carácter «eclético e empírico», o projecto constitucional consagra «como sede de soberania uma nação de todos os cidadãos» dedicando-lhe o título II e estatuindo no artigo 8º os «direitos e garantias individuais dos cidadãos portugueses»[551].

Acompanhando a análise de Jorge Miranda, compendiam-se, na Constituição de 1933, ao «nível dos direitos, liberdades e garantias», a sua natureza autoritária instituindo leis especiais para a regulação da liberdade e competência preventiva e repressiva em face da «perversão da opinião pública na sua função de força social»[552]. A negação totalitária é visível na limitação da soberania pela moral e pelo direito[553] compaginada com o direito de recurso de contencioso dos funcionários públicos[554]. Os direitos sociais surgidos no âmbito corporativo, «a atribuição quer individual quer institucional dos direitos fundamentais, por incumbir ao Estado definir e fazer respeitar os direitos e garantias resultantes da natureza ou da lei, em favor dos indivíduos, das famílias, das autarquias locais e das corporações morais e económicas (art.º 6.º, n.º 1, 2ª parte, e ainda art.º 13. º, 37º, 42º e 45º a 48. º)»[555] e acrescentando, que a conjugação do princípio de os funcionários públicos

---

impedir preventivamente «a perversão da opinião pública»; o estatuir-se não haver amnistia para os condenados por crimes eleitorais (art. 9.º); a proibição de reeleição imediata do Presidente da República, a eleição do Presidente da República pelos chefes de família e a inelegibilidade dos parentes e afins do Presidente cessante (art.º 72º e 74º); a composição mista da Assembleia Nacional, com 45 Deputados eleitos pelos corpos administrativos e pelos colégios corporativos coloniais e 45 por sufrágio directo (art.º 85º)". MIRANDA, Jorge – ob. cit., 1999, p. 405. Cf. Rosas (196), pp. 105-113. Sublinhemos, ainda, que se parece ser verdade que o Estado Novo procurou reduzir ao mínimo a discrepância textos legais – práticas sociais, neste domínio, contudo, elas parecem ter adquirido assinalável relevância.

[550] SALAZAR, António de Oliveira – ob. cit., 1939, p. 91.

[551] Decreto n.º 22.241 de 21 de Fevereiro de 1933, texto final da Constituição.

[552] Artigo 8º, § 2º. MIRANDA, Jorge – ob. cit., 1999, p. 406.

[553] Cf. artigos 4º e 6º, n.º 1. In (207).

[554] Cf. artigos 108º, n.º 4, *in fine*. In (207).

[555] MIRANDA, Jorge – ob. cit., 1999, p. 406.

estarem ao «serviço da colectividade e *não de qualquer partido*» com a garantia de liberdade de associação, implicaria a admissibilidade de partidos políticos[556].

A prática política do Estado Novo traduzir-se-ia na permanente violação dos direitos, liberdades e garantias e pela construção de um Estado policial. É Marcello Caetano que afirma que «o não se ter, na vigência da Constituição de 1933, feito uso da declaração de estado de sítio mostra que de facto as garantias individuais se acham à mercê do Governo»[557]. A não garantia pelos direitos, liberdades e garantias consignados na Constituição, foi produzida através do esvaziamento de poderes da Assembleia Nacional, compendiando dois campos de acção, a negação da sua legitimidade como órgão electivo[558] e remetendo-a a uma função sobretudo política e fiscalizadora, atribuindo o papel de órgão legislativo principal ao governo[559]. Será através de disposições legais[560] ou pela via administrativa de regulamentação que o Estado *transgride* a norma constitucional, criando a desarticulação desta com a prática social.

É legislação ordinária que institui a autorização prévia do governo no exercício da liberdade de associação e lhe dá «a faculdade discricionária de ordenar a dissolução»[561] de associações constituídas. É pela via administrativa de regulamentação do direito de associação que se impede a formação de associações de índole política partidária[562], mesmo dentro do espaço político-ideológico do Estado. A partir de 1945, em períodos de tempo correspondentes aos regulares momentos eleitorais, eram tolerados «partidos semi-legais da oposição»[563].

---

[556] Idem, ibidem.
[557] CAETANO, Marcello – *Manual de Ciência Política e Direito Constitucional*. Lisboa: Coimbra Editora, 1972, citado por MIRANDA, Jorge – ob. cit., 1999, p. 409.
[558] Como assinala Fernando Rosas, a perda de legitimidade efectua-se pela «definição em termos restritos da capacidade activa e passiva dos cidadãos» e «pela governamentalização, partidarização e falsificação do sufrágio». Cf. ROSAS, Fernando – ob. cit., 1992, pp. 118-119.
[559] Cf. Revisão constitucional de 1945. Ver ROSAS, Fernando – ob. cit., 1992, p. 119.
[560] Publicação de decretos-lei produzidos pelo governo que regulamentavam os direitos, liberdades e garantias consignados na Constituição, mas os regulamentam cerceando-os ou, em nome de valores superiores, os proíbem.
[561] ROSAS, Fernando – ob. cit., 1992, p. 123.
[562] Idem, ibidem.
[563] SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998, p. 39.

A liberdade de expressão e de pensamento, que já o texto constitucional limitara, em que se sublinhava a necessidade da «tutela preventiva da opinião pública», faz com que o Estado (Novo) adopte medidas contra os «abusos e abusadores»: preventivas, repressivas e formativas[564]. A censura prévia, uma constante desde Maio de 1926, é (re) regulamentada e em 1943 será alargada às publicações não periódicas[565]. Existia a repressão *a posteriori* e a «preocupação de formar», isto é, o recurso à propaganda em diferentes domínios, da arte à cultura ou ao jornalismo[566].

O Estado Novo, a par da regulamentação a que terminámos de fazer referência, investiu na constituição de «um corpo centralizado e especializado de informação e repressão política»[567], primeiro Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PVDE), em 1945, Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE)[568] e, na fase da *primavera marcellista*, Direcção-Geral de Segurança (DGS). A «justiça política» mobilizava medidas que nos permitem identificar uma natureza policial do Estado Novo[569].

A polícia política podia deter sem culpa formada, mandato ou fiscalização judicial até seis meses[570] o que, em 1954, se transformou na possibilidade de detenção até um ano, quando através de «medidas de segurança», conservava detidos mais cento e oitenta dias[571]. As medidas de segurança, consistiam em medidas preventivas consignadas na «Constituição para defesa da sociedade e reabilitação» de criminosos, que desde 1947 passam a ser aplicáveis a crimes políticos e vão, desde fixar residência a expulsar do país e, mais tarde, medidas de prisão de um a três anos; desde 1954, «transforma-se numa verdadeira pena de prisão perpétua»[572]. Por fim saliente-se o saneamento político do

---

[564] Cf. ROSAS, Fernando – ob. cit., 1992, pp. 125 e ss.
[565] Veja-se o decreto-lei n.º 22 469 de 11 de Abril de 1933 e o decreto-lei n.º 33 015 de 30 de Agosto de 1943.
[566] Cf. ROSAS, Fernando – ob. cit., 1992, p. 125.
[567] Idem, ibidem, p. 124. Veja-se o decreto-lei n.º 29 468 de 11 de Abril de 1933, p. 127.
[568] Decreto-lei n.º 35 046 de 22 de Outubro de 1945.
[569] CRUZ, M. Braga da – *O Partido e o Estado no Salazarismo*. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
[570] Veja-se decreto-lei 35 007 de 13 de Outubro de 1945.
[571] Ver decreto-lei n.º 39 739 de 9 de Agosto de 1954. Cf. Cruz (229). Citado por Rosas (196), p. 127.
[572] CRUZ, M. Braga da – ob. cit., 1988. Vejam-se os decretos-lei n.º(s) 36 387, de 1 de Julho de 1947, 37 447 de 13 de Junho de 1949 e 40 550 de 12 de Março de 1956.

aparelho de Estado, utilizado de forma punitiva, que permitiu ao Estado Novo sancionar de modo sistemático os actos de oposição ao Estado (Governo). Com esta natureza, compendia-se uma outra, a preventiva, através da selecção política dos quadros, que implicava repúdio do comunismo e aceitação da ordem social estabelecida bem como relatório policial[573].

O Estado paralelo e as leis e instituições *fordistas*

Resultante de novo interregno constitucional, atravessando uma *crise revolucionária* entre 1974-1976, o texto constitucional de 1976, compendia duas diferenças em relação a 1926-1933, que, em nosso entender, merecem ser destacadas: o articulado resulta do trabalho de uma Assembleia Constituinte, eleita por sufrágio universal, no respeito pelas regras do jogo da democracia representativa e parlamentar e, desta feita, quem se encontra na defensiva é o capital e não o trabalho.

A matriz jurídico-institucional aproximou-se do estabelecido para os países do centro enquanto as práticas sociais permaneciam afastadas e este desfasamento tornou-se constitutivo da actuação do Estado[574]. A sua permanência até aos anos noventa do século passado, levou Boaventura Sousa Santos a considerá-lo «um factor estrutural do desenvolvimento social e político da sociedade portuguesa»[575]. O *aparelho* prosperou, os serviços e a(s) burocracia(s) multiplicaram-se e apesar dos meios para agir terem sido, também eles, redimensionados, assistiu-se a um défice da regulação das práticas quotidianas, seja pelo peso excessivo da burocracia ou por o Estado ter «perdido força e motivação para mobilizar meios»[576]. O Estado age à revelia das políticas sociais e subverte o seu quadro jurídico, por acção ou omissão[577] – através da presença formal ou ausência

[573] Cf. ROSAS, Fernando – ob. cit., 1992, pp. 129-130. Veja-se ainda o decreto-lei n.º 27 003 de 14 de Setembro de 1936.
[574] Cf. SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998, p. 135.
[575] Cf. SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1993, pp. 29-30.
[576] SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998, p. 135.
[577] Idem, ibidem, p. 136.

informal, criando espaço para uma instabilidade estrutural do Estado, forma de actuação do Estado consubstanciada na existência de um Estado paralelo[578].

A realidade é que logo em 1976, em Abril, na promulgação da Constituição da República Portuguesa, se aprofunda a disparidade, uma vez que «para além de confirmar todos os direitos políticos, cívicos, sociais e culturais de qualquer democracia avançada», a Constituição «prescrevia ainda a irreversibilidade das nacionalizações e da reforma agrária» e estabelecia «como objectivo final do desenvolvimento político nacional, a construção do socialismo», numa leitura de «construção de uma sociedade sem classes e sem exploração do homem pelo homem»[579] e, concomitantemente, o 1º governo constitucional queria restabelecer a acumulação de capital e construir uma social-democracia de tipo europeu. Era o Estado paralelo: um Estado constitucional que queria construir uma democracia capitalista moderna e uma Constituição da República Portuguesa de 1976 que previa uma sociedade socialista sem classes – o paralelismo permaneceu até 1989, ano em que se procedeu à 2ª revisão constitucional.

O Estado paralelo parece ter assumido algumas formas das quais Boaventura Sousa Santos[580] destaca: a *não aplicação da lei*, a *aplicação selectiva da lei* e a *instrumentalização* da mesma. A *não aplicação da lei* parece prefigurar três tipos de situações, tal como as transformações de conjuntura política específica ou regime político[581], a gestão de conflitos na classe dirigente ou clientelas[582] ou incapacidade ou indisponibilidade da classe dirigente em aplicar uma lei que só publicou por razões exclusivas de compromissos internacionais ou de legitimação do Estado[583].

---

[578] Idem, ibidem.
[579] SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1993, p. 30.
[580] Cf. SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998, pp. 137-142.
[581] Santos dá o exemplo de uma lei orçamental de Bernardino Machado, ressuscitada por Salgado Zenha, que terá sido utilizada para apresentar queixa no Procurador-geral da República. Significa que, por vezes, com mudanças de conjuntura ou de regime os governantes por esquecimento ou táctica não revogam leis e estas *hibernam* e regressam em conjunturas que lhes são novamente favoráveis.
[582] A lei simplesmente não será objecto de regulamentação, os serviços que cria não são organizados ou, simplesmente, criam-se os serviços mas não são dotados a nível orçamental.
[583] A actuação é idêntica à referenciada na nota anterior.

A ausência de um bloco hegemónico, isto é, «de um conjunto de classes ou estratos sociais suficientemente forte e coerente para propor um projecto político e social susceptível de captar o consenso das classes subordinadas e para o traduzir em políticas de governação concretas»[584], redundando em heterogeneidade corresponde a equilíbrios precários e compromissos em permanente renegociação, estando na génese de uma «estrutura geológica das leis», dependendo da correlação de forças que se foi estabelecendo ao longo da 2ª metade da década de 70 e década de 80. O resultado é uma aplicação selectiva da lei, aferida pelo equilíbrio das forças sociais e pelos pactos de governação[585].

A outra forma elencada verifica-se quando uma lei, um serviço público ou agência administrativa, por *reserva mental* da classe dirigente – não se consegue a legitimação de algo a que se opõe – ou quando a sua aplicação ou funcionamento é levada a cabo por outros grupos sociais ou profissionais e é instrumentalizada para fins diferentes ou opostos àquele para que fora criada – muitas vezes transparecem discrepâncias entre preâmbulo e articulado da lei[586].

Para Boaventura Sousa Santos foi o Estado paralelo que permitiu que num país com leis e instituições *fordistas*[587], na prática social fosse possível a operacionalização de

---

[584] SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1998, p. 138.

[585] Idem, ibidem, p. 139.

[586] Idem, ibidem. Nesta situação encontra-se o caso do Decreto-Lei n.º 781/76 de 28 de Outubro, que atesta, no preâmbulo: «a contratação a prazo desde que rodeada das necessárias cautelas, pode propiciar, a breve trecho, um significativo aumento da oferta de emprego, susceptível de posterior estabilização, assim se dando seguimento a uma das preocupações constantes no Programa do Governo», que conclui que os contratos a prazo apenas constituíram «a forma jurídica adequada para produzir a instabilidade do emprego».

[587] A designação *fordista* tem por base a teoria da regulação que coloca o enfoque nas relações sociais do desenvolvimento capitalista e na análise histórica da coesão social dos diferentes Estados-Nação. É vista como uma «nebulosa teórica» de tradição marxista, mas «ecléctica, alimentando-se de contributos provenientes quer das teorias keynesiana e kaleckiana e da escola institucionalista no domínio da ciência económica, quer de pesquisas de história económica no âmbito da escola dos Annales, quer ainda, em alguns casos, das propostas de Bourdieu no domínio da sociologia e de Girard no domínio da antropologia». Investigação histórica comparada, realizada nos países do *centro*, sobre as crises dos anos trinta e setenta e dos respectivos «regimes de acumulação e modos de regulação», permitiu constatar uma transformação que teve por base os princípios de organização da produção, consumo e modos de vida, assinalando-se para o período anterior a 1945, que uma alteração «rápida das condições de produção entrara em contradição com a fraca progressão do rendimento salarial e a reduzida integração dos trabalhadores assalariados na reprodução de conjunto do sistema económico. Pelo contrário, no período posterior a 1945, registou-se um sincronismo entre os acréscimos de produtividade engendrados pela organização científica do trabalho e a expansão de um consumo de massa susceptível de

formas típicas de «exploração típicas da fase de acumulação primitiva». Se elencarmos as situações constatamos o volume de salários em atraso, a utilização de mão-de-obra infantil, a contratação de mão-de-obra com salários abaixo do salário mínimo nacional, a retenção – pelos empresários – das prestações da Segurança Social[588]. O Estado paralelo é o produto de uma discrepância e de natureza instável[589].

A entrada na Comunidade Económica Europeia, em 1986, vai obrigar ao declínio do Estado paralelo que cede caminho ao Estado heterogéneo[590], que tem como objectivo a redução da distância entre quadro legal e as relações sócio-económicas, num contexto em que as relações de produção e trocas heterogéneas se articulam com mercados de trabalho segmentados e descontínuos.

---

absorver esse potencial de produção, numa base fundamentalmente nacional ou seja autocentrada. É este o princípio genérico do que foi então designado por fordismo para assinalar a marca distintiva entre um regime de acumulação intensiva sem consumo de massa e um regime de acumulação intensiva com consumo de massa». Na teoria da regulação, o sistema económico surge regulado através da articulação de um conjunto de variáveis que implicam a verificação de tendências estáveis da regulação económica. Conhecer a lógica da afectação do produto ao consumo e acumulação equivale a esclarecer condições de produção e de reprodução do assalariado. A regulação será a «conjunção de mecanismos que contribuem para a reprodução de conjunto, atendendo às estruturas económicas e às formas sociais em vigor» integrando «normas, hábitos, leis ou meios reguladores» sinónimo de comportamentos convergentes e, por modo de regulação, entender-se-á o «conjunto de regras interiorizadas e de procedimentos sociais, que incorpora o social nos comportamentos individuais (o habitus, conceito popularizado por Bourdieu)». Vejam-se: BOYER, Robert – *La théorie de la régulation: une analyse critique*. Paris: Éditions La Découverte, 1986. BOYER, Robert e DURAND, Jean-Pierre – *L'Après fordisme*. Paris: Syros, 1993. BOYER, Robert e SAILLARD, Yves dir. – *Théorie de la régulation, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 1995. REIS, José – Portugal: A heterogeneidade de uma economia semiperiférica, in SANTOS, Boaventura Sousa org., *Portugal: um retrato singular*, Porto, Edições Afrontamento, 1993. RODRIGUES, M.ª João – Sob o signo da crise: o contributo da teoria da regulação para as problemáticas do desenvolvimento. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 3 (1987) 127-148. SANTOS, Boaventura Sousa – *O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento, 1998, pp. 151-191.SANTOS, Boaventura Sousa – O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. In SANTOS, Boaventura Sousa org., *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento, 1993, pp. 15-56.

[588] Cf. SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1993, p. 29.

[589] Idem, ibidem, que conclui sobre a situação a p. 32: «Ela resulta de uma situação política em que, por um lado, o capital é demasiado fraco para impor a recusa de uma legislação fordista, mas suficientemente forte para evitar que ela seja efectivamente posta em prática, e em que, por outro, os trabalhadores são suficientemente fortes para impedir a rejeição dessas leis, mas demasiado fracos para impor a sua aplicação».

[590] Cf. SANTOS, Boaventura Sousa – ob. cit., 1993, p. 32.

2. Da *Educação Nacional* à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986

2. 1 Questões prévias

Neste ponto ensaiamos uma síntese crítica da história da Educação num período em que ocorre a escolarização da formação social portuguesa[591] e, simultaneamente, de modo estruturante, a Educação adquire a centralidade no debate sobre o modelo social de desenvolvimento em Portugal.

As balizas cronológicas, grosso modo, de 1930 a 1986, de natureza muitas vezes ambígua e arbitrária, sempre sujeitas ao enfoque da análise, constituem marcos, com alguma *conveniência* para o nosso estudo, no processo de interacção entre a oferta institucional e a procura social de educação, indicador da dinâmica social. O ano de 1930, ano da redução da escolaridade obrigatória para três anos[592], consubstancia até 1936 um processo que podemos caracterizar como um tempo de substituição de legitimidades[593]. O ponto de chegada marca a descolagem da política educativa salazarista, que Sérgio Grácio definiu como uma tecnologia social[594], no sentido da edificação da escola nacionalista. As décadas de 50 a 70 assistem à evolução do sistema escolar português da procura optimista da educação para a procura desencantada da educação[595]. O epílogo do nosso estudo ocorre

---

[591] António Nóvoa salienta que o número de alunos/alunas e professores/professoras, entre 1900 e 1990, passou de um quarto de milhão para dois milhões, duplicando em períodos de três décadas. Cf. NÓVOA, António – A "Educação Nacional". In ROSAS, Fernando Coord. – Portugal e o Estado Novo. In SERRÃO Joel; MARQUES, A.H. de OLIVEIRA – *Nova História de Portugal*, vol. XII. Lisboa: Editorial Presença, 1992, p. 455.

[592] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 455.

[593] Idem, ibidem, p. 457. Como veremos neste período assiste-se a algum ziguezaguear nas medidas adoptadas, por vezes contraditórias, sem que o Estado Novo defina um rumo claro para a escola. No que ao nosso estudo diz respeito sublinhemos que o ano de 1936 coincide com a suspensão das matrículas nas Escolas do Magistério Primário que reabrirão apenas na década de 40, já *extirpadas enciclopedismo racionalista* e do *espírito das antigas escolas normais republicanas*.

[594] Cf. GRÁCIO, Sérgio – *Política Educativa como Tecnologia Social, As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986, pp. 38-40.

[595] Idem, ibidem, pp. 125-127.

com a publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo português, em 1986[596] - três anos depois, era extinta a Escola do Magistério Primário de Coimbra.

A nossa reflexão e problematização da história da educação portuguesa, encontra-se balizada e contextualizada, sustentada a montante, pela nossa reflexão sobre a sociedade e Estado em Portugal[597], país da semiperiferia europeia e, a jusante, pelo estudo da Escola do Magistério Primário de Coimbra.

Exploramos a política educativa ao longo de meio século, em que respeitando uma periodização que tem por base o modo de organização do Estado, encetamos a nossa análise nas primeiras medidas educativas do Estado Novo, entre 1930 e 1936, abordamos a *Educação Nacional*, isto é, a tentativa de construção da escola nacionalista entre 1936 e finais da década de quarenta, culminando no período subsequente que, a traço largo, alberga o período de incubação e gestação do Plano de Fomento Cultural e evolui até à primeira *discussão pública* de uma reforma educativa[598]. Num segundo momento reflectiremos sobre a política educativa e as transformações ocorridas na educação da formação social portuguesa no período da *crise revolucionária*. A terceira vertente coloca o enfoque no período da *normalização*, sendo titular da pasta do Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC), Mário Sottomayor Cardia e que marca o final da década de 70. Encerramos o nosso percurso com uma abordagem às políticas educativas da 1ª metade dos anos oitenta. Ao longo da narrativa esforçamo-nos por estar atentos às relações entre ensino e ideologia enquadrando as ideologias educativas presentes na formação social portuguesa ao longo de cinquenta anos do século XX.

---

[596] Trata-se da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Consulte-se: *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários de Eurico Lemos Pires*. Porto: Edições ASA, 1987.
[597] Veja-se o capítulo 1 do presente trabalho, intitulado *Estado e Sociedade em Portugal 1930-1986.*
[598] Ficou conhecida pela reforma Veiga Simão.

2. 2. A(s) Política(s) Educativa(s) e o Estado

A política educativa, os mandatos e a construção retórica da educação

A construção da síntese sobre a política educativa dos anos 30 a 80 do século XX exige uma reflexão prévia que clarifique conceitos e perspective o enquadramento da nossa abordagem. Num trabalho colectivo sobre a ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal, Correia, Stoleroff e Stoer propõem-se desocultar os espaços de decisão do campo educativo restituindo-lhe a «conflitualidade» e a «natureza dos imperativos ideológicos»[599]. A política educativa é passível de ser accionada como meio de distribuição social do custo de formação de mão-de-obra, pelos meios empresariais, mas também poderá ser activada, pelas classes populares, para possibilitar uma maior mobilidade social ascendente[600]. A procura de influenciar e orientar socialmente as políticas educativas compaginada com a intervenção estatal – fruto da sua centralidade articulada com necessidades de legitimação – vai subordinar a tradução educativa dos interesses sociais a uma «lógica de legitimação e à procura de coesão no bloco hegemónico do Estado»[601], gerando a sua tradução em discursos educativos referenciados a consensos e interesses gerais[602]. Considerando o exposto, o entendimento de Correia, Stoleroff e Stoer de política educativa, traduz-se num:

> "[...] resultado sempre provisório de um processo de negociação assimétrica entre grupos sociais e forças económicas e políticas potencialmente conflituais. Por necessidade de legitimação do Estado e de manutenção das próprias condições simbólicas que permitem à escola realizar a sua função de legitimação ideológica, a política educativa é expressa, em geral, através de um discurso que, por apelar sistematicamente a consensos ideológicos, progressivamente mais alargados, ou a necessidades de acumulação que se sobrepõem aos interesses económicos particulares, tende a ocultar a conflitualidade inerente a essa negociação"[603].

---

[599] CORREIA, José Alberto *et al.* – A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal. In *Cadernos de Ciências Sociais*. 12/13 (1993) 25-51.

[600] Cf. CORREIA, José Alberto *et al.* – A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal. In *Cadernos de Ciências Sociais*. 12/13 (1993), p. 34.

[601] Idem, ibidem, p. 34.

[602] Idem, ibidem, p. 34. Os autores sublinham ainda a desigualdade social presente tanto no «capital simbólico accionável na tradução» bem como na «capacidade institucional de influenciar as decisões estatais».

[603] Idem, ibidem, pp. 34-35.

As políticas educativas, metaforicamente, surgem como um emaranhado dissemelhante de peças de um mesmo *puzzle*[604] que se integram na dimensão genérica das políticas vistas como «redes ou configurações de poderes, criadas e recriadas nas relações sociais»[605] que, por referência às teorias da sociologia crítica, as percebemos com «uma determinação estrutural ou uma limitação estrutural»[606].

A política educativa emana, predominantemente, do Estado[607]. A política educativa do Estado, consubstanciada na acção dos decisores políticos que traduzirá a sua percepção das necessidades de acordo com as pressões dos vários grupos de interesses educacionais e sociais[608]. Neste contexto e de acordo com o espaço e tempo históricos, sociedade e poder político elaboram mandatos para o sistema educativo que corporizam «concepções sobre o que o sistema educativo deve realizar a partir do que é definido como desejável e legítimo. Em qualquer momento existem numerosos *mandatos* atribuindo diferentes

---

[604] Cf. BALL, Stephen J. – *Politics and Policy Making in Education*. Londres: Routledge, 1990, p. 3. Citado por STOER, Stephen R. – O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a *Escola Democrática*. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 41 (1994), p. 6.

[605] SANTOS, Boaventura Sousa – O Estado e o direito na transição pós-moderna: para um novo senso comum sobre o poder e o direito. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 30 (1990), p. 39. Citado STOER, Stephen R. – O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a *Escola Democrática*. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 41 (1994), p. 6.

[606] STOER, Stephen R. – ob. cit. (1994), p. 6. Sobre a perspectiva em apreço Stoer afirma: "Diferentemente das teorias pluralistas que tendem a recusar quaisquer limitações estruturais sobre o processo de elaboração das políticas [...] as teorias da sociologia crítica atribuem um papel fundamental ao conceito de autonomia relativa precisamente para reconhecer uma *determinação* estrutural ou uma *limitação* estrutural face às políticas. Para evitar a colocação de limites de origem económica demasiadamente rígidos sobre as relações políticas e ideológicas, a limitação estrutural, onde se reconhecem certos constrangimentos económicos, embora sem concluir que o campo da educação seja imediata ou directamente produzido por esses mesmos constrangimentos, tem vindo a ganhar mais aceitação".

[607] Cf. (a mero título de exemplo) STOER, Stephen R. – ob. cit. (1994) e NÓVOA, António – A Educação Portuguesa 1945-1992. In LOZANO, Claudio coord. – *Educación Ibero Americana: 500 años*. México: Garcia Valadés Editores, 1994 [Em publicação]. Se Nóvoa nos merece referência é para sublinhar que o autor compendia a centralidade do Estado e a centralização do ensino como «características tradicionais do sistema educativo português». A referência ao estudo de Stoer permite-nos salientar o entendimento do Estado – por referência aos países centrais – como um conjunto de instituições financiadas pelo erário público, eventualmente desarticuladas na sua acção e que têm de responder às resultantes da relação entre Estado e capitalismo, a quem compete a regulação do sistema educativo. A este propósito vejam-se: DALE, R.; OZGA, J. – Introducing Education Policy: Principles and Perspectives. In *E333 Policy-Making in Education*, Módulo 1. S. l.: The Open University Press. BALL, Stephen J. – ob. cit., 1990. OFFE, Claus – *Contradictions of the Welfare State*. Londres: Hutchinson, 1984. STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa – *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da semiperiferia europeia*. Lisboa: Edições Escher, 1992.

[608] Cf. STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto – O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. In *Revista Crítica de Ciências Sociais* 29 (1990), pp. 20-21.

prioridades às três mais importantes categorias de metas a serem alcançadas pelo sistema educativo: i) o autodesenvolvimento; ii) a cidadania; iii) a formação»[609].

A análise da política educativa em Portugal à luz desta lente, permite identificar seis mandatos[610]:

i) 1926-1945: o contributo da educação para o desenvolvimento é essencialmente ideológico.

ii) 1945-1968: a educação concorre, essencialmente, ao nível económico, período em que merece destaque a Reforma do Ensino Técnico de 1948 e que Sérgio Grácio identifica como o início da *meritocracia mitigada*[611].

iii) 1968-1974: mobilização educativa ao serviço de preocupações de legitimação em que se procura garantir a igualdade de oportunidades articulado com a promoção do desenvolvimento económico e social[612].

iv) Abril de 1974-Novembro de 1975: desenvolvimento de uma *crise revolucionária* que intentou a construção de uma sociedade socialista e cujo mandato para o sistema educativo visava a democratização do sucesso e constatamos a assunção do combate às desigualdades sociais. Muitas das propostas e acção desenvolvida transfiguram-se em letra de lei, já tardiamente, na Constituição da República de 1976.

v) 1976-1981: o período de *normalização* cujo principal objectivo da política do Estado «é remover a ameaça de anti-acumulação trazida pela revolução de Abril»[613].

---

[609] DALE, Roger – *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press, 1989, p. 66, citado por STOER, Stephen R. – ob. cit. (1994), p. 3. E ainda:
DALE, Roger *et al.* – TVEI: A Policy Hibrid. Comunicação na Conferência anual de Bera. Bristol, 1986, p. 4, citado por STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1990), pp. 20-21.

[610] Idem, ibidem, pp. 11-53. Veja-se ainda: STOER, Stephen R.; DALE, Roger – Education, State and Society in Portugal, 1926-1981. In *Comparative Education Review*. 31. 3 (1987) 400-418.

[611] GRÁCIO, Sérgio – ob. cit., 1986, p. 84.

[612] Cf. STOER, Stephen R., *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, Uma década de transição*, Porto, Edições Afrontamento, 1986.

[613] MEYER, John – Review of OCDE Education in Modern Society. In *Comparative Education Review*. 30 (2) (1985), p. 274. Citado por STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1990), p. 30.

vi) 1981-1988: contributo essencial para a renovação económica, o «novo vocacionalismo»[614], interpretação que deve ser matizada por uma leitura que remete o encerramento da *normalização* para um período posterior[615].

Importa sublinhar que, também na política educativa, a acção do Estado semiperiférico português denuncia uma desarticulação entre a matriz jurídico-institucional e a prática social. O que se verifica, no caso português, é uma precocidade legislativa e um Estado fraco incapaz de a fazer cumprir. Na proposta de Soysal e Strang[616] estamos perante um processo de construção retórica da educação. A sua análise dos sistemas educativos centra-se em duas vertentes:

i) A construção formal dos sistemas através da legislação publicada sobre a escolaridade obrigatória.

ii) A expansão das taxas de frequência[617].

A relação entre data de publicação da legislação, o princípio da escolaridade obrigatória e a efectiva frequência escolar pela população, verificada através de taxas de frequência estimadas para uma variedade de países em 1870, apresentou-se fraca ou inexistente[618]. O seu estudo apoiou-se numa análise quantitativa e socorreu-se de outras

---

[614] STOLEROFF, Alan D.; STOER, Stephen R. – Educação, Trabalho, Estado: Questões Preliminares sobre a Introdução das Novas Tecnologias em Portugal. In *Informa* 2 (1989). Citado por STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1990), p. 22.

[615] Cf. TEODORO, António – *A Construção das Políticas Educativas, Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

[616] Cf. SOYSAL, Yasemin Nuhoglu; STRANG, David – Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe. In *Sociology of Education*. 62 (1989), p. 277-288.

[617] "Our analysis concentrates on two aspects of national education: the formal construction of the system through legislation and the expansion of enrollments. We use enactement of national laws mandating compulsory education to date the formal creation of systems. These laws require all children of both sexes to attend school up to certain age; their national and mass character is evident. The expansion of schooling is discussed in relation to primary enrollment ratios: the proportion of children aged 5-14 who were enrolled in scholl". In SOYSAL, Yasemin Nuhoglu; STRANG, David – ob. cit. (1989), pp. 277-278.

[618] Cf. SOYSAL, Yasemin Nuhoglu; STRANG, David – ob. cit. (1989), p. 278. Veja-se, a este propósito o quadro 1 *Dates of Introduction of Compulsory Education and Primary Enrollment Ratios in 1870*. A data assinalada pelos autores para Portugal, 1844, encontra-se errada. Efectivamente, a medida legislativa deve-se a Rodrigo Fonseca de Magalhães e remonta a 9 anos antes da data assinalada por Soysal e Strang. Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 110 (trata-se de um quadro evolutivo da legislação portuguesa referente à escolaridade obrigatória entre 1835 e 1919) e 102 (nesta última, Teodoro apresenta o quadro de Soysal e Strang corrigido).

variáveis como a religião, a urbanização, o rendimento nacional e o grau de soberania dos estados, indicador inúmeras vezes associado à génese e massificação da escolarização[619].

A interacção entre o Estado, a(s) igreja(s) e os grupos sociais é a razão compreensiva do moldar dos sistemas explicativos. Da análise de Soysal e Strang ressalta que nos espaços nacionais onde a aliança Estado e igreja nacional era efectiva, a criação do sistema educativo nacional foi, desde cedo, acompanhado pelo desenvolvimento das matrículas. A verificar-se a ausência desta aliança – entre Estado e igreja nacional – o principal motor foram os grupos sociais que, quando surgiram fortemente empenhados na escolarização das populações, as matrículas assistiram a uma madrugadora expansão mas, por outro lado, o Estado experimentou dificuldades em criar um sistema educativo nacional homogéneo. Se a ausência da aliança entre o Estado e a igreja se compaginou com uma sociedade civil não mobilizada em torno da educação, o que verificamos é uma expedita actividade legislativa que, eventualmente por razões de debilidade organizacional do Estado, não viu a sua tradução em matrículas[620]. Constatamos, neste estudo apresentado pelos autores supra referidos, três trajectórias na construção do sistema de educação de massas. A primeira, que designam por *construção estatal da educação* e em que a igreja fornece as bases ideológicas e organizacionais, legitima a autoridade secular e enfatiza a identidade nacional facultando ao Estado a utilização da estrutura religiosa centralizada para obter a escolarização[621]. Confirmam este desenvolvimento países como a Dinamarca, a

---

[619] Veja-se a este propósito SOYSAL, Yasemin Nuhoglu; STRANG, David – ob. cit. (1989), pp. 280-281.
[620] Idem, ibidem, pp. 277-287.
[621] Idem, ibidem. A pp. 285-286 os autores afirmam: "For the cases in wich the state constructed mass education, the necessary condition seems to have been the existence of a national church. Compulsory mass schooling, in essence, means the state's direct control of and involvement i education. The crucial factor is the resistance that the state met in issuing these rules: the conflict between the state and other societal groups and institutions (the church being the primary one) over education. Only when there was na alliance between the national church and the state was it possible both to legislate and to organize a national educational system. All the cases in this category thus had national church.
A national church provided both an ideological and an organizational basis for a national mass educational system. It presence simultaneously legitimated the authority of secular center and emphasized a national identity for its members. The alliance with the national church made it ideologically easy for the state to promote a compulsory mass educational system that would transform all individuals into members of the national polity. The existence of a strong national church also contributed to the state's ability to realize its claims. States were able to provide comprehensive schooling systems through a centralized religious structure that was under their control".

Noruega, a Prússia ou a Suécia. A segunda trajectória que explicitámos é designada, por Soysal e Strang, como a *construção societal da educação*, em que se assiste a uma competição entre grupos sociais sobre conteúdos de educação, a escolarização cresce face à ausência do Estado e a sua acção centralizadora experimenta dificuldades[622]. Foi a trajectória de países como os Estados Unidos da América (EUA), a França, os Países Baixos, o Reino Unido e a Suíça. À terceira, de que são exemplo o desenvolvimento dos sistemas educativos de países como a Espanha, a Itália, a Grécia e Portugal, designam de *construção retórica da educação*, nesta trajectória o Estado, embora sem oposição, denota uma fraqueza que não lhe permite ir além da acção legislativa e, simultaneamente, a actividade autónoma no domínio da educação está ausente, conduzindo a um lento crescimento das matrículas. Como sublinham Soysal e Strang:

"The rhetorical path inverts the process just described. Here, the «unobserved variable» of conflict and competition over education is conspicuously lacking. Few groups had an autonomous stake in schooling, and the state faced litle opposition in symbolically constructing a homogeneous national system of education. But the weakness of these states and the absence of autonomous educational activity within these societies meant that enrollments expanded slowly.

[...] In Greece, Italy, Portugal, and Spain, the landed nobility, the traditional church, and communal groups remained the essencial structures of political organization through the nineteenth century. The disconnection of the state from society and the absence of linkages to national church that could bridge this gap meant that legislative action was not matched by the necessary organizational structure. The way feudal or corporatist structures were organized around informal, particularistic socialization meant that few alternative sources of formal, universalistic schooling were present. The lack of competition over education reversed the

---

622 "For the cases of societal construction of education, our results suggest a shift in emphasis from the presence of groups with schooling missions to the process of competition over socialization itself. We interpret the negative effects of urbanization on compulsory rules in this context. In urban areas, there are more grouos who regard education as important and disagree over its content or who should receive its benefits. Societal opposition was not always urban based, however; local opposition within the decentralized American polity, religious divisions in the Netherlands and Switzerland, and the Catholic Church in France were probably more important. It was difficult for the state to gain control of education in the face of an array of conflicting interests, each resisting centralization and blocking the construction of a single national system.

But schooling grew rapidly in the absence of central state control. [...] The role of these societal groups thus provide an «unobserved variable» that explains the negative relationship we find between compulsory laws and enrollments. The same local conflict and competition that made a unified national system difficult to achieve made for the rapid expansion of schooling.

[...] The case of France is an exception; here, the conflict is between the relatively balanced central state and the Catholic Church. If the state had been much stronger, France might have followed the statist path of early compulsory rules and enrollments. If the state had been much weaker, its seems likely that France would have taken the rhetorical path. Without the real threat of a more secular and republican France, the Catholic Church might not have built an alternative system of mass education or opposed the state's legislative action. But the French state and the Catholic Church were sufficiently evenly matched that their competition led to societal path of early expansion enrollments and late national rules". In SOYSAL, Yasemin Nuhoglu; STRANG, David – ob. cit. (1989), p. 286.

conditions found in the societally grounded educational systems, providing a connection between the existence of compulsory rules and low enrollments"[623].

Parece-nos incontornável a precocidade da produção legislativa do Estado português ao nível educativo e, muito particularmente, na dimensão da construção formal de um sistema de educação de massas[624] mas com resultados práticos confrangedores, «a consagração legal só veio a ter completa expressão prática cerca de cento e vinte anos depois»[625].

Do exposto, reforcemos duas conclusões essenciais: o sistema educativo português, nomeadamente o sistema de educação de massas, foi a resultante de uma construção retórica[626] o que compagina uma desarticulação entre o enquadramento jurídico-legal e a prática social que vai muito para além do sistema de educação de massas e da educação em geral, tornando-se numa marca da formação social portuguesa.

---

[623] SOYSAL, Yasemin Nuhoglu; STRANG, David – ob. cit. (1989), p. 286-287.

[624] Os estudos realizados por investigadores portugueses, sobre este período, atestam o que afirmamos. A título exemplificativo vejam-se: ADÃO, Áurea – *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras. As Escolas Régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. ALBUQUERQUE, Luís – *Notas para a História do Ensino em Portugal*. Coimbra: Edição do Autor/Textos Vértice, 1960. ARAÚJO, Helena Costa – Precocidade e «retórica» na construção da escola de massas em Portugal. In *Educação, Sociedade & Culturas*. 5 (1996) 161-174. BÁRBARA, A. M. – *Subsídios para o estudo da Educação em Portugal. Da reforma pombalina à 1ª República*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1979. BARROSO, J. – *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995. CANDEIAS, A. – *Educar de outra forma. A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa, 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994. CARVALHO, Rómulo de – *História do Ensino em Portugal, desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986. FERNANDES, Rogério – *Os caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e o Ensino das Primeiras Letras*. Porto: Porto Editora, 1994. GOMES, J. F. – *Estudos para a História da Educação no Século XIX*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996. GRÁCIO, Rui – Ensino Primário e Analfabetismo. In SERRÃO, J. dir. – *Dicionário de História de Portugal*. Volume II. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1979. NÓVOA, António – *Le Temps des Professeurs, Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII^{e}-XX^{e} siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987. NÓVOA, António – *História da Educação*. Relatório da disciplina de HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, apresentado no âmbito das provas para a obtenção da agregação, 2º grupo CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade de Lisboa, 1994. ROCHA, F. – *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português. I – Período de 1820 a 1926.* Porto: Paisagem Editora, 1984. SERRÃO, Joel – Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino. In SILVA, Manuela; TAMEN, M. Isabel coord. – *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 17-45. TEODORO, António – ob. cit., 2001. TORGAL, Luís Reis; VARGUES, Isabel Nobre – *A revolução de 1820 e a instrução pública*. Porto: Paisagem Editora, 1984.

[625] TEODORO, António – *A Construção das Políticas Educativas, Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 107.

[626] Fora do âmbito do nosso trabalho, por razões de objectivos e âmbito, fica a análise e tentativa de explicação do subinvestimento crónico no sistema educativo por parte de um Estado que ao nível do discurso denota avanço e precocidade. Sobre esta questão veja-se: TEODORO, António – ob. cit., 2001. Nomeadamente o seu capítulo 3, pp. 131-172 e, muito em particular a discussão realizada pelo autor no seu parágrafo 3. Sobre as raízes do *atraso* educativo português: interpretações e problemas de investigação, pp. 160-172. Deve merecer a melhor atenção a bibliografia carreada pelo autor.

O contributo ideológico da educação

Continuidade e ruptura

Numa leitura histórica do sistema educativo português, intitulada *Estrutura Social, Ideologias e Sistema Educativo*, que constituiu o capítulo de abertura de uma avaliação global do sistema educativo da formação social portuguesa, datada do alvor dos anos oitenta do século XX[627], Joel Serrão, perscrutando a «inovação possível em contexto burguês»[628], sublinha uma «correlação entre os ímpetos políticos instituidores da nova ordem político-social e os momentos privilegiados em que o Estado procurou criar um novo sistema de ensino»[629], articulando os períodos de «emergência de radicalização democrática»[630] com os «momentos decisivos na definição e explicitação do sistema de ensino português contemporâneo»[631], salientando as dificuldades experimentadas – a diversos níveis e vertentes, na execução prática[632] e, contudo, reconhecendo que «não obstante as quedas cíclicas numa dada espécie de apatia da prática educativa, os fermentos de inovação [...] não soçobraram logo após o arrefecimento político do entusiasmo instituidor»[633]. Conclui, assim, que apesar das vicissitudes históricas o molde presente na construção do sistema educativo português foi sempre o mesmo, «a despeito das flutuações ou inflexões político-sociais ocorridas no Portugal Contemporâneo, elas não foram de molde a impedir a estruturação do sistema de ensino»[634] exemplifica com o

[627] Cf. SERRÃO, Joel – Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino. In SILVA, Manuela; TAMEN, M. Isabel coord. – *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, pp. 17-45.
[628] Trata-se de um subtítulo do trabalho referido: SERRÃO, Joel – ob. cit., 1981, p. 22.
[629] Idem, ibidem, p. 23.
[630] Idem, ibidem.
[631] Idem, ibidem.
[632] A este propósito Serrão afirma: "Ora, entre nós, sempre aconteceu que tais ímpetos de avanço político e educativo acabaram por inscrever-se numa prática educativa morosa, inçada de dificuldades de toda a ordem, desde as financeiras, resultantes da penúria do Estado, até às culturais, oriundas do nível científico-pedagógico dos agentes de ensino recrutados ou recrutáveis". In SERRÃO, Joel – ob. cit., 1981, p. 23.
[633] Idem, ibidem, pp. 23-24.
[634] Idem, ibidem, p. 24.

Estado Novo que, em seu entender, «não pôs em causa o sistema de ensino herdado, limitando-se a podá-lo de *excrecências* comprometedoras da estabilidade pretendida: o ensino primário superior, as escolas normais primárias e secundárias, a Faculdade de Letras, no Porto»[635].

Esta linha de demarcação, por vezes, aparentemente ténue – muito em função do nível do enfoque, entre ruptura e a existência de linhas de continuidade, obrigam-nos a interrogarmo-nos sobre a distância entre o contributo da educação na 1ª República e no Estado Novo, nomeadamente quando uma *excrecência*, o caso do ensino primário superior, por exemplo, pode de algum modo simbolizar a proximidade dos dois contributos.

No contexto do *Estado Novo*, o papel do Estado como mantenedor do capitalismo[636] atribui ao sistema educativo, novos parâmetros e objectivos para este perseguir. Por um lado, à organização corporativa, que substitui o mercado, cumpre o papel integrador e regulador ao nível das necessidades de conhecimento especializado e capacidade profissional pela incorporação de empresas, trabalhadores e associações profissionais no Estado e, por outro, a prioridade atribuída à preservação da ordem e da independência nacional estava cometida ao sistema educativo e à igreja[637]. A educação assume um papel de inculcação ideológica e, a sua regulação pelo Estado, visa o seu contributo ideológico para a definição de bem-estar nacional[638].

A contribuição da educação para a formação de definições de desenvolvimento nacional depende da relação entre Estado e sociedade civil[639] ora, a mutação e

---

[635] Idem, ibidem, p. 24.
[636] Cf. STOER, Stephen R.; DALE, Roger – ob. cit. (1987) 400-418.
[637] Idem, ibidem, p. 404.
[638] Idem, ibidem, p. 405.
[639] Cf. STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa G. – A Contribuição da Educação para a Formação do Estado Novo: Continuidades e Rupturas. In AA VV – *O Estado Novo das Origens ao Fim da Autarcia* volume II. Lisboa: Editorial Fragmentos, 1987, p. 126, onde os autores salientam: "[...] a contribuição da educação para a formação de definições de desenvolvimento nacional em mutação depende largamente das pressões exercidas sobre o Estado, e, por sua vez, da forma como o Estado desempenha as suas funções, depois dessas pressões terem sido filtradas e mediadas pelas forças sociais da sociedade civil. Assim, a contribuição da educação (como fazendo parte do Estado) para a resolução de problemas enfrentados pelo Estado dependerá da relação que existe entre o Estado e a sociedade civil".

reestruturação de tais relações no período de 1926 a 1933, transformou uma contribuição predominantemente económica numa dominância ideológica[640]. Contudo, entre «a contribuição que a educação pode trazer à modernização»[641] através de uma «crescente harmonia com a estrutura de emprego»[642] e a visão de Oliveira Salazar que compagina a «desarticulação da ideologia educacional republicana e a consolidação da trilogia ideológica *Deus, Pátria, Família*»[643], desocultamos uma haste de continuidade onde, *naturalmente*, construiríamos apenas ruptura.

Stoer e Araújo salientam que estes contributos têm a mesma abordagem do processo educativo e que a mesma se encontra na antítese da aproximação que os republicanos, nos alvores da República, realizam ao mesmo processo. A concepção republicana inicial vê a criança, metaforicamente, como uma planta em crescimento[644]: «It is essential to protect beings from cultural oppression (à la Jean Jacques Rousseau), release them from societal chains, and enable them to achieve their true human potential»[645].

---

[640] Cf. STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa G. – ob. cit., 1987, p. 126, pp. 126-127.
[641] Idem, ibidem, p. 127.
[642] Idem, ibidem, p. 127.
[643] Idem, ibidem, p. 127.
[644] Sobre os limites e âmbito da análise Stoer e Araújo escrevem: "Isto não é de forma alguma para sugerir que esta relação possa ser tomada como exemplo do que era a educação na República. A política educativa republicana, como foi apontado por muitos autores, para além de ter permitido a expansão da educação (reforma de 1911), foi sobretudo um veículo para novas concepções e perspectivas de educação [...], especificamente projectadas dentro de um Estado *laico*. A metáfora da criança como uma planta em crescimento e do professor como jardineiro, cultivando e protegendo essa frágil planta, foi adequadamente utilizada pela República". In STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa G. – ob. cit., 1987, p. 142. Sobre a metáfora da planta em crescimento, Zachariah explicita a p. 14: "The major premises of the «growing plant» approach are as follow:

1. Children are natural organisms like plants.
2. Plants will grow, indeed thrive, if they are placed in the right soil, receive the right amount of heat and light, and are provided the right nutrients. An ideal education would treat a childe like a fragile plant and would create – through the curriculum, teaching styles, and learning atmosphere – opportunities for that child to realize his or her potential for growth. This can be done by encouraging a child's natural curiosity and desire to learn new things. [...]". In ZACHARIAH, Mathew – Lumps of Clay Growing Plants: Dominant Metaphors of the Role of Education in the Third World, 1950-1980. In *Comparative Education Review*. 29. 1 (1985) 1-21. Este estudo analisa esta metáfora e a sua relação com o desenvolvimento da educação nos países em desenvolvimento. Sobre a análise da totalidade das premissas subjacentes a esta metáfora vejam-se pp. 14-15.

[645] Idem, ibidem, p. 1.

Inversamente, a noção da contribuição económica da educação visando estritamente a modernização da formação social portuguesa – que se afirma em face do esgotamento da metáfora da planta em crescimento e numa conjuntura de concentração industrial, e a perspectiva salazarista da educação como tecnologia social, têm subjacente uma concepção do processo educacional que tem como meta «moldar e enformar a criança»[646] e que reflecte a evolução da ideologia educacional republicana[647].

A relação educação-economia marca o debate ideológico em torno do ensino primário superior, tornando mais visível a linha de continuidade República-Estado Novo precisamente numa *excrecência* que a política educativa salazarista extinguiu. As escolas primárias superiores trazem à liça o debate sobre a problemática da escola única[648] contraposta a um ensino primário complementar de raiz profissionalizante. Na análise a que procederam da legislação entre 1911 e 1926, Stoer e Araújo, sublinham o seu progressivo deslizar no sentido do reforço da componente profissionalizante[649], identificando este tipo de ensino com o que «particularmente interessa à grande massa popular»[650]. Assiste-se, assim, ao reforço do primário superior como via paralela ao ensino liceal, esta última reservada para a elite social, situação reforçada na legislação de 1921-1926 – com a orientação das aspirações das camadas populares para a via técnica, afastando-se

---

[646] STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa G. – ob. cit., 1987, p. 142. Na realidade, estas contribuições não eram compatíveis, mas como nos dizem Stephen Stoer e Helena Costa Araújo: "Claramente não o eram. Contudo, quando este processo se tornou claramente manifesto, o Estado Novo de Salazar tinha ganho espaço necessário para que a sua construção se tornasse uma possibilidade real".

[647] Paralelamente, a incapacidade da República em reformar a educação – entre 1923 e 1926, e apesar das tentativas, de que é exemplo acabado da própria impotência da República, a reforma Camoesas – concomitante com a falta de espaço ou incapacidade para educadores, professores e técnicos corporizarem as suas perspectivas no sistema educativo, coloca um problema de legitimidade de regime, conduzindo os docentes à militância sindical activa. Cf. STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa G. – ob. cit., 1987, pp. 128-129. Sobre a *desilusão* com as capacidades transformadoras da escola e, por que não dizê-lo, com a realidade escolar ao tempo da 1ª República, veja-se, ainda – e a mero título de exemplo, o trabalho de António Nóvoa com título bastante sugestivo: NÓVOA, António – A República e a escola – Das intenções generosas ao desengano das realidades. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 1 (3) (1988), p. 29-60.

[648] Sobre o debate da escola única vejam-se, a título de exemplo: AMADO, Casimiro – A escola única em Portugal: do debate doutrinal nos anos 20 e 30 às realizações democráticas. In PROENÇA, Cândida org. – *O Sistema de Ensino em Portugal (sécs. XIX-XX)*. Lisboa: Edições Colibri, 1998, pp. 87-110. MÓNICA, M.ª Filomena – *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (A Escola Primária Salazarista 1926-1939)*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais, 1978. Em particular pp. 134-144.

[649] Cf. STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa G. – ob. cit., 1987, p. 130.

[650] Decreto com força de lei n.º 5787-B de 10 de Maio de 1919.

irreversivelmente da fórmula de escola única, proposta por Adolfo Lima[651]. Conservando, as escolas primárias superiores, uma natureza algo ambivalente, ziguezagueando entre culturas – geral e técnica – tornam-se no objecto de confronto ideológico entre os defensores de uma educação integral e que perspectivam a possibilidade de essas instituições se constituírem, progressivamente, no modelo único de formação até aos 15 anos e, estoutra ideologia, que reclama a extinção das escolas normais superiores e, em sua substituição, propõe a criação das escolas profissionais regionalistas[652].

O que estava em causa era, não a preocupação, aliás crescente e presente nas duas concepções, com o contributo económica da educação, mas sim definir *que educação para as classes populares*, compendiando-se uma situação de bipolarização ideológica em que por um lado, pugna-se por uma educação profissionalizante que passa pelo mero ajuste da mão-de-obra ao posto de trabalho, enquanto uma outra perspectiva, advoga uma educação de raiz humanística e científica. Em torno das escolas primárias superiores debateu-se ideologia educativa e tipo de instituição num espaço-tempo que concedeu alguma continuidade entre a 1ª República e o Estado Novo[653].

---

[651] Cf. STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa G. – ob. cit., 1987, pp. 130-131. Sobre a proposta de Adolfo Lima vejam-se por exemplo: LIMA, Adolfo – A escola única. In *Educação Social*. 25 de Janeiro de 1924. LIMA, Adolfo – Escolas Primárias Superiores – II. In *Educação Social*. 15 de Dezembro de 1926.

[652] Cf. STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa G. – ob. cit., 1987, p. 131. É por isso que Casimiro Amado quando analisa o debate da escola única em Portugal e aborda as escolas primárias superiores opõe a prática educativa às ideias de Adolfo Lima: "Estamos, portanto, perante algo muito diverso do pretendido pela escola única, apesar do que Adolfo Lima pretende à viva força. Na verdade, a) Não se tratava de ministrar uma formação geral de base comum para todos antes de qualquer formação especializada; b) o Ensino Primário Superior existia em paralelo com um tipo de ensino não gratuito, e, também por isso, a selecção não era «científica» mas económico social, além de a opção se fazer demasiado cedo (aos 10 anos); c) o ensino primário superior não era uma modalidade de escolaridade obrigatória". In AMADO, Casimiro – ob. cit., 1998, p. 105. No plano do combate ideológico e político, as propostas de Adolfo Lima foram definitivamente batidas em 1926 com a consagração das duas vias paralelas. A proposta de Adolfo Lima pretendia consubstanciar a mesma escola para todas as classes «e que conduziria à eliminação de todas as escolas elementares de tipo industrial, comercial ou de desenho e as primeiras classes liceais, enquanto a outra se cristaliza em torno da existência de duas ou três vias diferenciadas, conforme os grupos sociais a que se destinam». In STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa G. – ob. cit., 1987, p. 131.

[653] Cf. STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa G. – ob. cit., 1987, p. 142.

A contra-reforma educativa[654] *ou a difícil substituição de legitimidades*[655]

O período até 1936 vai assistir à ausência, ou quase, de uma direcção ao nível da política educativa[656], o tempo que Nóvoa definiu como o período da difícil substituição de legitimidades, compagina indefinição de políticas, por vezes contraditórias, e o delinear da

[654] Expressão utilizada para o período de 1926-1936 por António Reis. Cf. REIS, António – A política de ensino: do controlo ideológico às exigências da industrialização. In REIS, António dir. – *Portugal Contemporâneo*. Volume 2. Lisboa: Selecções do Reader's Digest, SA/Publicações Alfa, 1996 [1990], p. 658.

[655] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1992.

[656] Em 1999, António Nóvoa identificava, desde o início da Ditadura Nacional, em 28 de Maio de 1926, até ao fim do Estado Novo no dia 25 de Abril de 1974, quatro fases na política educativa marcadas pela acção e personalidade dos titulares das pastas. A 1ª fase, até 1936, cujos titulares foram Gustavo Cordeiro Ramos (1930-1933), Alexandre Sousa Pinto (1933-1934) e Eusébio Tamagnini (1934-1936); a fase seguinte, 1936-1947, inicia-se com Carneiro Pacheco (1936-1940), seguido de Mário de Figueiredo (1940-1944) e culmina com José Caeiro da Mata (1944-1947); Fernando Pires de Lima (1947-1955) e Francisco Leite Pinto (1955-1961), dividiram entre si as responsabilidades da pasta na 3ª fase considerada por Nóvoa, entre 1947 e 1961; a última fase, até Abril de 1974, conheceu quatro titulares, Manuel Lopes de Almeida (1961-1962), Inocêncio Galvão Teles (1962-1968), José Hermano Saraiva (1968-1970) e José Veiga Simão (1970-1974). Cf. NÓVOA, António – Política de Educação. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 591-596. Não cabendo neste nosso trabalho a referência e esclarecimento biográfico dos ministros referenciados, remetemos o leitor para os artigos abaixo indicados, de grande rigor científico e que se encontram em obra de fácil acesso, e que possibilitam algum esclarecimento sobre as referidas personalidades. Alertamos para o facto de, um tanto inexplicavelmente, os dois primeiros ministros referidos – Gustavo Cordeiro Ramos (1930-1933), Alexandre Sousa Pinto (1933-1934) – não serem objecto de uma entrada no Dicionário de História de Portugal, pelo que deve o leitor seguir as referências de entradas relacionadas, indicadas no último volume da actualização: ALEXANDRE, Paulo Morais – Eusébio Barbosa Tamagnini de Matos Encarnação. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 622. ALEXANDRE, Paulo Morais - Fernando Pires de Lima. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 376. ALEXANDRE, Paulo Morais – Francisco de Paula Leite Pinto. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 86. ALEXANDRE, Paulo Morais – José Hermano Saraiva. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 403. ALEXANDRE, Paulo Morais – Mário de Figueiredo. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 34-35. CASTELO, Cláudia - José Caeiro da Mata. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 433-434. MAGALHÃES, Pedro Coutinho – Inocêncio Galvão Teles. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 508. MELO, Daniel – Manuel Lopes de Almeida. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 90-91. VICENTE, António Pedro – António Faria Carneiro Pacheco. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 17-18. VICENTE, António Pedro – José Veiga Simão. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 430-431. No seu artigo sobre o Ministério da Educação, Eduardo Marçal Grilo elenca todos os ministros – primeiro, da Instrução Pública e depois, da Educação Nacional – responsáveis pela pasta da Educação desde 1 de Junho de 1926 a 25 de Abril de 1974. Cf. GRILO, Marçal – Ministério da Educação Nacional. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 473-474.

ideologia educativa do Estado Novo[657]. A acção prioritária parece ser a implosão do edifício educativo republicano, «desmantelar das concepções, das representações e das práticas»[658], embora sem capacidade para se afirmar um «conjunto de valores e de princípios educativos»[659] e cujo alvo preferencial foram a administração do ensino[660] e a formação de professores, sujeitas por vezes a legislação contraditória[661].

A legislação contraditória, ou a flutuação política como a apelidam Stoer e Araújo, está patente na extinção das Escolas Primárias Superiores em 1926 e na reposição do ensino complementar no ano seguinte – embora com redução do número de anos, ou na extinção da Escola Normal Superior de Coimbra e das Escolas Normais Primárias de Braga, Coimbra e Ponta Delgada e na sua reabertura 5 meses depois[662].

É no entanto neste período que se assiste ao desabrochar de eixos orientadores da política educativa que se consubstanciará e consolidará na década seguinte – a compartimentação do ensino, um realismo pragmático, uma administração centralista e autoritária e a desprofissionalização do professorado[663]. O primeiro prefigura-se na separação de géneros e grupos sociais e na adopção de medidas contra a coeducação e a escola única[664].

---

[657] Devemos assinalar que utilizando uma periodização construída com o enfoque nas continuidades e rupturas entre 1ª República e Estado Novo, não deixando de sublinhar o carácter necessariamente provisório das suas conclusões (em face da exiguidade dos estudos existentes à época), Stoer e Araújo, estudaram o período de 1926 a 1933, abrindo dois momentos, entre 1926 e 1930 que consideraram de «flutuações políticas» e, um segundo momento, de consolidação ideológica da educação, de 1930 a 1933. Cf. STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa G. – ob. cit., 1987, pp. 125-147.

[658] NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 457.

[659] NÓVOA, António – ob. cit., 1999, p. 593.

[660] Sobre as sucessivas reorganizações do Ministério da Instrução Pública/Ministério da Educação Nacional – 1930, 1936, 1965 e 1971, veja-se, a título de exemplo, a síntese elaborada por Eduardo Marçal Grilo: GRILO, Eduardo Marçal – ob. cit., 1999, pp. 470-474.

[661] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1999, p. 593.

[662] Cf. Decreto n.º 15.365 de 19 de Abril de 1928 e Decreto n.º 15.886 de 24 de Agosto de 1928. Às escolas normais dedicaremos maior atenção no capítulo IV. Sobre a evolução e a legislação dedicada ao ensino normal, no caso vertente nos primeiros anos da Ditadura Nacional (mas não só), vejam-se, a título de exemplo: CARVALHO, Rómulo de – ob. cit., 1986. SAMPAIO, J. Salvado – *O Ensino Primário 1911-1969, Contribuição Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1975.

[663] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 458; NÓVOA, António – ob. cit., 1994 [Em publicação], p. 4.

[664] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 458.

O ajuste da oferta institucional à procura social de educação, reduzindo a escolaridade obrigatória «a uma espécie de mínimo incompreensível»[665], traduz as medidas dos três «R», isto é, redução da escolaridade obrigatória – cuja primeira medida remonta a 1927, com a passagem de 5 para 4 anos – redução do nível de competência dos professores e redução dos conteúdos programáticos[666], imagem de marca do realismo pragmático[667]. Ressuscitando o debate – «cíclico e circular, *instrução versus educação*»[668], respeitando, supostamente, a primeira ao treino do intelecto e a segunda, à formação do carácter[669], os próceres da ditadura nacional socorrem-se da retórica de desvalorização da instrução para purgar o currículo do «estéril enciclopedismo racionalista»[670], visando a «restauração do velho sistema de valores morais dentro da sala de aula»[671] e menos *teoria*. Como nos confirma Filomena Mónica: «*A boa* instrução acabou gradualmente por se reduzir às rudimentares técnicas intelectuais, ou seja, ao *ler, escrever e contar*»[672].

A administração centralista e autoritária vai-se concretizando através do reforço da inspecção, do controlo sobre os corpos docentes e num novo relacionamento com os reitores dos liceus[673].

Finalmente, o ataque contra o «*camarada primário*, essa figura inquietante e grotesca, tirada em milhares de exemplares pelo país fora [...]»[674] pelo viés da

---

[665] GRÁCIO, Sérgio – Destinos do ensino técnico em Portugal (1910-1990). In *Análise Psicológica*. 4 (XIV) (1996), p. 39.
[666] A simplificação dos programas inicia-se em 1929 mas o processo só se concluirá em 1937. Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 479.
[667] NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 458.
[668] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 510. Veja-se também MÓNICA, M.ª Filomena – ob. cit., 1978.
[669] Cf. MÓNICA, M.ª Filomena – ob. cit., 1978, pp. 145-150.
[670] Cf. Preâmbulo do Decreto-lei n.º 27.279, de 24 de Novembro de 1936.
[671] Cf. MÓNICA, M.ª Filomena – ob. cit., 1978, p. 146. Em 1932 os livros de leitura passaram a ser sujeitos anualmente a aprovação oficial prévia (Decreto n.º 18.379 de 23 de Maio de 1930) e antes, já o ministro Gustavo Cordeiro Ramos, através do decreto n.º 21.014 de 19 de Março de 1932, agia para proporcionar o regresso dos «ensinamentos patrióticos e morais» através de uma lista de frases a incluir nos livros de leitura. A título de exemplo: «Na família, o chefe é o Pai; na escola, o chefe é o Mestre; no Estado, o chefe é o Governo»; «A tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os teus sacrifícios»; «Se tu soubesses o que custa mandar, querias obedecer toda a vida».
[672] MÓNICA, M.ª Filomena – ob. cit., 1978, p. 147.
[673] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 458.
[674] *Diário da Manhã* de 22 de Março de 1934, artigo atribuído a João Ameal. Citado por MÓNICA, M.ª Filomena – ob. cit., 1978, pp. 174-175.

desvalorização e desqualificação da profissão com a criação dos postos de ensino, em 1931[675] - após o encerramento de escolas sem um mínimo de 40-50 alunos, proibindo as organizações sindicais representativas da classe[676], desqualificando a formação académica[677] e promovendo a degradação salarial[678].

As dificuldades de afirmação de uma congruência ao nível de valores e princípios educativos e as limitações da acção governativa ao nível da Educação mantinham-se e isto, apesar de Oliveira Salazar *já ter apontado o caminho*, em 1930, em discurso na Sala do Risco[679] e de, em 1933, ter sido publicado no *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*[680] um esquema de organização geral do ensino que continha a matriz da *Educação Nacional*[681] que pretendia satisfazer quatro grandes finalidades:

"garantir e impor uma instrução mínima a todos, no interesse do indivíduo e da colectividade; seleccionar entre os que obtiveram já essa instrução mínima, os mais capazes, extremando-os dos incapazes de ascenderem sem prejuízo da colectividade aos outros graus superiores de cultura; orientar os primeiros no sentido das suas naturais vocações, procurando conduzi-los a abraçarem as profissões em que possam ser mais felizes e mais úteis; fixar de antemão as necessidades do Estado e da colectividade em matéria de diplomados com cursos técnicos e superiores, estabelecendo um limite à procura de certas de profissões e procurando dirigir para as outras o excesso da população escolar"[682].

---

[675] Cf. ADÃO, Áurea – *Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal*. Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian/Instituto Gulbenkian da Ciência, 1984. Da reacção a esta medida dá-nos conta o jornal *República* a 11 de Junho de 1932: "Indivíduos que não conseguiam ser alfaiates, sapateiros, albardeiros – profissões que requeriam uma preparação específica – podiam ver-se de súbito transformados em professores primários, como se isso de ensinar crianças pudesse ser tarefa de ignorantes". Citado por REIS, António – ob. cit., 1996 [1990], p. 657.

[676] Cf. BENTO, Gomes – *O Movimento Sindical dos Professores. Finais da Monarquia e I República*. Lisboa: Editorial Caminho, 1978.

[677] Assiste-se a uma redução dos conteúdos e da duração da formação. Cf. SAMPAIO, J. Salvado – *O Ensino Primário 1911-1969, Contribuição Monográfica*. Volume II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976. A este aspecto, mais uma vez, recomendamos ao leitor/leitora a leitura da parte II deste capítulo.

[678] Cf. ADÃO, Áurea – ob. cit., 1984, pp. 209-212; GRÁCIO, Sérgio – ob. cit., 1986. Os salários vão situar-se a um nível inferior ao de terceiro-oficial. Cf. REIS, António – ob. cit., 1996 [1990], p. 657.

[679] Em discurso na Sala do Risco, Oliveira Salazar cometia à «obra educativa» a mudança na formação, a organização e a integração da Nação no Estado. Cf. CRUZ, Manuel Braga da – *Monárquicos e Republicanos no Estado Novo*. Lisboa: Dom Quixote, 1986, p. 94.

[680] Editado em dois períodos distintos, 1916-1917 e 1929-1936, tendo como «objectivo fulcral a divulgação de trabalhos e legislação produzidos no âmbito das funções do Ministério de Instrução Pública». NÓVOA, António dir. – A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX-XX). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993, pp. 169-170.

[681] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1999, p. 593.

[682] Idem, ibidem, p. 593. O autor elencou os quesitos definidos à Comissão para a elaboração de um esquema geral do ensino, nomeada por Portaria de 28 de Novembro de 1933. Parte da documentação encontra-se no Arquivo Histórico do Ministério da Educação. Alguns foram publicados no *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*, ano V, fasc. II, 1934, pp. 319-440. Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 480.

Em 1936, o monárquico e professor de Direito da Academia Coimbrã, membro do núcleo de professores daquela Universidade acusados de ofensas à República em 1919, António Faria Carneiro Pacheco, que se assumirá como braço direito da política do chefe, abraça a pasta da Instrução Pública e marcará indelevelmente a imagem do Estado Novo[683].

A construção nacionalista da educação

O período encetado em 1936 assiste à prossecução da afirmação, na política educativa, da componente de inculcação ideológica e de doutrinação moral sustentada por consensos sociais ancorados em valores, supostamente, atemporais e indiscutíveis[684], ainda assim, António Reis sublinha a preocupação de Carneiro Pacheco em conjugar «um maior controlo ideológico com uma relativa expansão da rede»[685].

Na contabilidade das medidas adoptadas, Carneiro Pacheco inicia a sua acção procedendo à remodelação do Ministério da Instrução Pública, em 1936, com a publicação da Lei n.º 1941 de 11 de Abril de 1936, alterando a designação para Ministério da Educação Nacional[686]. A propósito da importância e significado da legislação de Abril de 1936, Marçal Grilo afirma que esta traduz a «forma como o regime orientou e condicionou o processo educativo»[687], assegurando «um controlo ideológico sobre praticamente todas as área de

[683] Cf. VICENTE, António Pedro – ob. cit., 1999, pp. 17-18.
[684] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1994 [Em publicação], p. 4.
[685] REIS, António – ob. cit., 1996 [1990], p. 658. No que respeita à expansão da rede – a que faz referência António Reis, na análise a que procede sobre a expansão da escola primária, Sérgio Grácio considera existirem três fases na expansão, considerando a 1ª como correspondendo a um crescimento moderado da rede e corrobora a acepção de Reis: "A primeira fase corresponde a um crescimento moderado da rede, desigualmente ritmado tanto pela intensidade do crescimento como, sobretudo, pela existência do período 1931-1934, que não sabemos se regista globalmente o ligeiro decréscimo verificado para as escolas, por não se conhecer o número de postos, mas que provavelmente estará próximo da estagnação. Pouco importa de resto aqui a precisão numérica: 1931-1934 parece ser o período reaccional, o travão posto à expansão escolar que, quase de imediato (precisamente um ano depois), irá ter o seu contributo para o brusco termo do crescimento – até aí notável – dos matriculados. Lembremos que num documento oficial de 1929 ainda se considerava mesquinho o ideal de instrução primária cingido ao ler, escrever e contar. A partir de 1935 e até 1942 o crescimento da rede acelera-se, com um forte contributo dos postos para este movimento". GRÁCIO, Sérgio – ob. cit., 1986, p. 29.
[686] Simultaneamente institui a Junta Nacional de Educação, «órgão da maior importância na definição das políticas de educação e do controle de todo o processo educativo até ao início dos anos setenta». GRILO, Marçal – ob. cit., 1999, p. 471.
[687] GRILO, Marçal – ob. cit., 1999, p. 471.

actuação no sector da educação»[688], com um conjunto de medidas das quais destacamos os critérios de selecção de professores que incluem «as exigências da sua essencial cooperação na função educativa e na formação do espírito nacional»[689], a introdução do «livro único», os fundamentos da futura Mocidade Portuguesa com os objectivos de «estimular, na juventude, o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina, no culto dos deveres morais, cívicos e militares»[690], a obrigatoriedade da disciplina de Canto Coral ministrada com recurso a «cânticos nacionais, exaltando as glórias portuguesas, a dignidade do trabalho e o amor à Pátria»[691] e a introdução do crucifixo na sala de aula[692].

A inculcação ideológica encontra a sua expressão nos manuais escolares com a adopção do livro único[693] que apenas viria a tornar-se realidade em 1940 e vê-se reforçada nos quadros *A Lição de Salazar*, material de ensino editado aquando da comemoração da primeira década desde a entrada de Salazar para o governo[694]. O ensino foi percebido como factor de socialização e o Estado Novo «inculcou valores, subordinou corpos, disciplinou consciências»[695].

Articulando a obediência, alcandorada em «eixo das virtudes»[696], a resignação e a caridade, «as virtudes tradicionais» pregadas pela igreja, constituíam-se os valores primeiros[697].

---

[688] Idem, ibidem, p. 471.
[689] Lei n.º 1941 de 11 de Abril de 1936.
[690] Idem, ibidem.
[691] Idem, ibidem.
[692] Idem, ibidem.
[693] Ver: BÍVAR, M.ª de Fátima – *Ensino Primário e Ideologia*. Lisboa: Seara Nova, 1975; TORGAL, Luís Reis – *História e Ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva, 1989.
[694] Cf. REIS, António – ob. cit., 1996 [1990], p. 658.
[695] NÓVOA, António, ob. cit., 1992, p. 511.
[696] MÓNICA, M.ª Filomena – ob. cit., 1978, p. 287. O livro de leitura da 1ª classe é quanto a isto elucidativo: "É Deus quem nos manda respeitar os superiores e obedecer às autoridades". In *Livro da Primeira Classe*. Porto: Figueirinhas, 1958 (8ª edição).
[697] Idem, ibidem, p. 287-298. O estudo de Mónica incide sobre os «valores básicos transmitidos pelo currículo primário». Com base no estudo de Filomena Mónica podemos intentar elencar sucintamente o quadro de valores: i) A complementaridade de todas as profissões e o papel neutral do Estado; ii) A resignação à posição social *transmitida aos pobres*; iii)A caridade *exigida aos ricos*; iv) A condenação da ascensão social; v) O enaltecer da pobreza; vi) A legitimação da riqueza pelo trabalho, visto este como expiação do pecado original; vii) Os louvores à vida no campo e ao trabalho agrícola; viii) O culto de uma imagem da família e do lar, de plena concórdia e

É precisamente esta orientação do ensino pela moral cristã que vem progressivamente ocupar um espaço aberto pela simplificação dos programas e redução dos conteúdos que tem lugar, irreversivelmente, entre 1929 e 1937. Como nos atesta António Nóvoa:

"Os programas de ensino impregnam-se do ideário nacionalista, mas a política educativa desenvolve-se também noutras direcções, de que vale a pena destacar a criação de novas áreas curriculares, a expansão das actividades circum-escolares e o reforço dos dispositivos de controlo das famílias"[698].

No âmbito das novas áreas curriculares adquirem particular destaque as disciplinas de Educação Moral e Cívica, mais tarde Religião e Moral[699], subalternizando a dimensão cívica a partir de 1936, procurando fomentar «a verdadeira vida cristã» e incentivar «a formação de uma mentalidade cristã, por razões políticas, religiosas e morais»[700]. A reforma de Carneiro Pacheco, ao nível da escolaridade obrigatória, cristianizou a escola promovendo a supremacia da religião no ensino. A escola podia, agora, formar, moldar o «espírito e carácter» das crianças e assumir-se como a *sagrada oficina das almas*. A religião contribuía decisivamente para conformar espíritos travando as desordens sociais.

Em Abril de 1936, Deus derrotava o ABC e o crucifixo passaria a velar pelo trabalho escolar, justaposto por cima da cadeira do professor[701].

---

felicidade, sublinhando os deveres dos filhos para com o pai; ix) A concórdia e a felicidade estavam directamente relacionadas com a diferenciação sexual através da inculcação de «ensinamentos e valores distintos». x) A doutrinação política presente em textos de propaganda. Atente-se neste passo retirado da *Escola Portuguesa*, números 181 e 182, de 14 e 21 de Abril de 1938: "Portugal é hoje dos países mais bem governados em todo o mundo, e todo o mundo, por isso, exalta a obra de Salazar. Admiremos a sua inteligência, o seu saber, seriedade com que ele falou ao País e a verdade com que cumpriu todas as suas promessas". Citado por MÓNICA, M.ª Filomena – ob. cit., 1978, p. 298

[698] NÓVOA, António, ob. cit., 1992, p. 511.

[699] Só a partir de 1947 adquire esta designação e fica a cargo da Igreja católica. Nos *Programas do Ensino Liceal (decreto n.º 37.112, de 22 de Outubro de 1948)*. Coimbra: Coimbra Editora Lda, s. d., regista-se: "Não pode, com efeito, empreender-se verdadeira obra educativa, mormente em país de tradição católica, sem pôr como base dela o ensino da Religião e Moral. Só o tentá-la, abstraindo deste ensino, falseava e ofendia a consciência religiosa da quase totalidade do país, instituindo um laicismo que é a negação prática de Deus, de Cristo e da Igreja, na explicação da origem e fim do homem e na fundamentação do sentido e valores da vida". Citado por NÓVOA, António, ob. cit., 1992, pp. 512-513.

[700] NÓVOA, António, ob. cit., 1992, p. 511. Veja-se o dossier publicado pela revista *Inovação*, vol. 3, n.º 1-2, 1990, pp. 11-65.

[701] Cf. MÓNICA, M.ª Filomena – ob. cit., 1978, pp. 147-149. Em breve, as figuras tutelares do regime – o presidente do conselho e o presidente da República – veriam as suas imagens ladear a cruz.

Consciente dos limites da acção estritamente escolar, o Estado Novo avançou com «práticas educativas não abrangidas pelo currículo formal»[702]. A Mocidade Portuguesa[703], criada em 1936, vai desempenhar um importante papel na consecução do projecto de educação nacionalista ao servir de «enquadramento e formação da juventude», participando no processo de disciplinação dos corpos – em articulação com a disciplina de Educação Física, que de resto passará a dirigir e inspeccionar a partir de 1947 – e, a partir de meados dos anos 40, assumirá a coordenação das actividades circum-escolares. De sublinhar, ainda, no domínio da disciplinação dos corpos, a vertente médico-assistencial pela importância conferida aos serviços de saúde[704]. Os serviços de saúde serviram para esquadrinhar a família reforçando a utilização da escola, pelo Estado Novo, como «instrumento de controlo das práticas familiares»[705].

---

[702] NÓVOA, António, ob. cit., 1992, p. 511.

[703] Sobre a Mocidade Portuguesa (MP) vejam-se, entre outros: ARRIAGA, Lopes – *Mocidade Portuguesa: breve história de uma organização salazarista*. Lisboa: Terra Livre, 1976. KUIN, Simon – Mocidade Portuguesa. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 499-501. Quanto às organizações femininas no Estado Novo, nomeadamente a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF), continua a ser fundamental a obra: PIMENTEL, Irene Flunser – *História das Organizações Femininas no Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2000.

[704] Cf. NÓVOA, António, ob. cit., 1992, pp. 512-514. Os serviços de saúde escolar são criados e regulamentados nos inícios dos anos 30 – decretos n.º(s) 22.751 e 23.807 de 28 de Junho de 1933 e de 28 de Abril de 1934, e a sua acção enquadra-se na continuidade do anterior, no entanto, Nóvoa sublinha o alargamento das competências do médico até ao «limite do inimaginável». O homem forte da saúde escolar na década de 30, Serras e Silva, sintetiza o seu pensamento num relatório de 1934-1935, publicado no *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*, que Nóvoa resume nestes termos: "[…] mencionando duas temáticas que introduzem novas concepções de saúde escolar. A primeira refere-se à impossibilidade de cuidar da «higiene do corpo» sem tratar também da «higiene da alma»: ao lado da limpeza física está a limpeza moral, ao lado da saúde do corpo vem a força do espírito e a ideia sempre presente de que «é mais fácil que a alma domine e governe o corpo que ela anima do que o corpo subordine e governe a alma pela saúde e robustez». A segunda exprime-se numa visão mais total da saúde escolar, dentro e fora da escola: dentro, insiste-se na função do médico como educador, e daí a instituição, por exemplo, dos «fiscais de higiene» e das «donas de casa», alunos que cooperam na vigilância sanitária e na divulgação dos preceitos de higiene junto dos colegas; fora, definem-se regras de controlo das famílias e das situações de vida dos alunos, cuja fiscalização está a cargo das «visitadoras escolares». Um terceiro elemento de mudança prende-se com a decisão de centrar a acção da saúde escolar principalmente nos liceus, tendo em conta a necessidade de chegar primeiro às elites, uma vez que só através delas se poderá difundir uma nova consciência sanitária e higienista: «entendeu-se logicamente que os liceus, por onde passava a futura elite do país, era o campo onde a acção tinha mais probabilidades de êxito» (Correia, 1939). É uma decisão que ilustra bem o lugar da escola como espaço de doutrinação e de inculcação de novos hábitos sociais". In NÓVOA, António – Saúde Escolar. In In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 404-405.

[705] NÓVOA, António, ob. cit., 1992, p. 515. Consulte-se um dossier com relatórios das visitadoras escolares respeitantes ao período de 1944-1948 que se encontra no Arquivo Histórico do Ministério da Educação.

No contexto descrito torna-se compreensível que o contributo *exigido* à educação pelo Estado Novo seja a credenciação de lealdade ao regime, o temor a Deus e o amor à Pátria e à Família, como atestam Roger Dale e Eurico Lemos Pires[706].

Ideologia de conformação ou tecnologia social

O Estado Novo erigiu uma escola e uma educação sem passado, estruturada numa tradição de valores imutáveis e práticas sociais revivificadas que nos remetem permanentemente para um «dantes vago e impreciso»[707], sem contexto numa época ou realidade. A génese da tradição é um «agora concreto»[708] por referência «aos hábitos das famílias portuguesas, às práticas cristãs e às crenças populares»[709], resultando numa naturalização do agora, atribuindo-lhe uma natureza atemporal, de «algo que sempre foi e será»[710], produzindo uma «glorificação do banal», como é o caso dos «heróis educativos», os professores primários anualmente condecorados[711].

A acção de Carneiro Pacheco no âmbito da política educativa caldeava estas ideias e fundeava numa visão da sociedade como «uma estrutura hierárquica imutável»[712], com base na qual o salazarismo constrói uma concepção do papel da escola como «aparelho de doutrinação»[713]. As desigualdades existiam e a educação e a escola pouco fariam, ou

---

[706] Cf. DALE, Roger; PIRES, Eurico Lemos – Linking People and Jobs: The Indeterminate Place of Educational Credentials. In BROADFOOT, Patricia ed. – *Selection, Certification and Control. Social Issues in Educational Assessment*. London and New York: The Falmer Press, 1984, p. 59. Os autores afirmam mesmo: "As one perceptive Portuguese commentator puts it: «A university degree, preferably in law [...] together with the conspicuous demonstration of the civic virtues which were part of the New State ethos – Fear to God and love of the Fatherland and Family – was the surest road to sucess in government circles [..]»".
[707] NÓVOA, António, ob. cit., 1992, p. 510.
[708] Idem, ibidem, p. 510.
[709] Idem, ibidem.
[710] Idem, ibidem.
[711] Idem, ibidem.
[712] MÓNICA, M.ª Filomena – ob. cit., 1978, p. 133.
[713] Idem, ibidem, p. 133. Esta função da escola substitui-se aos papéis de agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual.

poderiam fazer, para as corrigir numa sociedade *naturalmente* hierarquizada[714]. A escola surge «como uma agência de controlo social, [...] que legitima a estrutura de classes e que [...] contribui para a sua reprodução»[715], onde a sua eficácia se mede «pela capacidade de atribuição de sentidos à acção escolar e à política educativa»[716] e o novo ministro empossado em 1936, Carneiro Pacheco, parece ter sabido construir uma retórica de suporte à construção da *educação nacional*, enquanto instrumento de poder e tecnologia da sua distribuição, beneficiando, cumulativamente, dos consensos sociais entretanto adquiridos[717] e em que «o universo escolar é mais totalizado do que totalizador»[718].

A função educativa visa, em primeira instância, a integração social e o Estado Novo promove o entendimento do processo educativo com recurso à metáfora do molde, em oposição à planta em crescimento[719], suportada por uma concepção de natureza humana que implica a necessidade de «um projecto de moldagem das inteligências e das sensibilidades»[720] no sentido da conformação de cada um com o seu lugar na sociedade.

A retórica na época, entre os dignitários do regime, interrelacionava mérito e classe social, reconhecendo a importância dos factores sociais no desenvolvimento intelectual, o mérito apenas contava na hierarquia interna de cada classe, o status era herdado[721]. Sérgio Grácio identifica esta política educativa e visão da escola com uma tecnologia social na medida em que, pelo menos ao nível dos discentes, se influi sobre as

---

[714] Cf. SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*. Volume I. Coimbra: Coimbra Editora, 1945, pp. 30-31.
[715] MÓNICA, M.ª Filomena – ob. cit., 1978, p. 344.
[716] NÓVOA, António, ob. cit., 1992, p. 459.
[717] Idem, ibidem, p. 459.
[718] Idem, ibidem.
[719] Idem, ibidem. Tenha-se em consideração o que já dissemos ao longo deste capítulo sobre esta questão, em que nos antípodas da metáfora do molde se encontra a metáfora das plantas em crescimento.
[720] NÓVOA, António, ob. cit., 1992, p. 459.
[721] Cf. MÓNICA, M.ª Filomena – ob. cit., 1978, p. 137. Atentemos nas palavras de Marcello Caetano: «Uma criança inteligente, filha de um operário hábil e honesto, pode na profissão de seu pai, vir a ser um trabalhador exímio, progressivo e apreciado, pode chegar a fazer parte do escol da sua profissão, e assim deve ser», e acrescenta que se «seleccionado pelo professor primário para estudar ciências para as quais o seu espírito não tinha a mesma preparação hereditária que tinha para o ofício, não passaria nunca de um medíocre intelectual, quando muito um homem sábio, mas incapaz de singrar na vida nova que lhe [haviam indicado] sem o ouvir».

representações sociais que tinham do seu destino[722], cortando cerce as veleidades de aspiração social, numa formação social em fase de lentas transformações, compaginando recursos limitados e a escassa dotação para a educação com a concepção dominante na classe dirigente, de conformidade social – cada um no seu lugar, colocando ordem nas finanças e nos espíritos[723].

O contributo da educação para o desenvolvimento económico: da generalização à democratização do ensino

Rui Grácio na sua análise das problemáticas do desenvolvimento e da educação no que considerava ser uma sociedade bloqueada, reportando-se à formação social portuguesa de finais da década de 60 e inícios da de 70, considerando os movimentos e tensões que a agitam, caracteriza o contexto nestes termos:

> "Assim, uma direcção política que apostava, com flutuações embora, na estagnação económica, na estabilidade social, no maltusianismo escolar e cultural, no autoritarismo do Estado, no isolamento internacional, é coagida a realizar ajustamentos com a realidade movente e a entrar em compromissos com forças sociais e interesses económicos que, sem pôr em causa o regime, pelo menos inicialmente, e muito menos o sistema, o pressionavam no sentido daquela «mudança» cujas vantagens Salazar dissera um dia não estarem ainda demonstradas"[724].

A pena de Rui Grácio foi, como sempre aliás, perspicaz e cirúrgica na medida em que a impressividade com que traça a realidade serve, na verdade – em nossa opinião, de síntese do processo histórico da formação social portuguesa no período do pós-guerra até finais dos anos 60 e início da década seguinte. Uma conclusão é possível antecipar, o período pós 2ª Grande Guerra (1939-1945) encerra um processo de transformação e adaptação do sistema educativo às «novas realidades sociais e económicas emergentes do pós-guerra»[725].

---

[722] Em vez de agir sobre a sua trajectória social. Sobre os docentes a acção incidiu sobre a sua trajectória social face à manipulação estatutária levada a efeito. Cf. GRÁCIO, Sérgio – ob. cit., 1986, pp. 39-40.
[723] Idem, ibidem, pp. 38-40.
[724] GRÁCIO, Rui – Perspectivas Futuras. In SILVA, Manuela; TAMEN, M. Isabel Coord. – *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 653.
[725] NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 460. Sobre as transformações ocorridas na formação social portuguesa veja-se a análise que produzimos no capítulo 1. Sublinhemos aqui as transformações ocorridas ao nível estruturante – nomeadamente, a evolução demográfica, a merecer especial relevo a emigração e a evolução na estrutura da população activa – e a transformação da facies económica, assente na progressiva hegemonização do

Este processo que traduz uma alteração da natureza da procura da educação, incluindo na contribuição a solicitar ao sistema educativo, e traduz «the beginnings of a change in the definition of national development»[726], subdivide-se em dois períodos 1945-1968 e 1968-1974, na perspectiva dos mandatos do sistema educativo[727].

Na confluência das transformações internas assinaladas e «pela modificação do papel de Portugal num mundo em transformação»[728] é *exigido* ao sistema educativo que compagine o contributo para a manutenção da ordem com a preparação de mão-de-obra qualificada[729], num contexto em que ensino e igreja são progressivamente substituídos, «como principais suportes da manutenção da ordem social»[730], pelo aparelho de repressivo, em grande parte face ao fracasso do aparelho corporativo em satisfazer a regulação social desejada[731]. Neste contexto Nóvoa sublinha, para este período, a emergência de uma lógica escolar própria, falando mesmo «de uma certa autonomia de funcionamento do sistema educativo»[732].

De 1945 a 1968, o contributo da educação é predominantemente económico, satisfazendo a formação de recursos humanos qualificados e assistindo ao emergir de

---

capital monopolista, sobretudo desde os anos 50 e desde a Lei da reorganização industrial de 1945, com a concentração e centralização de capitais e a afluência de capital estrangeiro, na década de 60, emergindo o capitalismo monopolista de Estado. Stephen Stoer afirma: "Esta expansão generalizada da industrialização e o início duma transformação na definição de um modelo de desenvolvimento nacional contribuíram para as transformações estruturais do Estado e para a transformação do tipo de pressões a que era sujeito, assim como contribui à posição estratégica de Portugal no continente europeu". In STOER, Stephen R. – *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982, p. 74. Sobre as transformações a nível estruturante vejam-se: MARTINS, Fernando – Visão Sintética sobre as Realidades Estruturais e a sua Evolução. In ROSAS, Fernando Coord. – Portugal e o Estado Novo. In SERRÃO, Joel; MARQUES, A.H. de OLIVEIRA – *Nova História de Portugal*. Vol. XII. Lisboa: Editorial Presença, 1992, pp. 272-305. MIRANDA, Sacuntala de – A Evolução Demográfica. In ROSAS, Fernando Coord. – Portugal e o Estado Novo. In SERRÃO, Joel; MARQUES, A.H. de OLIVEIRA – *Nova História de Portugal*. Vol. XII. Lisboa: Editorial Presença, 1992, pp. 259-271. ROSAS, Fernando – O Estado Novo (1926-1974). In MATTOSO, José dir. – *História de Portugal*. Vol. VII. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994. Para uma análise integrada da evolução da formação social portuguesa e as transformações ocorridas no sistema educativo vejam-se, a título de exemplo: STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982. TEODORO, António – ob. cit., 2001.

[726] STOER, Stephen R.; DALE, Roger – ob. cit. (1987), p. 406.

[727] Cf. STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1990) 22.

[728] STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982, p. 73.

[729] Cf. STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982, p. 73.

[730] Idem, ibidem, p. 73. Stoer socorre-se, aqui, da análise de: MARTINS, Hermínio – Portugal. In WOOLF, S. J. Ed. – *European Fascism*. Londres: Weidenfeld and Nicholson, 1968.

[731] Cf. STOER, Stephen R.; DALE, Roger – ob. cit. (1987), p. 406.

[732] NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 460.

outro modo de integração social[733]. A mudança de orientação da política educativa é marcada pelos ministérios de Pires de Lima (1947-1955) e Leite Pinto (1955-1961), como responsáveis do Ministério da Educação Nacional, em que políticas e discursos educativos deslizam, sobretudo com Leite Pinto, para tornar «progressivamente dominante a preocupação com a formação dos recursos humanos para o desenvolvimento»[734], constituindo-se em prioridade, ocupando o espaço da inculcação ideológico e controlo[735].

Este primeiro momento, o da retórica da «generalização» ou de *ajustamento à realidade movente* consubstancia-se na:

i) Reforma do ensino técnico (1948) e no *Plano de Educação Popular*, de 1952;

ii) Prolongamento da escolaridade obrigatória e valorização do capital escolar;

iii) Acção política de Leite Pinto no fomento económico, cultural e planificação educativa[736].

O nosso estudo justifica que dediquemos particular atenção à questão do Plano de Educação Popular de 1952[737] e à Campanha Nacional de Educação de Adultos[738], que nos

---

[733] Cf. GRÁCIO, Sérgio – ob. cit., 1986, pp. 128-138.

[734] TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 196.

[735] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 460 e TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 196.

[736] De um modo geral a literatura que abordámos consigna estas vertentes, quer as qualificando como «momentos de viragem» ou «de acomodação às novas realidades», podendo no entanto agrupá-las de modo diverso consoante o enfoque ou a orientação da própria narrativa que constroem em dado momento. Parece-nos, no entanto, existir algum consenso entre os especialistas quanto a esta questão. A mero título de exemplo, assinalando apenas os de maior significado para o nosso trabalho neste aspecto específico, vejam-se: GRÁCIO, Rui – Evolução Política e Sistema de Ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80. In LOUREIRO, J. E. – *O Futuro da Educação nas Novas Condições Sociais, Económicas e Tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1985. GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1981, pp. 649-696. GRÁCIO, Sérgio – ob. cit., 1986. NÓVOA, António – ob. cit., 1992. NÓVOA, António – ob. cit. STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982. TEODORO, António – ob. cit., 2001.

[737] Aprovado pelo decreto-lei 38.968 e regulamentado pelo decreto 38.969, ambos de 27 de Outubro de 1952. Naquela data o Ministro da Educação Nacional era Fernando Pires de Lima (1947-1955) e Henrique Veiga de Macedo era seu subsecretário de Estado da Educação Nacional e que, em depoimento a Maria Eduarda Neves [trabalho não publicado e que António Teodoro não identifica qual dos trabalhos da autora – no total de dois e ambos não publicados – se trata], terá esclarecido da participação do presidente do conselho e da anuência de Oliveira Salazar, confrontado com a urgência e necessidade de «não se perder tempo» para que «entrasse em vigor no ano lectivo de 1952-1953», em o diploma não baixar a discussão na Assembleia Nacional. Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, pp. 203-204. De Maria Eduarda Neves, António Teodoro referencia dois trabalhos: *Escolaridade obrigatória e analfabetismo nos decénios 50 e 60 do Estado Novo. A Campanha Nacional de Educação de Adultos*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos do Ministério da Educação, 1997. Trabalho de natureza aplicada realizado no âmbito da licença sabática (não publicado). *A obrigatoriedade escolar e o analfabetismo de Pombal a Salazar*. S. l.: 1997. Trabalho não publicado. Sobre Henrique Veiga de Macedo veja-se: ALEXANDRE, Paulo Morais – Henrique Veiga de Macedo. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 404-405.

remetem para o problema mais vasto do analfabetismo[739]. António Candeias quando aborda a questão da alfabetização e escolarização em Portugal entre 1864 e 1960[740], perspectiva os diplomas legais, assinados por Veiga de Macedo, como expressão da «pressão para a alfabetização dos mais velhos e para a escolarização dos mais novos [que] vai ganhando força entre alguns sectores do Estado e encontrando resposta a nível do povo»[741], desde a década de 40 e sobretudo entre 1950-1960, num momento em que «as relações dos portugueses com o mundo das letras se passa a fazer sobretudo através da escola e durante as idades de escolarização»[742] substituindo a relação que se estabelecia de «acordo com as suas necessidades de adaptação ao mercado de trabalho e das suas estratégias pessoais e familiares de ascensão social»[743], isto é, a formação social

---

[738] Reveste-se de especial significado o contexto que envolve o aparecimento do Plano de Educação Popular, num período do pós guerra, num mundo em transformação, em que Portugal participava em diversos organismos internacionais e procurava aderir às Nações Unidas, o persistente analfabetismo para muitos, dentro do Estado Novo, ainda era atribuído «ao desinteresse pelo ensino», vai acabar por embaraçar o Estado, quando na década de 1950, as estatísticas internacionais colocam Portugal no último lugar europeu com uma taxa de analfabetismo de 44%. Ver UNESCO – *World Survey of Education – Handbook of Educational Organization and statistics*. London: Evans Brothers, 1955, pp. 14-15. Citado por NÓVOA, António ob. cit., 1992, p. 476. Veja-se também RAMOS, Rui – Analfabetismo. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 95-100.

[739] Este facto está bem patente quando Rui Ramos, ao tratar o problema do analfabetismo insere a análise do Plano de 1952, justapondo o subtítulo de *A última campanha*. Cf. RAMOS, Rui – ob. cit., 1999, pp. 95-100. Não tem acolhimento tratar aqui tão complexo problema pelo que remetemos o leitor para alguma literatura especializada: BENAVENTE, Ana *et al.* – *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional da Educação, 1996. MAGALHÃES, Justino – *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 1994. RAMOS, Rui – Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo. In *Análise Social*. Volume XXIV. 103 (1988) 1067-1145. RAMOS, Rui – O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX). In *Colóquios Educação e Sociedade*. 2 (1993) 41-68. REIS, Jaime – O analfabetismo em Portugal numa perspectiva comparada. In FERNANDES, Rogério; ADÃO, Áurea – *1º Encontro da História da Educação em Portugal, Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação, 1988, pp. 75-79. REIS, Jaime – O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação. In *Colóquio Educação e Sociedade*. 2 (1993) 13-40. SILVA, Francisco Ribeiro da – História da Alfabetização em Portugal. In RUIZ BERRIO, Julio; NÓVOA, António – *A História da Educação em Espanha e Portugal, Investigações e Actividades*. s. l.: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Sociedad Española de Historia de la Educación, 1993, p. 101-121. Veja-se, ainda, o significativo estudo de António Candeias integrado no projecto *A Sociedade Portuguesa perante os Desafios da Globalização* do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra: CANDEIAS, António – Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: O caso português. In STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto org(s). – *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, pp. 23-89.

[740] O seu estudo é elaborado segundo os censos populacionais entre aquele período. Cf. CANDEIAS, António – ob. cit., 2001, vejam-se em particular as pp. 51-60.

[741] Idem, ibidem, p. 58.

[742] Idem, ibidem.

[743] Idem, ibidem.

portuguesa passa de uma relação com a cultura escrita denominada de «alfabetização informal e voluntária»[744] para uma «fase de escolarização estandardizada»[745].

O Plano de Educação Popular pretendia despertar um «interesse esclarecido pela instrução»[746], não escamoteava recorrer a «métodos suasórios ou repressivos»[747] adoptando medidas – no âmbito da regulamentação e funcionamento dos serviços e outras de carácter repressivo ou inibidor – que criarão condições para que a escolaridade dos mais novos seja de facto obrigatória – compaginada com uma campanha de alfabetização popular. A dureza dos meios era sublinhada pelo próprio diploma que a justificava com a emergência da situação[748]. Se por um lado, a aposta na escolarização dos jovens tem lugar num momento em que «o processo de escolarização da juventude portuguesa [se encontrava] já num avançado estado de progresso»[749], ocorre numa fase em que 73% dos jovens com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos se encontravam escolarizados[750], por outro, visa intervir na formação de adultos[751] – a Campanha Nacional de Educação de Adultos, com a duração de Janeiro de 1953 a Dezembro de 1954, prorrogado até Dezembro de 1956, seguindo de perto as orientações internacionais[752] – «integrando-as em processos mais amplos de modernização social»[753]:

"Com a designação escolhida pretende-se significar que não se procura apenas transmitir aos analfabetos os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, mas ainda contribuir para a educação geral do nosso povo. Por isso se consagra também, como objectivo da campanha, a divulgação de noções de educação moral e

---

[744] Idem, ibidem.

[745] Idem, ibidem. A população portuguesa socorre-se, agora, maioritariamente de «uma escola organizada e/ou controlada pelo Estado e inserida num Sistema Educativo Nacional».

[746] Preâmbulo do decreto-lei 38.968 de 27 de Outubro de 1952.

[747] Idem, ibidem.

[748] Idem, ibidem.

[749] CANDEIAS, António – ob. cit., 2001, p. 59.

[750] Idem, ibidem.

[751] Candeias, considerando que o Plano Educação Popular teria sido mais conseguido no primeiro objectivo que na consecução do segundo, considera que este ilustra o que é confirmado pela história da alfabetização e escolarização:"[...] o voluntarismo das elites que se organizam em torno do Estado, ou em grupos de pressão sobre este Estado, quando não conta com o «consentimento» dos interessados revela-se quase sempre inútil na imposição da alfabetização e da escolarização.

Excepção feita a períodos de intensa luta social em que largas partes da população se mobilizam e, por esta via, ainda que precariamente, se alfabetizam [...]". In CANDEIAS, António – ob. cit., 2001, pp. 59-60.

[752] Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 205.

[753] Idem, ibidem, p. 205.

cívica, organização corporativa, previdência social, segurança no trabalho, higiene e defesa da saúde, agricultura e pecuária"[754].

A Campanha compaginou a mobilização das estruturas do Ministério da Educação Nacional[755], dos agentes educativos[756] e todo o aparelho corporativo[757], incorporando uma «forte carga ideológica e mobilizadora»[758] agregadora dos «grupos doutrinários do salazarismo»[759] com a «estratégia de investimento nos recursos humanos, suscitando o apoio dos sectores sociais e económicos empenhados na industrialização do país»[760] o que explicaria, segundo Rui Ramos, o facto de vastas camadas da população não terem sido abrangidas, uma vez que as preocupações só consideravam as populações industriais[761].

Rui Ramos chama à coacção as afirmações dos responsáveis ministeriais, no ano de 1953, em que Veiga de Macedo fala em elevar o nível cultural dos operários e o religa com crescimento económico e social do país ou quando o ministro Fernando Pires de Lima identifica o público-alvo como adultos até 35 anos, mas só, ou sobretudo, os recuperáveis para actividades que exigissem um mínimo de instrução[762]. Neste contexto, tem especial relevância a conclusão de António Nóvoa ao sublinhar que é nesta ambivalência que residem a força e a fraqueza do Plano de Educação Popular[763].

---

[754] Preâmbulo do decreto-lei 38.968 de 27 de Outubro de 1952.

[755] De salientar o reforço das estruturas da Direcção Geral do Ensino Primário e das direcções de distrito escolar. Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 206.

[756] A mobilização dos agentes educativos realizou-se através de gratificações, bonificações (veja-se Preâmbulo do decreto-lei 38.968 de 27 de Outubro de 1952) e através do recurso à coacção pois «quaisquer requerimentos em que os agentes de ensino apresentem pretensões *deverão, de futuro, ser acompanhados* de informação sobre a forma como o professor ou regente interessado está a colaborar ou colaborou na execução do Plano de Educação Popular». In *IV Reunião Anual dos Funcionários Superiores do Ensino Primário*. Lisboa: Campanha Nacional de Educação de Adultos, 1954, p. 108, citado por NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 478.

[757] Inclui os Ministérios do Interior, da Marinha, da Economia, das Corporações e Previdência Social; as Casas do Povo, grémios, sindicatos nacionais, a Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT); a Emissora Nacional e todos os organismos de propaganda; e as organizações de massas, a Mocidade Portuguesa, a Legião Portuguesa e a Obra das Mães pela Educação Nacional. Envolveu meios importantes de propaganda e difusão cultural – agentes culturais do cinema, do teatro, da rádio, da literatura e do jornalismo – a criação de bibliotecas e o lançamento de uma *Colecção Educativa*. Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, pp. 206-207.

[758] NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 478.

[759] Idem, ibidem.

[760] Idem, ibidem.

[761] A população rural envelhecida e de parcos recursos, os que representariam os cerca de 17% de analfabetos portugueses na década de 80 do século XX, ficaram à espera que os cemitérios fizessem aquilo que a escola não fez. Cf. RAMOS, Rui – ob. cit., 1999, p. 100.

[762] Idem, ibidem.

[763] NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 478.

No domínio financeiro tudo aponta para a manutenção de «uma política de *nivelar por baixo*», fazendo-se face a um acréscimo de instrução com o recurso aos regentes escolares e a um *sistema de voluntariado*, no âmbito da educação de adultos, pouco dispendioso[764].

O primeiro quartel dos anos cinquenta assiste ao descolar da procura da educação em todos os níveis do sistema educativo, antes da primeira metade da década de cinquenta podemos verificar taxas de crescimento sustentado para os primeiros 9 anos de escolaridade[765]. No caso do ensino primário, a expansão verifica-se ao nível de escolas, postos e matriculados testemunhando um *voluntarismo governamental*, que remonta a 1949, com um crescimento da rede superior à utilização que sustentou o crescimento de matriculados[766]. Este fenómeno possibilitou que o decreto-lei 38.968 de 27 de Outubro de 1952, génese do Plano de Educação Popular, afirmasse que «a anomalia das escolas ou postos sem pessoal não se verificará a partir do corrente ano lectivo»[767] e testemunhasse o aumento das crianças que, em regime de voluntariado, se matriculavam na 4ª classe[768]. Como já referimos, as medidas «suasórias e repressivas» de 1952 não terão sido despicientes para a expansão da escolarização, por um lado e, por outro, para preparação e criação de condições do alargamento da escolaridade obrigatória.

---

[764] Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 207. E Teodoro reforça:
"Entre 1950 e 1960, verifica-se um significativo acréscimo do orçamento do Ministério da Educação, sem que tal, todavia, significasse uma reafectação de prioridades no conjunto das despesas públicas [...]".

[765] Cf. GRÁCIO, Sérgio – *Destinos do Ensino Técnico em Portugal (1910-1990)*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 1992. Veja-se ainda: TEODORO, António – ob. cit., 2001, pp. 228-230.

[766] Cf. GRÁCIO, Sérgio – ob. cit., 1986. Vejam-se também os trabalhos mais recentes do autor: *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: Educa, 1997. *Ensinos Técnicos e Política em Portugal, 1910-1990*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

[767] Decreto-lei 38.968 de 27 de Outubro de 1952. Já Sérgio Grácio chamara a atenção para este facto: Cf. GRÁCIO, Sérgio – ob. cit., 1986.

[768] Em 1948-1949 foram um total de 68.486. Cf. FERNANDES, Rogério – Escolaridade Obrigatória. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 643-645.

Os finais da década de 50 assistem a uma fase de «euforia europeia acerca da escola»[769] e do seu papel na «construção da ordem social»[770], fenómeno que, ainda que tardiamente, abrangerá Portugal[771]. Processo ligado ao desenvolvimento económico[772] – sustentado pela industrialização e comprovado pelo Produto Interno Bruto desagregado[773] – que dada a simultaneidade em todos os níveis de ensino, leva Sérgio Grácio a considerar que foi o aumento real do rendimento das famílias que modificou «as suas concepções quanto à escolaridade da descendência»[774] originando uma pressão de procura escolar interna, compaginado com a inserção de Portugal na OCDE, que contribuem para explicar as tomadas de decisão para o prolongamento da escolaridade obrigatória[775].

Em 1956 e 1960, os decretos n.º 40.694, de 31 de Dezembro e n.º 42.994, de 28 de Maio, alargam para rapazes e raparigas, respectivamente, a escolaridade obrigatória de 3 para 4 anos. Leite Pinto ainda intentou a unificação – que ocorrerá só em 1967, do 1º ciclo dos liceus e do ciclo preparatório das escolas técnicas, em vão. Quatro anos depois, no ministério de Galvão Telles, em 1964 e repescando um projecto de 1938[776], por decreto-lei n.º 45.810, de 9 de Julho de 1964, é alongada a obrigatoriedade escolar para 6 anos, com a

---

[769] Idem, ibidem, p. 644.
[770] Idem, ibidem. Veja-se ainda: HÚSEN, Torsten – *The school in question: a comparative study of the school and its future in western society*. Oxford: University Press, 1979.
[771] FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1999, p. 644.
[772] Cf. GRÁCIO, Sérgio – ob. cit., 1986.
[773] Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 227. Veja-se: ROSAS, Fernando – O Estado Novo (1926-1974). In MATTOSO, José dir. – *História de Portugal*. Vol. VII. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994.
[774] GRÁCIO, Sérgio – ob. cit., 1997, p. 22.
[775] Cf. FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1999, p. 644. António Teodoro sublinha a importância das teorias de modernização: "O aumento da procura social da educação acompanhou e foi potenciada pela perspectiva desenvolvimentista das teorias da modernização, introduzidas e generalizadas em Portugal na década de cinquenta, sobretudo nos meios de *fomento económico*, que consideravam a expansão educativa um mecanismo privilegiado de superação das culturas tradicionais, normalmente de origem oral, entendidas como elementos de atraso e um travão ao desenvolvimento". In . TEODORO, António – *A Construção das Políticas Educativas, Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 228. Sobre as teorias de modernização e o modo como realizam a articulação entre alfabetização/educação e desenvolvimento económico/modernização veja-se: MORROW, R. A.; TORRES, C. A. – Teoria Social e Educação. Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural. Porto: Edições Afrontamento, 1997.
[776] Cf. GRÁCIO, Rui – Evolução Política e Sistema de Ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80. In GRÁCIO, Rui – *Obra Completa* Volume II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, p. 487.

criação do ciclo complementar do ensino primário – 5ª e 6ª classe – uma antecâmara do mundo do trabalho[777].

Os ciclos iniciais dos ensinos técnico e liceal serão fundidos com a criação do ciclo preparatório do ensino secundário, criado pelo decreto-lei n.º 47.480, de 2 de Janeiro de 1967, na perspectiva de adiar 2 anos a escolha de estudos sequenciais, procurando esbater diferenciação de métodos e espíritos que dificultavam reorientação escolar[778], ainda que se possa considerar, com Rui Grácio, que «[...] na orientação efectiva continuam a prevalecer naturalmente factores relacionados com o estatuto económico-financeiro e sócio-cultural das famílias e com a rede e as estruturas de ensino»[779].

A verticalização acabará por se manter pois, por um lado, Galvão Telles opta pela continuidade do ensino primário complementar (5ª e 6ª classe) e a Portaria 23.259, de 9 de Agosto, institui o ciclo preparatório TV[780], um recurso de natureza dual compaginando a supressão de carências da rede escolar e de professores com o facto de ser uma via pedagogicamente desvalorizada pois os monitores dos postos de recepção não possuíam preparação adequada[781].

O posicionamento favorável à verticalização articula-se com um certo malthusianismo escolar que reconhece e louva a procura social da educação mas que este tem de ser feito sob vigilância para que não se corra «o risco de estrangulamento ou abafamento do escol intelectual»[782]. Ora este malthusianismo escolar, que ainda larvava no

---

[777] "Trata-se obviamente de preconizar uma pedagogia específica para crianças dos meios populares, no contexto das necessidades imediatas da divisão social do trabalho, crianças recrutáveis [...] para um trabalho indiferenciado ou pouco diferenciado, mas alegadamente capacitadas para reconversões ocupacionais, que sabemos reclamadas pela mobilidade migratória, interna e externa, e por alguma modernização tecnológica". GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1995, p. 487.

[778] Idem, ibidem, p. 488.

[779] Idem, ibidem.

[780] Cf. FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1999, p. 645.

[781] Veja-se a propósito, por exemplo, a opinião de GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1995, p. 490. Ainda recentemente, a percepção e o entendimento do então Ministro da Educação Nacional, Inocêncio Galvão Telles ia no sentido de justificar a sua medida pela necessidade de garantir a sua exequibilidade. Cf. TEODORO, António org. – *As Políticas de Educação em Discurso Directo (1955-1995)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, 2002, pp. 58-59.

[782] TELLES, Inocêncio Galvão – *Temas de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1966, p. 178.

Estado Novo, substantivo em Galvão Telles, vai ao arrepio do novo contexto de ascenso das aspirações sociais[783].

O contexto dos anos 50 e 60 remete-nos para uma formação social em mudança acelerada na estrutura social e com acréscimo da procura da educação criando condições para «generalizar, na experiência social, a associação entre as oportunidades sociais e as oportunidades educativas»[784]. Simultaneamente, a deslocação para cima provocada pelas mudanças sociais conduz a que a expansão do ensino seja associada a um «real acréscimo das oportunidades sociais»[785]. Como sublinha Sérgio Grácio, a procura optimista da educação terá caracterizado o arco temporal entre meados dos anos cinquenta e o primeiro quartel de setenta[786].

A valorização progressiva do capital escolar possibilita novas vias de promoção social de que as medidas de prolongamento da escolaridade obrigatória são expressão e «consequência de uma atitude social e de uma inflexão na política educativa»[787]. A escola assume um papel mais significativo no processo de selecção social e de recrutamento das elites[788]. Mas se, como nos diz António Nóvoa, doravante será o sucesso escolar e não a posição social das famílias a «determinar os estudos que cada um poderá realizar e os lugares a que poderá ambicionar»[789], a herança familiar determina muito do sucesso escolar pelo que resulta na «reprodução das mesmas estratificações sociais»[790] e aqui, a escola joga um papel determinante na ocultação da discriminação[791].

Claro que o «determinismo estatístico»[792] não joga a nível individual pelo que «no quotidiano das famílias é a escolaridade que determina a posição social»[793], sendo bem

---

[783] Cf. GRÁCIO, Sérgio – ob. cit., 1986, pp. 130-132.
[784] Idem, ibidem, p. 126.
[785] Idem, ibidem.
[786] Idem, ibidem.
[787] NÓVOA, António – ob. cit., 1994 [Em publicação], p. 5.
[788] Idem, ibidem.
[789] Idem, ibidem.
[790] Idem, ibidem.
[791] Cf. GRÁCIO, Sérgio – ob. cit., 1986, p. 132. É nesta linha de raciocínio que Grácio considera que as hesitações de Galvão Telles impediram a optimização da política educativa do regime.
[792] NÓVOA, António – ob. cit., 1994 [Em publicação], p. 6.

visíveis os efeitos individualizantes da socialização escolar. A escola transmuta-se em «instrumento de selecção»[794] e, irreversivelmente, vai ocupar um espaço na construção identitária de cada indivíduo[795].

A acção de Francisco de Paula Leite Pinto, Ministro da Educação Nacional[796], identifica-se com a «ideologia político-educacional própria do desenvolvimento capitalista europeu»[797] e está na origem da introdução do *ocedeísmo* no Portugal de Salazar e na génese do Projecto Regional do Mediterrâneo[798]. A preocupação com o *planeamento* mantem-se com a presença de Inocêncio Galvão Telles na liderança do ministério, visível no

---

[793] Idem, ibidem.

[794] Idem, ibidem. Veja-se ainda: PROST, Antoine – *Histoire Générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France*. Tome IV. Paris: Nouvelle Librairie de France, 1981.

[795] Cf. GRÁCIO, Sérgio – ob. cit., 1986, p. 137.

[796] Como já referimos ao longo deste capítulo, Leite Pinto permaneceu à frente da pasta do MEN de 7 de Julho de 1955 a 4 de Maio de 1961. A saída de Leite Pinto acontece aquando da remodelação ministerial de 1961, após o *golpe Botelho Moniz*. Desconhece-se qualquer ligação, entre os ex-ministros da Defesa e Educação Nacional, para além da proximidade de opiniões entre ambos e o grupo de reformistas como Marcello Caetano e alguns militares próximos do ex-presidente da República, general Craveiro Lopes. Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 213. Veja-se ainda: TEODORO, António org. – ob. cit., 2002. Relevante para este assunto é o depoimento de Baltazar Rebello de Sousa. Em qualquer caso, Teodoro situa a substituição de Leite Pinto na luta pela hegemonia no campo ideológico e na acção de Salazar em refrear o *ímpeto industrialista* dos anos 50. Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, pp. 213-214.

[797] GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1995, p. 473.

[798] Projecto Regional do Mediterrâneo [PRM] – *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-1959)*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura/Centro de Estudos de Estatística Económica, 1963. Projecto Regional do Mediterrâneo [PRM] – *Evolução da estrutura escolar portuguesa (Metrópole). Previsão para 1975*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura/Centro de Estudos de Estatística Económica, 1964. Veja-se ainda: OCDE – *Le Project Régional Méditerranéen – Six Pays en quête d'un plan. Récit d'une Expérience*. 1965. Para uma ideia geral mais detalhada do conteúdo dos trabalhos desenvolvidos, atentemos no que afirmou o ministro Galvão Telles, ministro da Educação Nacional à data da conclusão do relatório: "O grupo elaborou primeiro um estudo, que já se encontra publicado, sob a designação de *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-1959)*. Trata-se de um estudo preliminar, de carácter descritivo, que serve de introdução ao relatório que se insere própria e directamente no âmbito do chamado «Projecto do Mediterrâneo». Este outro relatório também já está concluído e foi-me presente ultimamente, debaixo do título de *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole) – Previsão para 1975*. É um extenso e valioso documento que contém – além de uma Introdução e Anexos – cinco capítulos, cujas epígrafes são as seguintes: Cap. I – As necessidades futuras de pessoal qualificado; Cap. II – Situação actual do sistema de ensino e estimativa da evolução da população escolar; Cap. III – Instalações: situação actual e previsões; Cap. IV – Professores: situação actual e previsões; Cap. V – Despesa com o ensino: situação actual e previsões. Tudo se encontra fundamentado em abundantes dados concretos, em grande parte obtidos através de cuidadosos inquéritos a que se procedeu para o efeito". In TELLES, Inocêncio Galvão – O «Projecto Regional do Mediterrâneo» e outros temas da Educação. In Projecto Regional do Mediterrâneo [PRM] – *Evolução da estrutura escolar portuguesa (Metrópole). Previsão para 1975*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura/Centro de Estudos de Estatística Económica, 1964, p. XI.

momento em que o Plano Intercalar de Fomento (1965-1968), perde o carácter exclusivamente económico e inaugura a inclusão da educação e investigação[799].

O ensino surge agora investido da função de «contribuir para o crescimento económico»[800] satisfazendo exigências e necessidades de mão-de-obra, legitimada pela OCDE, mas a ideia de ensino como inculcação ideológica continuou presente nos conteúdos, a «despeito do cada vez maior poder regulador do capital e da influência das organizações internacionais, e a despeito da crescente dependência do regime em relação ao aparelho estritamente repressivo do Estado»[801], não deixando Stoer de concluir[802] que o «controlo da sociedade civil, obtido mais pela repressão do que pelo consenso, juntamente com a expansão do capital, foi levando o sistema de ensino para uma actividade menos ligada à ideologia e mais preocupada com os problemas económicos»[803] atingindo o zénite na «Reforma Veiga Simão do ensino que veio trazer para a luz do dia a sua complexidade e as suas contradições»[804].

No arranque da década de setenta que em que se assiste à mudança de actores, com a saída de cena de José Hermano Saraiva e, a convite do presidente do conselho, ao sobraçar da pasta do Ministério da Educação Nacional, por José Veiga Simão[805], surge um

---

[799] Cf. GRÁCIO, Rui – ob.cit., 1995, p. 475. Vejam-se ainda: TELLES, Inocêncio Galvão – ob. cit., 1966, p. 45. TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 232.

[800] STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982, p. 74.

[801] Idem, ibidem, p. 75. Stephen Stoer sublinha os efeitos contraditórios, não pretendidos, da aplicação *cega das receitas* da OCDE, sem a sua adaptação às realidades nacionais.

[802] Sobre a evolução da formação social portuguesa remetemos o leitor para o que explanámos sobre o tema em apreço no capítulo 1 do presente trabalho, nomeadamente, na ruptura da relação corporativista entre o Estado a sociedade civil – provocado pelo acção do aparelho repressivo – no fracasso da estrutura corporativista provocando um crescendo na radicalização social – estudantes universitários, burguesia *interna*, agravado por uma guerra colonial pouco útil para a economia. Neste contexto, como nos diz Stoer, adquire importância, o facto de «a classe trabalhadora urbana e a pequena burguesia [começarem] a encarar a educação como um meio que lhes traria a igualdade de oportunidades» (in STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982, p. 76).

[803] STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982, p. 77.

[804] Idem, ibidem, p. 77. Veja-se ainda:
STOER, Stephen R.; DALE, Roger – Education, State and Society in Portugal, 1926-1981. In *Comparative Education Review*. 31. 3 (1987) 400-418.

[805] Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 264. No sentido de melhor compreender pensamento e acção de José Veiga Simão, o que ajuda à leitura de alguns dos momentos mais significativos do processo histórico português do último quartel do século XX, veja-se: AMBRÓSIO, Teresa – *Aspirations sociales, projets politiques et efficience socio-culturelle (Le cas de la politique d'éducation au Portugal). Contribution à une psycho-sociologie*

projecto de reforma do ensino que em muito ultrapassa as fronteiras do sistema educativo[806]. A relevância da reforma Veiga Simão advém do «valor da educação»[807] no período do Estado Novo, resultante de dois aspectos essenciais: i) a confiança política depositada na educação e na ideologia para sanar tensões e conflitos, num sistema corporativo que ocultava o (real) conflito de classes e se reclamava da harmonia social; ii) a incapacidade do Estado português, dada a sua natureza semiperiférica, de solucionar «tensões e crises através da produção e distribuição de bens económicos e sociais»[808] ao nível dos países do centro, tornava-o dependente da produção de bens simbólicos – *Deus, Pátria, Família* – augurando a eficácia destes. O mandato do sistema educativo que consubstanciou o *sacrifício* (de parte) do contributo ideológico – que apesar de tudo ainda subsistiu, em favor da prevalência do económico, significou uma ruptura parcial com a educação nacionalista[809]. Stephen Stoer sublinha que:

> "[...] a Reforma Veiga Simão teve uma importância especial no início da década de setenta devido: 1) ao papel central desempenhado pela educação para o Estado português; 2) ao facto de a Reforma ter agido como um eixo dos debates sobre o desenvolvimento/modernização do País; 3) ao impacto da Reforma numa conjuntura política específica (uma conjuntura de crise) que lhe restituiu uma importância e autonomia que a educação geralmente não possuía, enquanto contribuição para o desenvolvimento económico e para a modernização das décadas de cinquenta e sessenta"[810].

A «educação ao serviço do desenvolvimento»[811], uma necessidade para «não perdermos o combóio da Europa»[812], transformara numa questão de sobrevivência «preparar quadros dinâmicos e eficientes»[813] e a «grande massa dos cidadãos para a vida da liberdade responsável e para a participação activa no progresso nacional»[814], numa

---

du fait politique. 2 Tomos e 1 resumo. Tours: Universidade de Tours. Tese de doutoramento (não publicada). Ver em especial: interview A, tomo II, pp. 79-143. TEODORO, António – ob. cit. 2002, pp. 73-127.

[806] Cf. STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982, p. 71.

[807] Idem, ibidem, p. 76.

[808] STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, p. 77.

[809] Como nos diz Stoer: "A educação foi obrigada a assumir esta posição mais complexa porque o Estado português não podia ignorar as exigências internas que apontavam para o alargamento da educação (independentemente da fonte dessas exigências, nem igualmente podia ignorar (uma vez tendo concluído acordos) as pressões visando a modernização do país, exercidas por organizações internacionais que investiam em Portugal também os seus «conhecimentos especializados»". In STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, p. 78.

[810] Idem, ibidem, pp. 79-80.

[811] GRÁCIO, Rui – ob.cit., 1995, p. 477. Veja-se ainda: GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1981, p. 649-696. Em particular sobre a reforma Veiga Simão, pp. 662-666.

[812] SIMÃO, José Veiga – *Democratização do Ensino*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1973, p. 55.

[813] SIMÃO, José Veiga – *A Batalha da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1970, p. 52.

[814] SIMÃO, José Veiga – *O Direito à Educação*. Lisboa: CIREP/Ministério da Educação Nacional, 1971, p. 62.

concepção de progresso que implicava uma «sociedade mais justa e perfeita»[815] impregnada de valores humanos e espirituais em que é ao homem que cabe «controlar o processo de desenvolvimento»[816] evitando que caia na servidão a outras nações ou à tecnologia[817]. A educação, numa leitura liberal[818], seria a charneira e consignava-se a democratização do ensino – *leimotiv* do discurso e acção oficiais[819], que numa base meritocrática concederia o acesso de todos à educação e cultura, em igualdade de oportunidades[820].

A institucionalização da igualdade de oportunidades terá significado um segundo corte com a ideologia nacionalista[821], num discurso de democratização do ensino varrendo «a ideia de que a educação era intrinsecamente política»[822] e afirmava-se a perspectiva de um planeamento educativo «apolítico»[823], mas com impacto na luta pela democratização da sociedade, cuja essência era o «direito do cidadão a participar no poder político»[824].

A reforma foi concebida em termos de desafio nacional e Veiga Simão apresentou-a ao país, em comunicação que lhe dirigiu, a 6 de Janeiro de 1971 – praticamente um ano após ter tomado posse, em que divulga dois documentos *Projecto do Sistema Escolar* e *Linhas*

---

[815] Stoer, Stephen R. – ob. cit., 1986, p. 87.
[816] Idem, ibidem, p. 87.
[817] Idem, ibidem, p. 87. Simão afirmava: "não queremos permanecer viveiros ou exploradores de mão-de-obra não qualificada, servos de novos senhores". In SIMÃO, José Veiga – *Uma Revolução Pacífica*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1970, p. 9. Em 1982, Stoer sustentava que Veiga Simão intentava compaginar a aproximação e conjugação das noções corporativa (Deus, Pátria, Família) ou popular (igualdade de oportunidades) de desenvolvimento nacional e a dos teóricos da modernização, isto é, desenvolvimento como crescimento económico. Cf. STOER, Stephen R. – ob.cit., 1982, p. 78. Veja-se ainda: STOER, Stephen R.; DALE, Roger – ob.cit. (1987) 400-418.
[818] Cf. STOER, S. R. – A Democracia e o Socialismo na Educação em Portugal. In *Análise Psicológica* (1980), 2 (I), p 247. Partindo da análise de Hans Weiler, Stoer compagina a reforma Veiga Simão com «os objectivos do planeamento educacional do modelo de capital humano». Nesta perspectiva o papel da educação será contribuir para o desenvolvimento económico, satisfazendo as necessidades humanas do mercado de trabalho. Planear educação significará exponenciar o seu contributo para o crescimento económico, isto é, fornecer «indivíduos em busca de emprego». Vejam-se ainda: STOER, S. R. – Realidades Portuguesas […] (1980). 1 (I): 85-101; WEILER, Hans N. – Towards a Political Economy of Education Planning. In *Perspectivas*. VIII 3 (1978); WEILER, Hans N. – Education and Development: from the age of innocence to the age of scepticism. In *Comparative Education*. 14, 3 (1978).
[819] Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 265.
[820] Cf. TEODORO, António org. – ob. cit., 2002, pp. 84-85.
[821] Cf. REIS, António – O Economicismo é um Humanismo. In *Seara Nova*. 1506 (1971).
[822] STOER, Stephen R., *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982, p. 78. Veja-se ainda: STOER, Stephen R.; DALE, Roger – ob. cit. (1987) 400-418.
[823] STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982, p. 78. Veja-se ainda: STOER, Stephen R.; DALE, Roger – ob. cit. (1987) 400-418.
[824] STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982, p., p. 79.

Gerais da Reforma do Ensino Superior[825] para «uma ampla e aberta discussão»[826]. Emergia, com a reforma Veiga Simão[827], um novo mandato para o sistema educativo, um tempo de «incremento da mobilização educativa, ligada a preocupações de legitimação»[828]. A mobilização educativa extravasará as fronteiras do sistema escolar e irá colocar «o desenvolvimento e a modernização no centro do debate político»[829].

Simultaneamente promove-se a adaptação do sistema educativo às necessidades do desenvolvimento, implementando uma *reforma do sistema* que inclui medidas de largo alcance, sem esquecer a natureza prioritária do ensino superior: o aumento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, quatro anos de escola primária e quatro anos de ensino secundário unificado (de carácter polivalente); a idade obrigatória de entrada na escola baixa para 6 anos; a introdução, quando as condições o permitam, de um período pré-escolar de dois anos; a reforma do ensino superior, que incluiria universidades, institutos politécnicos e outros institutos de formação profissional e técnica; o sistema de formação de professores passaria a depender de escolas superiores de formação e de departamentos de pós-graduação para professores[830], pugnando por um documento legal que consubstanciasse esses princípios retomando de algum modo o projecto de Inocêncio Galvão Telles de uma «lei para-constitucional»[831] que legitimasse as opções adoptadas[832].

---

[825] TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 266. Veja-se ainda: STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, p. 72.
[826] STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, p. 72.
[827] Stoer salienta os comentários de Grácio sobre esta designação. Grácio escreveu: "Diz-se «a Reforma Veiga Simão» com boas razões, até as da comodidade de cristalizar em um nome a trama complexíssima de iniciativas, estudos, acções, vicissitudes de um processo que mobiliza tantas e diversificadas pessoas e instituições". In GRÁCIO, Rui – *Os Professores e a Reforma do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte, 1973, pp. 20-21. Cf. Stoer, Stephen R. – ob. cit., 1986, p. 72.
[828] STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1990), p. 23.
[829] TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 264.
[830] Cf. STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982, p. 77-78. Veja-se ainda: STOER, Stephen R.; DALE, Roger – ob. cit. (1987) 400-418.
[831] TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 266.
[832] Veiga Simão explicou a importância de um texto fundamental a António Teodoro. Cf. TEODORO, António org. – ob. cit., 2002, pp. 86-87. Sobre as leituras da *reforma Veiga Simão* enquanto continuidade ou ruptura, veja-se: STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, pp. 71-117.

Os «instrumentos de concretização»[833] vão ser, no entanto, diversos dos adoptados no Estatuto de Educação Nacional: «consulta à opinião pública; a modernização dos serviços centrais (novas leis orgânicas do Ministério da Educação Nacional); a dinamização ou lançamento de estudos técnicos desenvolvidos nos serviços, em parte com o apoio da OCDE; o reforço dos meios financeiros»[834].

Rompendo com o *status quo*, o novo ministro da Educação Nacional apela à participação da opinião pública através da *caixa que mudou o mundo* e consubstanciando-a em livro[835]. Numa lógica vertical, resultante da centralidade do Estado na formação social portuguesa, o ministro promove o «diálogo franco e aberto»[836] na expectativa de que gere a base social de apoio que necessita para sustentação da sua acção, na busca de um consenso mobilizador para a batalha da educação – «um dos vectores ideológicos do discurso político-educacional»[837] de Veiga Simão, «num contexto em que as limitações e as críticas, à *direita* e à *esquerda*, vão progressivamente subindo de tom e tornando-se cada vez mais presentes e incisivas»[838]. Três meses de discussão pública com «infatigáveis intervenções públicas do responsável, profusamente veiculadas e amplificadas pela Informação»[839] sublinhando o

---

[833] GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1995, p. 476. Veja-se ainda: GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1981, p. 649-696. Em particular sobre a reforma Veiga Simão, pp. 662-666.

[834] GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1995, p. 476. Veja-se ainda: GRÁCIO, Rui – ob.cit., 1981, p. 649-696. Em particular sobre a reforma Veiga Simão, pp. 662-666.

[835] Já atrás fizemos referência à divulgação dos dois documentos e da «comunicação ao país» de 6 de Janeiro de 1971. Cf. SIMÃO, José Veiga – ob. cit., 1971, pp. 9-29; SIMÃO, José Veiga – ob. cit., 1973 [compilação e coordenação de Rita Pinto Leite], pp. 79-99.

[836] SIMÃO, José Veiga – ob. cit., 1971, p. 24.

[837] GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1995, p. 477. Rui Grácio, recorrendo a excertos das intervenções de Veiga Simão, não deixa de sublinhar alguns laivos de ortodoxia: "[...] a despeito de algumas referências ortodoxas, no total relativamente escassas, à «juventude que se bate galhardamente no Ultramar», que rega de sangue «as matas cerradas e as savanas imensas da África Portuguesa», a «batalha decisiva é a que se trava nos domínios cultural, social e económico», a batalha da educação é a da «sobrevivência nacional por excelência», é a que «legitima» a que se trava nas fronteiras de Angola, da Guiné e Moçambique: «É esta batalha que, a ser ganha, enraizará definitivamente a presença portuguesa em terras portuguesas»". In GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1995, p. 477. Veja-se ainda: GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1981, pp. 649-696. Em particular sobre a reforma Veiga Simão, pp. 662-666. SIMÃO, José Veiga – ob. cit., 1970, p. 42. SIMÃO, José Veiga – ob. cit., 1971, p. 73.

[838] TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 267.

[839] GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1995, p. 477. Veja-se ainda: GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1981, pp. 649-696. Em particular sobre a reforma Veiga Simão, pp. 662-666.

empenhamento de José Veiga Simão, mesmo intervindo para permitir «a realização de iniciativas públicas»[840].

Da discussão pública resultou um relatório ponderado com «sugestões de alteração do texto inicial fundamentadas nas críticas recebidas»[841], construído pela recém-criada Secretaria da Reforma Educativa[842].

A estratégia delineada, que surge como «uma espécie de carpintaria, acabada e inteiriça, imota, inalterada»[843] consistia em iniciar a reforma antes da lei aprovada[844], resultando que no meio do debate público, da preparação da lei da reforma e da sua discussão e aprovação na Assembleia Nacional, Veiga Simão «abusando do decreto-lei das experiências pedagógicas»[845] – decreto-lei n.º 47.587, de 10 de Março de 1967, uma herança de Inocêncio Galvão Telles – produz um inenarrável «conjunto [...] de transformações, todas no sentido da reforma»[846], constituindo mais um elemento de *pressão*, a política do facto consumado, no sentido da aprovação da base do «novo quadro ideológico e institucional pretendido»[847].

Paradigma desta estratégia e das anomias da reforma Veiga Simão foi o prolongamento da escolaridade obrigatória e as reconversões no ensino básico, ou seja, o arranque, no ano lectivo de 1972-1973, do que ficou conhecido pelos 3º/4º ano experimentais. O que ficou consignado na Lei 5/73 foram 8 anos de escolaridade obrigatória subdividida em dois ciclos de quatro anos cada – ensino primário e o ensino preparatório[848], aumentando em mais dois anos o tronco comum de escolaridade, até à faixa etária dos 13-14 anos.

---

[840] TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 267. Cf. TEODORO, António org. – ob. cit., 2002, p. 629.
[841] GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1995, p. 477. Veja-se ainda: GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1981, pp. 649-696. Em particular sobre a reforma Veiga Simão, pp. 662-666.
[842] Cf. TEODORO, António org. – ob. cit., 2002, pp. 90-91.
[843] GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1973, pp. 20-21. Citado por STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, p. 72.
[844] Cf. TEODORO, António org. – ob. cit., 2002, pp. 90-91.
[845] Idem, ibidem, pp. 90-91.
[846] Idem, ibidem.
[847] TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 269.
[848] Na proposta inicial de Veiga Simão, *Projecto do Sistema Escolar*, falava-se em 1º ciclo do ensino secundário.

Como Rui Grácio reitera era impossível vencer a batalha da educação e do desenvolvimento quando «a outra sorvia mais de quarenta por cento das despesas públicas em *investimentos não produtivos* (como eufemisticamente se escrevia para a censura deixar passar)»[849], pretendia-se democratizar o ensino numa formação social em que o Estado não respeitava *direitos, liberdades e garantias*.

A continuidade prevaleceria sobre a evolução e a *evolução na continuidade* estava bloqueada. O problema era endógeno, a reforma não possuía estrutura de apoio, era impossível realizar «uma reforma democrática num sistema não democrático»[850].

A definição política da educação e a ideologia democratizante (ou o «regresso» da ideologia)

Rogério Fernandes[851] considera, no diálogo que manteve com António Teodoro, que o período – entre o 25 de Abril e o I Governo Constitucional – em que foi Director-Geral do Ensino Básico tudo se passou como se estivesse a «gerir a escola em movimento»[852], assumindo que «as rupturas e as continuidades são o próprio movimento histórico da escola»[853], sublinhando o historiador e actor político, que importante mesmo, é «perceber até que ponto a própria determinação dos factos pedagógicos tem força transformadora e se a grande política de reforma não é, porventura, encontrar as linhas desse movimento, apoiá-lo e buscar o seu apoio»[854].

---

[849] GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1995, p. 478.
[850] TEODORO, António org. – ob. cit., 2002, p. 632. As afirmações recentes de Salvado Sampaio apenas confirmam o que já fora afirmado em 1973 em pleno congresso da Oposição Democrática: "[...] a reforma de ensino enunciada está em contradição os princípios proclamados com as condições económico-sociais e políticas que caracterizam a sociedade portuguesa actual. Tudo indica que, pela sua aplicação, esta reforma não fará senão negar os seus princípios para se adaptar aos condicionamentos que a contradizem ou para ser totalmente sacrificada nas suas intenções [...]". In *3º Congresso da Oposição Democrática. Aveiro, 4 a 8 de Abril de 1973. Conclusões*. Lisboa: Seara Nova, 1973, pp. 88-89.
[851] TEODORO, António org. – ob. cit., 2002, p. 623.
[852] Idem, ibidem, pp. 601-624.
[853] Idem, ibidem, p. 624.
[854] Idem, ibidem, p. 624.

A perspectiva de Rogério Fernandes adquire maior relevância se considerarmos que os *bloqueamentos e as pressões* remontam a 24 de Abril:

"A revolução de 1974 veio encontrar o Ministério da Educação em plena reestruturação, aliás já em situação confusa, pelos bloqueamentos e pressões a que, a partir de 1973, ficou sujeito, devido à crise política, governamental e académica a que se assistiu nesse ano"[855].

É neste quadro de transformação interna – mais ou menos bloqueada, absorvida e contornada – que o Ministério da Educação Nacional assiste ao 25 de Abril de 1974 e à constituição de diversos governos provisórios, acompanhada de uma explosão do movimento social na formação social portuguesa – que se manifesta «como a deflagração de tensões longamente acumuladas, que se exprimem pela alegria da libertação, a comunhão da esperança, o espanto, até, pela súbita percepção de que as amarras tinham sido cortadas»[856] – com a paralisia do aparelho de Estado[857].

A actuação do Ministério da Educação e dos seus responsáveis terá sido, desde Abril «fortemente condicionada pela actividade das estruturas sindicais [emergentes] e das organizações partidárias estudantis, dentro das escolas, e dentro do próprio aparelho do Estado»[858]. Ainda que a nível central «não [fosse] claro [durante o I Governo provisório] que a Lei 5/73 fosse posta de lado, embora a algumas pessoas isso parecesse inevitável»[859], a verdade é que o movimento social buscou «novas modalidades de governo e administração

---

[855] AMBRÓSIO, Teresa – ob. cit., 1996 [1990], p. 667. Na mesma linha parecem ir as afirmações de Manuel Tavares Emídio, director-geral do ensino secundário de 1972 a 1974 e membro do secretariado para a Reestruturação do Ensino Secundário em 1975-1976 e que só regressaria ao ministério em 1979, ao referir que a reforma do Ministério, em 1971, perspectivava a criação de circunscrições regionais que não chegou a poder criar. Veja-se TEODORO, António org. – ob. cit., 2002, p. 567 e 584.

[856] AMBRÓSIO, Teresa – ob. cit., 1996 [1990], p. 668. O texto, em nosso entender, mais expressivo sobre a realidade vivida ao tempo, é o de Alberto Melo – apenas o citamos em nota de rodapé por já ter sido sobejamente utilizado: "Portugal vivia então um desses períodos tão raros na vida de todas as sociedades, um período onde tudo parece possível e ao alcance de cada um. Uma vez derrubado o fascismo – o que tinha parecido o cúmulo do impossível – tudo o resto se tornava realizável e todos se apressavam a resolver de uma vez para sempre os sofrimentos tradicionais da população portuguesa". In MELO, Alberto – 9 meses na DGEP. Uma educação feita por todos. In *Raiz e Utopia*. 9-10 (1979), pp. 278-279. Este texto foi utilizado entre outros por: TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 311, a abrir o Capítulo 6 *Mobilização educativa e legitimação em tempos de crise revolucionária*. NÓVOA, António – ob. cit., 1994 [Em publicação], p. 27.

[857] Para caracterização do contexto social, político e económico releia-se o que dissemos das transformações na formação social portuguesa no capítulo 2.

[858] AMBRÓSIO, Teresa – ob. cit., 1996 [1990], p. 668.

[859] Manuel Tavares Emídio a António Teodoro, in TEODORO, António – ob. cit., 2002, p. 219.

dos estabelecimentos de ensino»[860], questionando desde logo a validade da reforma Veiga Simão. O poder desloca-se do Ministério da Educação e Cultura/Ministério da Educação e Investigação Científica (MEC/MEIC) para as escolas – com os saneamentos políticos e pedagógicos, a exigência de novos planos e conteúdos de ensino, outra avaliação, a livre associação de professores[861], doravante a iniciativa encontra-se na população escolar, as escolas são ocupadas e criam-se formas de controlo participativo[862]. Foi o poder difuso na sociedade, e não o Ministério, que «bloqueou qualquer esforço de uma nova reforma educativa global»[863]. É aí que surge a primeira contestação da Lei 5/73, os professores através das Comissões Instaladora e Directiva Provisória, germens do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, denunciam o que consideram ser a sua génese fascista e, apesar de lhe reconhecerem virtualidades, rejeitam-na, exigindo uma reforma verdadeiramente democrática[864].

Nas escolas são professores, alunos (e funcionários) a agir, face a uma acção do poder central que tarda e, como afirma Raul Gomes, era «utópico julgar que as comunidades escolares assistiriam passivamente à Revolução do 25 de Abril, aceitando um tipo de gestão de características repressivas como era a anterior (independentemente das pessoas que a dirigiam, nem todas comprometidas, evidentemente, com o sistema derrubado)»[865].

A «dinâmica das reivindicações populares, docentes e estudantis [...] escreviam a agenda de actividades prioritárias»[866]. Nas primeiras semanas reitores e directores são

---

[860] GRÁCIO, Rui – Problemas e perspectivas do ensino em Portugal. In GRÁCIO, Rui – *Obra Completa* Volume III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996, p. 287.
[861] Cf. GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1996, p. 287.
[862] Cf. STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, pp. 121-154.
[863] Cf. FERNANDES, Rogério – *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
[864] Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 348.
[865] GOMES, Raul – *A Educação Democrática em Perigo, o bloqueio do MEIC*. Porto: Limiar, 1977, p. 27. E o autor adianta quanto à sua experiência pessoal: "A vivência pessoal que tenho desse período permite-me dizer que foi possível encontrar, no caso concreto da escola onde então era professor, soluções equilibradas que, abrindo caminho à democratização da gestão, não o fizeram à custa da dignidade dos anteriores responsáveis, nem com o prejuízo das boas relações entre todos os sectores da comunidade escolar. Posso ainda dizer que a validade dessas soluções não foi de duração episódica, na medida em que se projectou até ao presente".
[866] FERNANDES, Rogério – Dois Anos de Trabalho no Ensino Básico (1974-1976). In *Educação, Sociedade & Culturas*. 11 (1999), p. 16.

substituídos por comissões eleitas – professores, alunos, funcionários, abrindo-se espaço a um «processo de questionamento de todas as categorias do conhecimento e da própria hierarquia»[867], transformando a escola numa «comunidade viva e participante num processo educativo global que ultrapassasse as portas da sala de aula, da oficina ou do laboratório»[868]. O processo de questionamento vai contribuir para o sublinhar da contradição entre igualdade e delegação de soberania, vista como fonte de alienação política, gerando-se um apelo à democracia directa. A gestão democrática surge articulada com a questão da democratização do sistema de ensino, ligada a um projecto societal para Portugal, ao socialismo e à problemática das classes sociais[869].

No debate ideológico confrontaram-se duas vias de condução do processo revolucionário[870]: do *poder popular*[871] que sublinhava o papel da «escola socialista como

---

[867] STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, p. 139.

[868] FONSECA, J. M. Prostes da – Gestão do Sistema de Ensino. In SILVA, Manuela; TAMEN, M. Isabel coord. – *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 130.

[869] Cf. STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, pp. 121-154. Sobre as diferenças de definição das «realidades portuguesas» entre a corrente representada por Álvaro Cunhal e o Partido Comunista, por um lado, e a Esquerda revolucionária, por outro, veja-se: STOER, S. R. – ob. cit. (1980), pp. 243-257; STOER, S. R.; DALE, Roger – Apropriações Políticas de Paulo Freire: Um Exemplo da Revolução Portuguesa. In *Educação, Sociedades & Culturas*. 11 (1999) 67-81.

[870] Cf. STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986. A distinção entre poder popular e alfabetização identificada por Stephen Stoer corresponde às orientações estratégica e préfigurativa teorizadas por Wini Breines, para destrinçar diferentes formas de movimento social: BREINES, Wini – Community and Organization: the New Left and Michels «Iron Laws». In *Social Problems*. 27. 4. (1980). Mais recentemente, num trabalho conjunto, Stoer e Dale revisitam as formas de mobilização revolucionária, identificadas por Stoer como alfabetização e poder popular: STOER, S. R.; DALE, Roger – ob. cit. (1999) 67-81.

[871] A corrente do *Poder Popular* destacava a pedagogia da revolução, isto é, «o processo, os meios, a participação e o diálogo» eram tão importantes como os objectivos da revolução, a transferência do poder político e económico e a consolidação das novas categorias de poder. Para o poder popular era essencial "deixar as pessoas dizerem o que pensam, a começar pelo «seu património: canções, poesia, provérbios, história local, etc.». Na realidade o «poder popular» considerava os métodos da «alfabetização» como uma «castração de uma realidade social rica e dinâmica» porque «a fechavam numa caixa de ideias pedagógicas preconcebidas» ". Era a categoria dominante do movimento das escolas e que encabeçou o processo da gestão democrática. Cf. STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, p. 141, 159. A este propósito escreviam os representantes desta via, em 1978:

"1. A escola capitalista é o sustentáculo ideológico da sociedade dividida e classes (*sic*). Veicula a ideologia dominante e contribui para a manutenção do poder da burguesia.

Os aparelhos escolares têm tido uma função política variável e manejável pelo poder político, que não utiliza sempre do mesmo modo a presença (ou ausência) da política na escola.

2. Durante o fascismo [...]

3. O 25 de Abril abre uma crise na dominação política da burguesia.

O 25 de Abril significa para as escolas **de imediato** a instauração do direito de livre expressão, de reunião e de associação.

[...]

Assistiu-se logo após o 25 de Abril, dentro das escolas, a:

a) Realização de Assembleias regidas por normas **democráticas**;

poder alternativo ao Ministério da Educação centralizado»[872], colocava o enfoque na iniciativa local e, a da *alfabetização*[873], que apostava em processos centralizados de mobilização e classificava a via do poder popular como «mais agitação *burguesa* (nos liceus) ligada a uma política extremista»[874]. O movimento terá atingido o zénite com o sequestro do Ministro da Educação, Major José Emídio da Silva e do Secretário de Estado da Administração Escolar, Capitão Almeida, do IV Governo provisório, nas instalações do Ministério por estudantes e professores[875]. Mas o movimento iria esvaziar-se... António

---

b) Formação de **associações** de estudantes onde elas existiam e de **Sindicatos de Professores** nas várias zonas do país;[...]

A escola passou a ser um local **como os outros locais de trabalho** [...] onde as formas de gestão e as instâncias de decisão acompanharam (e por vezes ultrapassaram em termos de grau de participação e de democracia) as das fábricas e empresas. [...]

Logo após o 25 de Abril, os professores e os estudantes [...] empreendem um trabalho de profunda inovação nos seguintes domínios:

a) Programas e métodos (textos e autores);
b) Gestão e regulamentos (organização da escola);
c) Ligação da escola à sociedade.

Pouco tempo depois, professores e estudantes dão-se conta que o «pluralismo» defendido pela burguesia como solução para a política na escola [...] esbarra na prática com:

a) As lutas partidárias que se foram avolumando nas escolas e que excluem os partidos fascistas e de direita (CDS, por exemplo);
b) A concepção que rapidamente triunfa durante o período da ofensiva popular de que a escola tem que estar «ao serviço dos trabalhadores». In Contra a Escola Capitalista (CEC) – *A Política na Escola*. Lisboa: O Armazém das Letras, 1978, p. 19-20. O itálico e o negrito estão de acordo com o original. Veja-se ainda: *Encontro Nacional de Professores*. Lisboa: Edição do Núcleo de Professores de Lisboa/MES, Março de 1975.

[872] STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, p. 140.

[873] A via da alfabetização era mais directiva e organizacional, tratava-se de calcular de modo a atingir e consolidar o poder. O objectivo era concretizar mudanças estruturais nos domínios político, económico e social. Dependente de processos centralizados, identificada com acções coordenadas e de iniciativa do Ministério da Educação, consubstanciados no *novo modelo de escola* constante do Plano Melo Antunes operacionalizados em três projectos: as modificações propostas para as Escolas do Magistério Primário, o ensino secundário unificado e nos projectos que promoveram uma relação crítica entre a educação e o trabalho como "Trabalho Produtivo no Ensino Básico e Abertura da Escola ao Meio Social", encetado pela Direcção Geral do Ensino Básico. Para a alfabetização "«dar ao povo o direito político à palavra» queria dizer, agir como veículo do conteúdo desse discurso (ou seja, «cultura», «educação») até ao povo. Isto consolidaria as estruturas do novo poder". Cf. STOER, S. R. – ob. cit. (1980), 2 (I): 158-159. Enquadrando Raul Gomes, Director-Geral do Ensino Secundário no III e parte do IV governos provisórios, nos defensores da via da alfabetização, Stoer afirma: "Na realidade, R. Gomes e outros com idênticas opções políticas no Ministério, preocupavam-se acima de tudo com o restabelecimento do poder central no ensino, em suster a corrida nas escolas para substituir o Ministério, em contrariar o que se chamava «a política de indefinição após o 25 de Abril» a qual resultara, segundo ele, do facto de as escolas se terem tornado «terras de ninguém», abertas a toda a espécie de experimentações políticas e «pedagógicas» (descontroladas), e eventualmente atingindo um ponto em que eram meros «campos de batalha política e ideológica das facções políticas»". In STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, p. 142.

[874] STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, p. 140.

[875] Idem, ibidem, p. 144.

Hespanha defende mesmo que, mais que as medidas adoptadas pelo Ministério, foi a *onda que atingiu a praia*[876].

O Ministério da Educação, face à natureza centralizada e hierarquizada do sistema[877], vai a reboque intentando «responder a desafios contraditórios» que oscilam entre dar resposta a reinvindicações e promover uma política educativa democrática ou agir correspondendo às expectativas contraditórias dos diferentes actores sociais envolvidos (pais, escolas, forças sociais e políticas)[878].

O aparelho estava paralisado. Compendiando a explosão do movimento social e «a luta acesa pelo seu controlo político»[879], tornava-se difícil agir, de 15 de Maio de 1974 a 26 de Julho de 1976, sucederam-se seis governos e outros tantos ministros da Educação – Vitorino Magalhães Godinho e depois, as circunstâncias parecem ter justificado o recurso a militares[880], Tenente-Coronel Rodrigues de Carvalho, o Major José Emídio da Silva, que se manteve no IV e V governos provisórios e, por fim, o Major Vítor Alves.

Num ministério liderado por Magalhães Godinho de Julho a Novembro de 1974[881], durante o II Governo Provisório, rompe-se definitivamente com a reforma Veiga Simão[882] e

---

[876] Cf. TEODORO, António org. – ob. cit., 2002, p. 645.
[877] Cf. GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1996, p. 287.
[878] Idem, ibidem, p. 287.
[879] TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 344.
[880] "A incapacidade do Ministério da Educação em garantir um normal funcionamento das actividades escolares começou a preocupar as instâncias do poder político-militar, sobretudo pelas consequências negativas de tal situação no desgaste da base social de apoio da revolução. Perante as dificuldades em encontrar uma personalidade civil consensual para o Ministério da Educação, Vasco Gonçalves e a Comissão Coordenadora do MFA decidiram-se pela atribuição da pasta a um militar, o que, por sugestão de Otelo Saraiva de Carvalho, veio a recair no Tenente-Coronel Rodrigues de Carvalho. Com esta decisão procurava-se, através de um ministro militar, fazer convergir as duas legitimidades – a revolucionária do MFA e a político-administrativa do Governo provisório, acreditando-se que, desse modo, estaria facilitada a relação com os movimentos estudantis mais radicais e com as Forças Armadas, sempre que se tornasse necessário estas intervirem para reporem a legalidade do seu comando próprio, o COPCON". In TEODORO, António – ob. cit., 2001, pp. 355-356. Veja-se ainda: TEODORO, António org. – ob. cit., 2002.
[881] Sobre os motivos da demissão de Vitorino Magalhães Godinho que aparentemente se prendem com o contexto de exercício da função e a forma como o historiador encarava o seu desempenho e as contradições daí resultantes, veja-se: TEODORO, António – ob. cit., 2001, pp. 353-355.
[882] A caducidade da reforma Veiga Simão no pós-25 de Abril é assumida como um posicionamento comum entre os quadros dos serviços do ministério por M. Tavares Emídio. A. M. Hespanha, Director-Geral do Ensino Superior entre 1974-1975, explicava em 1979, as três ordens de razões que, apesar dos seus méritos, implicavam o seu abandono pelo novo poder. Em primeiro lugar, a reforma Veiga Simão estava demasiado ligada a modelos propostos pelas organizações internacionais como a OCDE, estabelecendo uma ligação ao sistema económico capitalista, impedindo-a de servir os trabalhadores; a segunda ordem de razões era a sua natureza meritocrática, preocupada

estabelece-se um programa de transição que visava possibilitar ao «Estado retomar a iniciativa e o seu poder de regulação»[883], embora a situação continuasse a deteriorar-se, levando o Estado a «responsabilizar o radicalismo ideológico de alguns»[884]. As repercussões do movimento social no aparelho, o tom e o volume da voz e/ou o *músculo* colocados na *negociação* contribuíam para a eficácia na obtenção de resultados[885].

Só em fins de Setembro o Ministério age sobre as escolas no sentido de dar sustentabilidade à gestão nelas criada pelo movimento social e, o poder popular se preferirmos o conceito de Stoer, de certo modo travar as «reivindicações e pressões dos plenários estudantis [...] de professores e de funcionários»[886]:

"Os responsáveis, nas escolas, [...] são as comissões de gestão democraticamente eleitas e, nos casos em que estas não tenham sido ainda constituídas, os encarregados de direcção. Assim, as assembleias de docentes, discentes e pessoal administrativo e auxiliar [...] têm um carácter consultivo [...]"[887].

A situação era comum à época, os serviços tinham de se «limitar muitas vezes à emissão de despachos internos, a maior parte dos quais não chegou a ser publicada em jornal oficial, senão que foi distribuída, sob a forma de circular, aos serviços interessados»[888]. Em Novembro e Dezembro[889], do mesmo ano, consagrar-se-á *de jure* o

---

com a igualdade no acesso, esquecendo o sucesso, perante um poder que encarava a possibilidade de medidas de discriminação positiva; por último, a necessidade institucional de uma moldura repressiva. Cf. *Raiz e Utopia*. 9-10 (1979), p. 63-64. Veja-se ainda: TEODORO, António org. – ob. cit., 2002, p. 583. A ruptura com a reforma Veiga Simão teve um acto simbólico, a substituição de «todos os quadros dirigentes do Ministério da Educação». Cf. TEODORO, António – ob.cit., 2001, p. 352.

[883] Idem, ibidem, p. 351.

[884] A acusação consta de um Despacho Conjunto dos Secretários de Estado da Administração Escolar e da Orientação Pedagógica, Prostes da Fonseca e Rui Grácio, respectivamente, datado de 27 de Novembro de 1974. Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 355.

[885] Parece ter sido essa a situação vivida no Ensino Superior. Cf. TEODORO, António org. – ob. cit., 2002, pp. 645-646.

[886] TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 355.

[887] Despacho Conjunto dos Secretários de Estado da Administração Escolar e da Orientação Pedagógica, Prostes da Fonseca e Rui Grácio, respectivamente, datado de 27 de Novembro de 1974.

[888] FERNANDES, Rogério – Dois Anos […] (1999), p. 16.

[889] "O sistema foi consagrado em diversos diplomas que, ainda que com diferenças processuais, mantiveram as suas principais linhas orientadoras: representatividade e colegialidade, expressas na forma (eleitoral) de constituição de vários órgãos de gestão e no processo de funcionamento dos mesmo". In FONSECA, J. M. Prostes da – ob. cit., 1981, p. 130. Os diplomas publicados neste período são os seguintes, para o ensino: Primário – Despacho do Secretário de Estado de Administração Escolar n.º 68/74 de 16 de Novembro e; Preparatório e Secundário – Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de Dezembro; Superior – Decreto-Lei n.º 806/74 de 31 de Dezembro. Sublinhe-se que os diplomas, publicados em 1974, respeitantes aos ensinos Preparatório e Secundário e Superior, conservam a soberania da assembleia de escola (a este propósito vejam-se: GOMES, Raul – *A Educação Democrática em Perigo, o bloqueio do MEIC*. Porto: Limiar, 1977; SANTOS, A. F.; PINA, H. G.; VARANDAS, C. F. – A Gestão Democrática das Escolas de Ensino Superior. In *A Universidade Portuguesa em Debate*. Lisboa: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, 1980). Na vigência do VI Governo provisório, já com o Major Vítor

que na prática foi a capacidade do movimento social em criar «formas educativas paralelas para fazer face às mudanças económicas, sociais e culturais que o sistema educativo formal não pôde [ou não quis] acompanhar»[890].

A 23 de Fevereiro de 1975 é publicado o Programa de Política Económica e Social[891] construído por um grupo de trabalho, liderado pelo Major Melo Antunes, em que se propõe um conjunto de medidas de cariz socializante e que Sousa Franco considera «surpreendentemente moderado para o momento em que foi divulgado»[892] supondo que «não

---

Alves como Ministro da Educação, será publicado – para o Ensino Primário, o Despacho do Secretário de Estado de Administração Escolar n.º 40/75 de 30 de Outubro. Em pleno período de *normalização*, no consulado de Sottomayor Cardia e na vigência do I Governo Constitucional, serão publicados, para o ensino: Preparatório e Secundário – Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro; Superior – Decreto-Lei n.º 781-A/76 de 28 de Outubro.

[890] STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, p. 152. Num balanço sobre a *Gestão do Sistema de Ensino*, entre 1974 e 1981, Prostes da Fonseca ao nível da Gestão Democrática salienta:

"Há, porém, que reflectir seriamente sobre os condicionalismos a que o processo foi sujeito, os quais, no fundamental, poderão ser formulados nos seguintes termos:

a) conjuntura política e social em que o sistema foi lançado, a qual forçou, em alguns aspectos, à adopção de soluções excessivas e irrealistas e originou, no interior das escolas, ambientes muito politizados, frequentemente identificados com um sectarismo altamente pernicioso, criador de tensões ainda hoje não de todo debeladas;
b) insuficiente concretização – nos respectivos diplomas de origem – dos esquemas de gestão implantados, com grande margem de indefinições para decisão nas próprias escolas, a braços com as dificuldades referidas em a) e com a sua própria e natural impreparação;
c) falta de apoio das estruturas responsáveis do Ministério da Educação, resultante das dificuldades de financiamento dos seus serviços centrais e da inexistência de órgãos regionais de apoio directo aos estabelecimentos de ensino;
d) espírito individualista dos portugueses, em parte resultante da ausência de condições de participação durante a vigência do regime político anterior ao «25 de Abril»;
e) deficiente preparação de grande parte dos docentes para o desempenho de funções de gestão e falta de condições para a sua actividade permanente e de grupo dentro das escolas (instalações e horários);
f) situação extremamente degradada da generalidade das estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino – que já se verificava antes de 1974 –, principalmente devida aos reduzidos contingentes de pessoal atribuídos aos mesmos, muito do qual sem a necessária formação profissional;
g) certo grau de desmotivação e de desmobilização da população docente fruto dos condicionalismos mencionados nas alíneas anteriores e de um assumir de riscos – única forma, por vezes, de não paralisar as actividades das escolas – nem sempre devidamente compreendidos, nomeadamente pelas entidades oficiais responsáveis;
h) inexistência de um processo de efectiva avaliação do novo sistema de gestão, o que comprometeu o carácter experimental do mesmo e contrariou as próprias disposições legais que o criaram.

Haverá, finalmente, que ter em conta que as correntes de opinião que – embora, de início, sem o manifestarem abertamente – sempre se opuseram à gestão democrática, se têm aproveitado dos condicionalismos acabados de referir para denegrirem o sistema e afirmarem a sua inviabilidade". In FONSECA, J. M. Prostes da – ob. cit., 1981, pp. 130-131.

[891] Governo Provisório da República Portuguesa – *Programa de Política Económica e Social*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1975.

[892] FRANCO, A. L. de Sousa – A Experiência Revolucionária (1974-1975). In A Economia. In REIS, António coord. – *Portugal, 20 Anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994, p. 182.

terá acompanhado a aceleração do ano de 1975»[893]. Como refere Rui Grácio será com o 11 de Março que o sector da Educação conhecerá «uma aceleração na caminhada»[894] tendo «o socialismo por meta»[895].

É no contexto de aceleração da *crise revolucionária* ou, como então era identificado, do *Processo Revolucionário Em Curso* (PREC), que em resultado de reuniões de trabalho, o Conselho de Directores-Gerais do Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC), produz o *Programa aprovado pelo Conselho de Directores-Gerais do MEIC*, em Abril/Maio de 1975[896]. O programa apresentava como objectivos principais «a instauração de uma sociedade socialista»[897] e o «reforço da independência nacional»[898] o que implicava uma «ampla participação e organização das massas populares»[899]. A Educação surge como tarefa prioritária da revolução e a política de Educação tem como objectivo principal a «democratização do ensino»[900], abrindo-o a «todas as camadas sociais»[901] privilegiando, no imediato, «o acesso das classes trabalhadoras e das populações rurais»[902]. Nesta leitura a Educação tinha de ser colocada «ao serviço dos reais interesses do povo português na sua marcha para o socialismo»[903] exigindo a participação, na política escolar, de «todas as entidades interessadas no processo revolucionário»[904]. Rompendo com o passado educativo assume uma «concepção revolucionária da escola integrado (*sic*) num

---

[893] Idem, ibidem.
[894] GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1981, p. 104.
[895] Idem, ibidem.
[896] O programa não está publicado e, que tenhamos conhecimento, não existe em arquivos públicos. O conhecimento que dele temos resulta da análise e das passagens transcritas por António Teodoro no seu trabalho já por nós muitas vezes citado. Nesse seu importante trabalho, o autor esclarece que o documento é do seu arquivo pessoal explicando: "Em 1977, preparei a edição de um livro com os programas de educação dos seis governos provisórios, que, por razões editoriais, acabou por não ser publicado. O programa em questão obtive-o nessa altura graças à colaboração amiga do António Manuel Hespanha, seu relator à época, faltando-lhe apenas o ponto referente à política desportiva e de cultura física". In TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 357.
[897] *Programa aprovado pelo Conselho de Directores-Gerais do MEIC*, em Abril/Maio de 1975. Citado por TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 357.
[898] Idem, ibidem, p. 357.
[899] Idem, ibidem.
[900] Idem, ibidem.
[901] Idem, ibidem.
[902] Idem, ibidem.
[903] Idem, ibidem, p. 358.
[904] Idem, ibidem.

projecto revolucionário e socialista para o país»[905]. A ruptura implicava a reconstrução dos programas escolares «num *sentido progressista*»[906] e as «estruturas profundas de acção pedagógica»[907] o que passava pela promoção da «ligação íntima do ensino à prática produtiva»[908] acabando com uma «mundividência burguesa»[909]. Esta acção e a promoção das medidas de acordo com esta perspectiva ficaram a cargo, fundamentalmente, dos IV e V governos provisórios[910].

O programa traduz o que José Alberto Correia define como a ideologia democratizante e crítica sustentada numa definição política da educação[911] que passa pela «definição da problemática educativa»[912] assentando no seu contributo para a democracia que em Portugal – ao arrepio do que o binómio educação e democracia legitimou na Europa – conduziu a «uma definição da Educação inseparável da erupção do político no campo educativo»[913], resultando na democratização da vida das escolas, no esbater da «distinção entre formação para o trabalho e formação para a cidadania»[914] e legitimou «o princípio da *igualdade de oportunidades* como único critério de definição de uma justiça educativa suportada numa intervenção homogeneizante do Estado no campo educativo»[915]. O contributo da educação para a democracia é indissociável da fundação de uma «cidade educativa regida pelos princípios da democracia e da participação»[916], confrontando-se com

---

[905] Idem, ibidem.
[906] Idem, ibidem.
[907] Idem, ibidem.
[908] Idem, ibidem.
[909] Idem, ibidem, p. 358.
[910] António Teodoro sublinha que em áreas ideologicamente menos conflituais, também o VI Governo provisório adopta medidas de acordo com estas orientações. Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 358.
[911] Cf. CORREIA, José Alberto – As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. In *Revista Portuguesa de Educação*. 12 (1). (1999) 81-110. José Alberto Correia identifica quatro modos legítimos de definir educação – a política, a jurídica, a economicista e a organizacional – e que suportam outras tantas ideologias educativas – a democratizante e crítica, a democrática, a da modernização e a da inclusão – e que terão desempenhado «um papel central no campo da educação»: "Embora não cubram o conjunto das ideologias que estruturam o campo educativo em Portugal nestes últimos 25 anos, estas ideologias devem a sua notoriedade ao facto de se terem instituído como referenciais mais ou menos estáveis e coerentes em torno dos quais as restantes ideologias educativas se tiveram de reconverter para garantir o seu protagonismo".
[912] CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1999), p. 82.
[913] Idem, ibidem, p. 82.
[914] Idem, ibidem.
[915] Idem, ibidem.
[916] Idem, ibidem, p. 83.

o problema da governação das escolas, onde se compaginavam duas ordens de legitimidade democrática, a governação do sistema educativo via «intervenção uniformizante do Estado»[917] e um «princípio de governabilidade mais contextualizado, apoiado no acordo inter-subjectivo e permeável às lógicas intrínsecas da(s) escola(s) e às circunstâncias locais»[918]:

"[...] no Portugal de Abril, a *definição política* da educação não se confundiu com a definição política que o Estado faz da Educação. Apesar de ela se ter preocupado com a construção de uma coesão social característica das sociedades democráticas, a verdade é que esta coesão social não pode ser assegurada pela intervenção estabilizante do Estado Democrático, antes subentende a instabilidade, a transformação e a reconstrução social de espaços educativos, encarados como espaços de exercício de uma cidadania promotora de uma cultura dos direitos. O social é, deste modo, pensado e estruturado como um espaço de construção de uma cidadania emancipatória, como um espaço que importa flexibilizar para o permeabilizar às circunstâncias locais, para promover uma *cidadania educativa marcada pela complexidade*. Uma cidade cuja cidadania, apesar de se referenciar aos valores estabilizados da Democracia, é uma cidadania participada e deliberada, uma cidadania em permanente definição"[919].

Os discursos educativos que suportam a definição política da educação perspectivaram uma justiça educativa que se baseava no princípio da igualdade de oportunidades de acesso à Escola promovendo paralelamente «uma diversidade de configurações educativas permeáveis aos circunstancialismos locais e mais consonantes com o respeito do princípio da igualdade de oportunidades de sucesso»[920].

Por último, o discurso da ideologia democratizante e crítica da educação definia um estreitamento das relações entre escola e mundo do trabalho, encaradas no sentido de «inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais inscrevendo-se num processo de desenvolvimento de um modelo de *escola democrática*»[921], procurando

---

[917] Idem, ibidem, p. 84.

[918] Idem, ibidem. Em resultado desta perspectiva, José Alberto Correia afirma (p. 85) sobre o projecto educativo: "Na realidade, o projecto educativo, nestas circunstâncias, não se limita a definir um conjunto de finalidades e de estratégias mais ou menos consistentes, mas visa instituir um espaço comunicacional tendencialmente democrático onde, tanto as finalidades como as estratégias, estão submetidas às regras de um acordo intersubjectivo que não é imposto por referenciais exteriores às subjectividades, mas se desenvolve em torno de referenciais que elegem a expressão das subjectividades como finalidade prioritária do projecto. As dimensões utópicas do projecto incidem, por isso, sobre a construção de espaços de deliberação tendencialmente envolventes que não se impõem normativamente à subjectividade dos intervenientes, mas procuram, pelo contrário, promover a sua adesão argumentada, a sua adesão reflectida, constituindo este espaço de deliberação, simultaneamente, o referente teleológico e funcional do projecto".

[919] CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1999), pp. 85-86.

[920] Idem, ibidem, p. 86. Tratava-se, agora, de dar resposta à democratização do sucesso, num contexto de paralização do Estado e crescente afirmação do movimento operário. Cf. CORREIA, José Alberto et al. – ob. cit. (1993), p. 28.

[921] CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1999), p. 86.

estabelecer «uma relação crítica entre a escola e o mundo do trabalho»[922] visando a «formação de cidadãos responsáveis e socialistas»[923].

No sentido da linha programática e de acção dos IV e V governos provisórios e da linha orientação do Conselho de Directores-Gerais, perspectivadas neste enfoque analítico[924], encontram-se o Serviço Cívico Estudantil, a introdução às Actividades de Contacto nas Escolas do Magistério Primário, a Educação Cívica e Politécnica do currículo do Ensino Secundário Unificado e a orientação dada a algumas dimensões do currículo no Ensino Primário, pela Direcção Geral do Ensino Básico, desde o II Governo Provisório, consubstanciada na Circular da Direcção-Geral do Ensino Básico, de 11 de Agosto de 1975, intitulada *Trabalho Produtivo no Ensino Básico e a abertura da Escola ao meio social*[925].

Mas a inexorabilidade dos ventos da história sopram em sentido contrário. O resultado do conflito político-militar que atravessou o país durante o *Verão Quente* de 1975, traduziu-se numa «derrota da esquerda militar no seio das estruturas do MFA»[926], o que resultou na queda do V Governo Provisório e, no que respeita à Educação, significou a substituição dos derrotados, o Major José Emídio da Silva e de um seu Secretário de Estado da Administração Escolar, o Capitão Fonseca e Almeida, substituídos por militares do *grupo dos nove* – o último Ministro da Educação de um Governo provisório será o major Vítor Alves e terá como Secretário de Estado, o Comandante Mário de Aguiar[927].

Como sublinha Mário de Aguiar o VI Governo Provisório é olhado como «Governo da *revanche*. Atenção, que isto mudou!»[928], no entanto, «a *revanche* deu-se [...] de uma forma

---

[922] Idem, ibidem, p. 86.
[923] STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1990), p. 24.
[924] O enfoque agrega diferentes trabalhos de Alan D. Stoleroff, José Alberto Correia e Stephen R. Stoer (a indicação dos autores seguiu a ordem alfabética, embora deva sublinhar-se o facto de apenas Correia e Stoer assinarem os trabalhos como primeiro autor e, apenas estes autores, assinarem trabalhos individualmente, de entre os por nós utilizados sobre a temática em apreço).
[925] Circular da Direcção-Geral do Ensino Básico, de 11 de Agosto de 1975, intitulada *Trabalho Produtivo no Ensino Básico e a abertura da Escola ao meio social*. Inserta em: FERNANDES, Rogério – ob. cit. 1977.
[926] Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 363.
[927] Idem, ibidem. Teodoro refere e identifica, também, as reduzidas substituições que se verificaram nos quadros do Ministério.
[928] Mário de Aguiar em entrevista com António Teodoro. In TEODORO, António org. – ob. cit., 2002, p. 230.

digna»[929]. Para o Ministro da Educação e a sua equipa a «missão era a de estabilizar, organizar e desenvolver o possível»[930], procurando promover «um clima de melhor estabilidade e de maior confiança»[931] interna. Neste contexto a acção do Ministério neste VI Governo provisório terá correspondido a um governo de transição, prosseguindo medidas adoptadas anteriormente, de que é exemplo o lançamento do ensino secundário unificado, e não dando início ao lançamento de novos projectos ou tomadas de decisão – o que fica bem patente na não tomada de decisão face ao Estatuto das Escolas do Magistério Primário e Infantil[932]. Rui Grácio considera que as transformações na educação correm em paralelo com as «transformações mais fundas e mais amplas do todo social»[933], daí resultando que ao «afrouxamento da dinâmica social e política»[934] correspondeu um «afrouxamento na dinâmica educativa e pedagógica»[935], daí que o VI Governo provisório tenha correspondido à desaceleração[936].

Em jeito de balanço, necessariamente sintético e até simplificado e simplificador da realidade[937], Grácio realiza uma apreciação positiva ao trabalho desenvolvido pelos governos provisórios[938], ao contrário da perspectiva de Marçal Grilo[939], mas em consonância

---

[929] Vítor Alves em entrevista com António Teodoro. Idem, ibidem, p. 230.
[930] Idem, ibidem, p. 231.
[931] Mário de Aguiar em entrevista com António Teodoro. Idem, ibidem, p. 231.
[932] Cf. FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977.
[933] GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1981, p. 109.
[934] Idem, ibidem.
[935] Idem, ibidem.
[936] Idem, ibidem, p. 107.
[937] "Estou por igual ciente de que a listagem, pela opção assumida e pelo carácter sintético, esbate as contradições, as sombras e os excessos, bem como a distância entre o ideal e o real, entre o desígnio e a concretização. Estes tópicos, reclamam alguma explicitação, ainda que breve". Idem, ibidem, p. 108.
[938] Rui Grácio refere a «alteração em todos os graus e ramos do ensino, dos conteúdos de aprendizagem», através da renovação de planos de estudo e programas, desideologisados; a «dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do professorado» obtendo maior autonomia na orientação do processo educativo, o papel interventivo nas escolas e comunidades, a liberdade sindical e reajustamentos salariais; as «transformações das relações institucionais no aparelho de ensino, liberto, ou tendencialmente liberto, de formas repressivas de autoritarismo e mandarinato político, administrativo e pedagógico, bem como de algum pessoal docente, e outro, que as encarnava» construindo a «gestão democrática dos estabelecimentos de ensino; maior iniciativa pedagógica de escolas, professores e alunos; liberalização das relações educativas (professor/aluno; formação de professores; etc.), abrindo caminho a formas mais autónomas de aprendizagem; descompressão das modalidades de avaliação do aproveitamento escolar; prática instituída de diálogo entre as autoridades educativas, governamentais e outras, com instâncias diversas, mais ou menos representativas dos diferentes grupos de interesses e de pressão do foro escolar e para-escolar. Prática essa que a experiência mostrou, em meu juízo, ser apreciavelmente útil (pela colheita de informação, de sugestões, de crítica permanente) para o debate interno ao departamento

com Teresa Ambrósio que, embora com o sistema à beira da ruptura[940], sublinha uma evolução indesmentível[941].

A Constituição da República Portuguesa de 1976 consignará, sobretudo, a Escola Democrática[942], bem visível em passagens em que são manifestas as preocupações com a necessidade de discriminação positiva, em que se refere que «o Estado promoverá a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos, em especial dos trabalhadores [...]»[943], na necessidade do Estado «superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho»[944] ou que lhe incumbe «estimular a formação de

---

governamental, preparatório das decisões políticas.»; a «modificação dos objectivos propostos ao sistema de ensino nas suas relações com a sociedade global, intentando-se com o isolamento deliberado e a subordinação aos interesses das minorias sociais» pela abertura a problemas concretos da vida social, o envolvimento na transformação da realidade, o Serviço Cívico Estudantil e a prestação de serviços à comunidade; a «cooperação do sistema de ensino na democratização da formação social, procurando alterar a sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e regionais» com «[...] medidas compensatórias de ordem pedagógica e social no ensino primário (currículo por "fases", suplemento de alimentação, por exemplo); implantação da via única no ensino secundário, concomitante do preceito constitucional da superação da função conservadora do ensino na divisão social do trabalho; preparação de medidas, "constitucionais" também, de discriminação positiva a favor dos trabalhadores e de seus filhos (cursos nocturnos do secundário com ingresso, conteúdos, métodos, meios e avaliação específicos, vias rápidas de acesso ao ensino superior, e outras facilidades); abordagem do analfabetismo segundo estratégias diferentes (Plano Nacional do IV e V Governos Provisórios; fomento e apoio a associações de cultura popular, com o VI Governo Provisório), mas traduzindo, por igual, uma vontade política de atacar o problema». Idem, ibidem, pp. 107-108.

939 O balanço realizado por Marçal Grilo é significativamente diferente: "A democratização rapidamente se transformou em anarquia, dado não existir liderança política capaz de conter os excessos que inevitavelmente teriam que ocorrer após cerca de cinco décadas de um regime autoritário. As alterações que se tentaram introduzir, tanto nos sistemas de ensino básico e secundário como no ensino superior, acabaram, na maior parte dos casos, por se saldar num enorme fracasso, uma vez que não havia nem estruturas nem agentes com capacidade de executar as medidas que eram pensadas nos gabinetes". In GRILO, Marçal – O Sistema Educativo. In REIS, António coord. – *Portugal 20 Anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994, pp. 406-407.

940 Cf. AMBRÓSIO, Teresa – ob. cit., 1996 [1990], p. 669.

941 Teresa Ambrósio salienta a expurga dos conteúdos do ensino e a sua sujeição ao escrutínio, a gestão democrática das escolas através via participação dos professores, funcionários e estudantes, o regime de coeducação, a unificação do ensino liceal clássico e o ensino técnico profissional a reestruturação do ensino primário em duas fases, a reestruturação das escolas do magistério primário com alteração de programas e da duração do curso, a modificação do estatuto dos professores e a revisão da sua remuneração, os institutos comerciais e industriais e as escolas de regentes agrícolas foram integrados no ensino superior e a criação dos Institutos Universitários dos Açores e da Madeira, o Instituto de Ciências Biomédicas e as Escolas Superiores de Medicina Dentária de Lisboa e do Porto. Idem, ibidem, p. 669.

942 Cf. STOER, Stephen R. – ob. cit. (1994), p. 11.

943 N.º 3 do artigo 73°, do Capítulo IV — Direitos e deveres culturais, do Titulo III — Direitos e deveres económicos, sociais e culturais, da Parte I — Direitos e deveres fundamentais da *Constituição da República Portuguesa* de 1976.

944 N.º 2 do artigo 74°, do Capítulo IV — Direitos e deveres culturais, do Titulo III — Direitos e deveres económicos, sociais e culturais, da Parte I — Direitos e deveres fundamentais da *Constituição da República Portuguesa* de 1976.

quadros científicos e técnicos originários das classes trabalhadoras»[945], concluindo com a determinação de que «o acesso à Universidade deve ter em conta as necessidades do País em quadros qualificados e estimular e favorecer a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras»[946]. Estamos contudo perante um documento complexo, contraditório e bem marcado pelo ambiente da sua *incubação*[947].

O processo de *normalização* está em marcha, o Estado reganha o controlo do sistema educativo e enceta políticas «tendentes a remover a ameaça de anti-acumulação»[948] transportada pela *crise revolucionária*, promovendo «o projecto reascendente de modernização social e económica»[949] e regressa a escola meritocrática. À Constituição da República faltou Estado que pudesse e/ou quisesse cumpri-la[950].

Da definição jurídica de Educação e a crescente pressão da ideologia da modernização

Com base na «articulação não necessária do Estado, dos grupos sociais institucionalizados e das relações internacionais»[951], Rui Gomes estabelece, para os anos de 1976 a 1986, dois períodos das políticas educativas[952]. A uma crise (dominante) de

---

[945] Alínea g) do n.º 2 do artigo 74°, do Capítulo IV — Direitos e deveres culturais, do Titulo III — Direitos e deveres económicos, sociais e culturais, da Parte I — Direitos e deveres fundamentais da *Constituição da República Portuguesa* de 1976.

[946] Artigo 76°, do Capítulo IV — Direitos e deveres culturais, do Titulo III — Direitos e deveres económicos, sociais e culturais, da Parte I — Direitos e deveres fundamentais da *Constituição da República Portuguesa* de 1976.

[947] Veja-se sobre este assunto: GRÁCIO, Rui – Prefácio. In MONTEIRO, Agostinho dos Reis – *Educação e Constituição de Abril*. Lisboa: Livros Horizonte, 1977, p. 6.

[948] STOER, Stephen R. – ob. cit. (1994), p. 11.

[949] Idem, ibidem, p. 11.

[950] Cf. SANTOS, Boaventura Sousa (org.) – *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento, 1993. Veja-se também: SANTOS, Boaventura Sousa – *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento, 1998 [1990].

[951] GOMES, Rui – 25 Anos Depois: Expansão e Crise da Escola de Massas em Portugal. In *Educação, Sociedades & Culturas*. 11 (1999), p. 133.

[952] Na mesma linha de análise que vimos perfilhando ao longo do nosso, trabalho Rui Gomes salienta duas «não-correspondências», de grande intensidade, no campo educativo português, considerando-as a actualização do processo de construção retórica da educação, em resultado de «um Estado externamente fraco e internamente forte». A posição semiperiférica do Estado confere-lhe centralidade sem que isso se converta automaticamente em legitimação conduzindo a que as políticas sociais se assumam como determinantes (via reprodução da contradição permanente entre acumulação e legitimação) para obtenção do consentimento social que os parcos recursos (face à necessidade – muitas vezes insustentável! – de realizar despesas acima dos seus recursos)

legitimidade[953] sucede estoutro «ciclo de reconhecimento da *crise educativa* (1976-1980)»[954], em que se verifica o «enquadramento institucional e *normalização* da participação dos actores»[955], o primeiro acordo com o Banco Mundial (1978) e a participação crescente em projectos da OCDE. Predomina uma crise de hegemonia[956] num contexto em que nas relações entre grupos sociais prevalecem as Associações de Pais e Sindicatos[957]. No período subsequente, «o ciclo da *consensualização* (1981-1986)»[958], assistimos à «construção de novos actores sociais»[959], as «comunidades educativas»[960] – que se articulam com os especialistas do planeamento e autarquias[961] – e a uma «integração

---

exigem «iniciativas de compensação simbólica» que implicam a participação de organizações/forças sociais. Para tal, o Estado é levado a criar actores sociais, acção do Estado heterogéneo, adequados à regulação estatal – «associações de pais, as associações profissionais e sindicais, os especialistas e as comunidades educativas»: "Porém, os contratos sociais daí resultantes são implícitos e são menos a expressão de uma intermediação política institucionalizada entre parceiros sociais, ou a manifestação da pressão de certos grupos de interesses sobre o Estado, do que a consequência de uma ligação directa de grupos económicos e das autarquias com a burocracia estatal. Esta forma de regulação, informal e labiríntica, tem dado origem a sucessivas tentativas de constituição de uma opinião pública educativa que, falando em nome do cidadão comum, lhe deixa muito pouco espaço de intervenção e decisão». In GOMES, Rui – ob. cit. (1999), pp. 137-138.

[953] Na sua análise da crise do que considera um Estado-Providência tardio e da crise da Escola Secundária, Rui Gomes considera três tipos de contradições na base da escola de massas em Portugal com incidências nas crises de legitimidade, hegemonia e institucional. Considera-se a existência de uma crise de legitimidade quando uma «estrutura social deixa de obter consentimento no campo social em que actua». Rui Gomes sublinha que a crise de legitimidade da escola secundária portuguesa assenta na contradição social entre as funções de instrução de massas e a de hierarquização, isto é, entre igualdade de oportunidade e desigualdade na apropriação do sistema de ensino, produzindo uma descoincidência entre «expectativas de escolarização induzidas» e a capacidade de resposta que lhes é dada pela escola e pela sociedade. Na linha desta contradição estão medidas de política educativa como o lançamento do Ensino Secundário Unificado, o Serviço Cívico Estudantil, o Ano Propedêutico, o 12º Ano, o relançamento do Ensino Técnico-Profissional e as Escolas Profissionais. Idem, ibidem, pp. 144-145. Sublinhemos, a propósito, que estas medidas de política educativa atravessam a totalidade dos cinco períodos considerados pelo estudo de Rui Gomes, 1974-1992, indiciando a presença latente, constante, da crise de legitimidade, no entanto nem sempre dominante.

[954] Idem, ibidem, p. 138.

[955] Idem, ibidem.

[956] A crise de hegemonia expressa-se no «momento em que uma condição social deixa de ser considerada necessária ou exclusiva no seu campo de intervenção». A contradição assenta na desarticulação entre a função credencializadora da Escola, que se afirma numa aculturação homogeneizadora, e a função de acolhimento da diferença, isto é, na aceitação das diferentes *raízes e opções* dos públicos escolares, traduzindo incompatibilidades de conhecimentos e formações: "Deste modo se evidencia a desarticulação entre a valorização de uma via de modernização, economicamente liberal, que instrumentaliza a escola na obtenção de capital humano e de estatuto social e a desvalorização correspondente das justificações propriamente escolares da escola". Idem, ibidem, p. 146 (sobre este aspecto vejam em particular as pp. 146-149).

[957] Idem, ibidem, pp. 138-139.

[958] Idem, ibidem, p. 138.

[959] Idem, ibidem.

[960] Idem, ibidem.

[961] Idem, ibidem, p. 139.

progressiva no espaço educativo europeu»[962], num momento em que a crise dominante é institucional[963].

Normalização ou uma tentativa de «reversão ao status quo ante»[964]

Por norma, do latim *norma*, entende-se «lei, regra, fórmula pela qual se deve dirigir qualquer pessoa», «modelo, exemplo [ou] regra de procedimento» enquanto que por normal, do latim *normale*, se compagina o «que é conforme à norma ou regra comum», o que «serve de regra» e o «que estabelece as normas». Estabelecem-se as normas, normaliza-se, isto é, «torna-se normal, regulariza-se» e a «acção ou efeito de normalizar» chama-se *normalização*[965]. Ao Estado vai, ao reconstituir-se, competir regular, normalizar, substituindo uma definição política por uma definição jurídica da Educação, supostamente *desideologizada*, ocultando que *ao tentar varrer* a ideologia *pela porta*, ela, na certa *entraria pela janela*, como parecem demonstrar estas palavras – com clara conotação político-ideológica, de Mário Sottomayor Cardia:

"Não era «pôr a casa em ordem», era *normalizar*, bandeira que me comprazia erguer, com remissão implícita para a invasão da Checoslováquia, em 1968, aprovada pelo PCP. Era uma maneira graciosa, embora apenas aproximativamente, de cultivar um aparente paradoxo? Para entendidos, sem dúvida. Mas era sobretudo uma maneira de indicar ao País algo análogo ao que na França pós-revolucionária se chamou Thermidor ou ao que no século passado se chamou em Portugal *regeneração*: nem restauração nem revolução. Uma terceira via, como sempre se disse desde Aristóteles. Pôr cobro a desmandos e abusos instalados: professores eventuais e provisórios nomeados por *comissões de luta* de sindicatos em nome do Estado; escolas em regime de democracia directa; *saneamentos* ilegais de professores e estudantes; recrutamento sem concurso de pessoal auxiliar; programas de ensino absurdamente politizados; universidades superlotadas"[966].

---

[962] Idem, ibidem, p. 138. O autor, aceitando a tipologia de Margaret Archer sobre as origens sociais dos sistemas educativos, assinala ao nível das relações entre grupos sociais, para ambos os períodos a que nos referimos, a transacção externa. A este propósito veja-se: ARCHER, Margaret – *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications, 1979.

[963] Crise institucional, fenómeno resultante da situação em que uma condição social é incapaz de manter as condições da sua «reprodução estável». Assiste-se à incompatibilização entre racionalidades, a burocrática do Estado, distributiva, centrada nos normativos (muitas vezes legais) versus a industrial, de mercado, centrada nos resultados, sendo a resultante um «confronto do Estado dentro de si mesmo». Opõem-se os modelos racional – em prol da optimização dos recursos – e normativo – em busca do «consentimento, mobilização e envolvimento dos actores educativos». Cf. GOMES, Rui – ob. cit. (1999), p. 145.

[964] GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1981, p. 101.

[965] As entradas de «norma», «normal», «*normalização*» e «normalizar»: Cf. MACHADO, José Pedro coord. – *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Volume VIII NONU a PERM. Alfragide: Ediclube, 1990.

[966] Mário Sottomayor Cardia em entrevista com António Teodoro. TEODORO, António org. – ob. cit., 2002, p. 249.

Procedendo a uma análise sobre a *normalização*, um estudante considera-a, depois de analisar retrospectivamente a evolução desde 25 de Abril de 1974, «essencialmente política e sem a racionalidade [...] sem projecto»[967], sublinhando a dimensão negativa da acção política na *normalização*[968].

A acção encetada ou iniciada por Mário Sottomayor Cardia enquadra-se no contributo da educação para a democracia assente «numa formalização jurídica»[969] como garantia de «uma ordem estável»[970] respeitando um «conjunto de referenciais pré-estabelecidos»[971]:

Doravante, a codificação jurídica subordina as subjectividades, toda a intervenção no espaço educativo passa pela integração numa colectividade *criada* e *autorizada* num texto legal que lhe confere direitos e deveres.

A validação da intervenção depende da existência de uma personalidade jurídica o que conduz a que o educativo passe a estar subordinado ao escolar, traduzido por uma ordem educativa dotada de figuras com propriedades jurídicas.

«A ideologia democrática é [...] a ideologia da estabilidade democrática»[972], em que as entidades jurídicas subordinam as individualidades, o geral prevalece sobre o particular, resultando na «subordinação da problemática da governabilidade das escolas à da governabilidade do Sistema Educativo» [973].

---

[967] O estudante Ramalho na mesa redonda sobre a Educação em Portugal, em que participaram os responsáveis políticos pela Educação, das décadas de 60 e 70, abrangendo governos de Salazar, Marcello Caetano, Governos provisórios e constitucionais: Educar em Portugal. In *Raiz e Utopia*. 9-10 (1979), p. 53.
[968] Cf. STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982, p. 82. Este autor fala de «acções negativas». Veja-se ainda: STOER, Stephen R.; DALE, Roger – ob. cit. (1987) 400-418. Por seu lado António Teodoro refere-se a «intervenções *negativas*». Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 389. Para este autor o conceito parece não ser tão abrangente como o de Stoer, no sentido em que o religa a situações como o «saneamento de [...], encerramento de [...], extinção de [...]» de acordo com a primeira utilização que realiza do conceito. Cf. TEODORO, António – *A Revolução Portuguesa e a Educação*. Lisboa: Editorial Caminho, 1978, p. 50.
[969] CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1999), p. 87.
[970] Idem, ibidem, p. 87.
[971] Idem, ibidem.
[972] Idem, ibidem, p. 87.
[973] Idem, ibidem, p. 88.

A ideologia democrática contrapõe a planificação, sancionando uma «ordem social gerida na coordenação prévia da acção»[974], ao espontaneísmo e individualismo. A comunidade educativa – enquanto espaço construído localmente constituído por redes de relações, é vista como espaço de compadrio, paternalismo e cumplicidades, sendo questionada em nome da transparência democrática[975].

A ideologia democrática transporta os imperativos da universalidade para o campo educativo. Sobrevaloriza o objectivo e o transpessoal em detrimento do subjectivo e pessoal, promovendo a «neutralidade axiológica dos saberes»[976]. Subordina os «interesses individualizados e contextualizados»[977] e os da comunidade, aos «interesses desinteressados»[978] do Estado. Sujeita o interesse do indivíduo, animal político, ao *desinteresse* do serviço público e opõem desenvolvimento individual e desenvolvimento comunitário à lei universal de desenvolvimento dos indivíduos e ao desenvolvimento social, respectivamente[979]. Centra o debate em torno de entidades dotadas de personalidade jurídica, sujeitando-o à «universalidade das regras de um debate racional»[980], cerceando o recurso a subjectividades na produção de explicações[981]. É a ideologia democrática que vai sustentar uma leitura alternativa das «realidades portuguesas»[982].

No campo da acção, *normalização* traduz juridificação. A *normalização* da Educação significou o seu controlo e regulação pelo Estado, que define a «regra de procedimento»[983], ou seja, estabelece a «lei [...] pela qual se deve[m] dirigir [...]»[984], reger as diferentes

---

[974] Idem, ibidem.
[975] Idem, ibidem, p. 88-89.
[976] Idem, ibidem, p. 89.
[977] Idem, ibidem.
[978] Idem, ibidem.
[979] Idem, ibidem.
[980] Idem, ibidem, p. 89.
[981] Idem, ibidem.
[982] STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, p. 33.
[983] MACHADO, José Pedro coord. – *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Volume VIII NONU a PERM. Alfragide: Ediclube, 1990.
[984] MACHADO, José Pedro coord. – ob. cit., 1990.

vertentes do sistema educativo, «definindo e limitando aquilo que se poderia considerar como ensino»[985] e substituindo «a política pelo planeamento»[986].

Apelando a uma retórica em que os principais visados são os comunistas e o PCP[987], e que Cardia, já antes de ser ministro, acusa da adquirição de «um quase monopólio na condução da política educacional»[988] e de lutarem «pela imposição de um novo obscurantismo»[989], considerando que o 25 de Abril ainda não tinha chegado às escolas – «desde cedo controladas por forças totalitárias»[990], actua no sentido de estabelecer uma fronteira clara entre o escolar e o não escolar – a que de certo modo a regulamentação da gestão das escolas dá um contributo decisivo[991] – que se traduz num conjunto de medidas, destacando-se o estabelecimento de «regras isentas e imparciais no provimento dos lugares docentes»[992], significando o cercear na admissão de professores, estabelecendo a necessidade de credenciação através de diploma ou de qualificações especiais para o ensino de conteúdos específicos[993]. Definiram-se «os locais onde se podia fazer ensino»[994] e as iniciativas das populações, nomeadamente ao nível da educação para a infância e ensino cooperativo, agonizaram[995].

---

[985] STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982, p. 82.
[986] Idem, ibidem, p. 82. Vejam-se ainda: STOER, Stephen R.; DALE, Roger – ob. cit. (1987) 400-418. STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, p. 64. TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 389.
[987] As direcções políticas dos partidos Comunista e Socialista estão de acordo com a situação caótica em que se encontram as escolas mas, para a direcção do PCP, a responsabilidade recai na extrema esquerda, por vezes aliada ao próprio PS, para os responsáveis deste último, a responsabilidade é do PCP e da sua estratégia autocrática e de infiltração no aparelho de Estado criando um «terror comunista na educação». Cf. Sottomayor Cardia citado em *Portugal Socialista*, 16-6-76, p. 97. Citado por STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, p. 146.
[988] Idem, ibidem, p. 146.
[989] Idem, ibidem.
[990] Idem, ibidem.
[991] Cf. CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1999), p. 88.
[992] Mário Sottomayor Cardia em entrevista com António Teodoro. In TEODORO, António – ob.cit., 2002, p. 419.
[993] Cf. STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982, p. 82. Veja-se ainda STOER, Stephen R.; DALE, Roger – ob. cit. (1987) 400-418. Esta situação conduziu à substituição de parte significativa do corpo docente das Escolas do Magistério Primário.
[994] STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982, p. 82. Veja-se ainda: STOER, Stephen R.; DALE, Roger – ob. cit. (1987) 400-418.
[995] Cf. STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982, p. 82. Veja-se ainda:
STOER, Stephen R.; DALE, Roger – ob. cit. (1987) 400-418.

Procedeu-se à eliminação nos currículos escolares dos «domínios de formação mais permeáveis aos contextos sociais»[996], acabando com as Actividades de Contacto nos cursos do Magistério Primário e com a Educação Cívica e Politécnica, no Ensino Secundário Unificado, traduz, segundo Rui Grácio, a liquidação das dimensões curriculares que «incitavam a que a escola se abrisse à realidade social próxima, ou remota, mas de qualquer maneira actual»[997] sujeitando-a a uma análise e «problematização crítica»[998] constituindo-a em «objecto do conhecimento […] [e] de transformação»[999].

O *apagamento* de algumas disciplinas dos currículos – como *Ciências Sociais*, do currículo do Ensino Secundário Unificado, *Introdução à Política* e *Teoria e Dialéctica da História*, respectivamente dos currículos do Ensino Secundário Complementar e do Curso do Magistério Primário – se se insere no âmbito da clarificação do escolar *versus* não-escolar, enquadra-se, ainda, na perspectiva de desideologização dos currículos, que significou «a subordinação dos saberes contextualizados relativamente à universalidade de um saber descontextualizado»[1000].

Neste processo de reconquista, pelo Estado, da capacidade para nomear as realidades portuguesas e «determinar as necessidades do País nos domínios da educação»[1001] abrangeram a formação de professores[1002], o sector dos desportos[1003] e da educação de adultos[1004], cortando-se «os apoios aos movimentos populares, limitando seriamente a sua acção e sua intervenção social»[1005]. Afinal, conter o processo de

---

[996] CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1999), p. 88.
[997] GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1995, pp. 518-519.
[998] Idem, ibidem.
[999] Idem, ibidem.
[1000] CORREIA, José Alberto – ob. cit.. (1999), p. 88. Uma desideologização que Rui Grácio verbera nestes termos: "É sabido que nenhum ensino é ideologicamente neutro, e que a própria opção de pluralismo é ideologicamente determinada. De qualquer maneira, é essa a opção constitucional para a vida política em geral e, bem assim, para a educação, o ensino e a cultura em especial (Constituição, art.º 74º)". In GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1995, p. 516.
[1001] STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982, p. 83. Veja-se ainda: STOER, Stephen R.; DALE, Roger – ob. cit. (1987) 400-418.
[1002] GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1995.
[1003] Veja-se a propósito: CARVALHO, A. Melo – *Cultura Física e Desenvolvimento*. Lisboa: Compendium, 1979.
[1004] Sobre a temática em apreço veja-se: SILVA, Augusto Santos – *Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Edições ASA, 1990.
[1005] TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 390.

mobilização popular nos limites definidos e estabelecidos pelo Estado[1006] fora sempre um objectivo da *normalização*. Também o ensino superior será alvo de controlo estatal, no sentido da regulamentação e estabelecimento de limites no acesso à credencialização, introduzindo-se e generalizando o *numerus clausus*[1007] e a criação do Ano Propedêutico[1008] numa tentativa de «desviar uma massa considerável de estudantes da expectativa (e da tentativa) de ingresso no ensino superior [...] universitário»[1009] num contexto de passagem da procura optimista à procura desencantada da educação[1010]. A criação do ensino superior de curta duração, posteriormente politécnico, está enformada da mesma perspectiva e preocupação[1011]. O ensino superior politécnico surge orientado para o «resfriamento» da procura social da educação, gerado na articulação entre a política educativa do Estado em

---

[1006] Cf. STOER, Stephen R. – ob. cit., 1982, pp. 82-83. Veja-se ainda: STOER, Stephen R.; DALE, Roger – ob. cit. (1987) 400-418.

[1007] O decreto-lei 397/77 de 17 de Setembro generaliza o *numerus clausus*, embora no ano lectivo de 1976-1977 tenha sido introduzido no acesso às licenciaturas de Medicina, Medicina Veterinária e Psicologia. O controlo da pressão da procura do ensino superior data do Estado Novo. Até Abril de 1974, a selecção era feita com base em exame de aptidão, tendo em 1975 sido criado o Serviço Cívico Estudantil. Cf. SEIXAS, Ana Maria Magalhães Teixeira de – *"Escolas Modelo" ou "Escolas Refúgio"? Política Educativa e Representações Sociais dos Estudantes do Ensino Superior Politécnico*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 1991. Dissertação de Mestrado, p. 79-80. De referir, no entanto, que entre a extinção do Serviço Cívico Estudantil e a criação do Ano Propedêutico, no ano lectivo de 1977-1978, no ano lectivo de 1976-1977, existiu um exame de admissão para acesso ao ensino superior universitário além da aplicação do *numerus clausus* aos cursos identificados supra. Sobre a natureza e objectivos, resultados e papel desempenhado pelo Serviço Cívico Estudantil para além deste que por ora sublinhamos veja-se, a mero título de exemplo: GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1995, pp. 455-535. TEODORO, António org. – ob. cit., 2002. Vários responsáveis políticos reflectem em momentos das suas entrevistas sobre o Serviço Cívico Estudantil, nomeadamente, António Brotas, António José Avelãs Nunes, António Manuel Hespanha e Maria de Lurdes Pintasilgo. Destaque-se que António Teodoro considera que a introdução e posterior generalização do numerus clausus traduz uma preocupação e afirmação do *planeamento* – sobrepondo-se à política – tornando visível a ligação entre educação e objectivos de desenvolvimento económico, por via da formação de mão-de-obra qualificada. Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 390.

[1008] Sobre o Ano Propedêutico, Mário Sottomayor Cardia refere: "Criou-se o Ano Propedêutico, como estrutura transitória destinada a funcionar até ao ano lectivo de 1979-1980, em alternativa ao Serviço Cívico Estudantil e primeiro passo do futuro 12º ano. A coisa foi tão contestada como meritória. A. H. Oliveira Marques teve a generosidade de aceitar coordenar tão audaciosa iniciativa, empreendida com meios técnicos tão escassíssimos". In Mário Sottomayor Cardia em entrevista com António Teodoro. In TEODORO, António – ob. cit., 2002, p. 419.

[1009] GRÁCIO, Sérgio – ob.cit., 1986, p. 147.

[1010] Idem, ibidem.

[1011] "Na esteira das medidas objectivamente orientadas para travar o afluxo de candidatos à universidade induzido pelo rapidíssimo crescimento do complementar, importa por fim referir a criação do ensino superior politécnico [...] aliás «ensino superior de curta duração», como foi originariamente designado pelo diploma (D. L. 427-B/77, de 14.10.1977) que lhe deu luz". Idem, ibidem, p. 150. A rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico seria definida em 1979 e encontraria várias «resistências locais» ultrapassadas com o reforço da «ambiguidade do estatuto do politécnico». Idem, ibidem, pp. 150-154.

face da sua falta de recursos, «disposições malthusianas»[1012] e o binómio «juridismo formalista»[1013] e a «convicção tecnocrata acerca da necessidade, e da possibilidade, de adaptar as *produções* do sistema escolar às *necessidades de mão-de-obra* da economia»[1014].

A política dos I e II Governos Constitucionais, o período da liderança de Mário Sottomayor Cardia no Ministério da Educação, embora marcada pelas acções negativas teve como prioridade a «reconstrução do aparelho de Estado em alguns ministérios, um dos quais o da Educação»[1015], correspondendo também a necessidades impostas pela nova legitimidade, o *desafio europeu*. Reconstruído, ou em fase de reconstrução do «paradigma da centralização»[1016], tornam-se dominantes duas prioridades na política educativa e discurso político: i) importância da formação técnica para a modernização da economia para cumprir o desígnio de integração na Comunidade Económica Europeia; ii) o significado de uma lei de bases, percebida como ponto de partida para uma reforma global[1017], orientações que, de algum modo, identificaram as políticas educativas na década de oitenta.

As «intervenções negativas»[1018] marcaram o balanço da actuação de Sottomayor Cardia, a perspectiva acentuadamente negativa está longe de ser unânime[1019], a começar

---

[1012] Grácio sublinha a predisposição para a adopção de disposições malthusianas por parte de quem delas beneficia. Idem, ibidem, p. 153.

[1013] "[...] que pensa poder definir com precisão, e como para todo o sempre, a relação entre diploma e o posto («técnicos qualificados de nível superior intermédio») [...]". Idem, ibidem, p. 153.

[1014] Na perspectiva de Sérgio Grácio que vimos acompanhando, o juridismo formalista e a convicção tecnocrata ignoram «que a economia e o sistema escolar se movem com ritmos diferentes, especialmente num estádio, como o actual, em que o efeito conjugado da produção social das aspirações e da desvalorização dos diplomas *autonomiza* de forma particularmente pronunciada o crescimento do sistema escolar relativamente à evolução económica». Idem, ibidem, p. 153.

[1015] Mário Sottomayor Cardia em entrevista com António Teodoro. In TEODORO, António org. – ob. cit., 2002, p. 254.

[1016] LIMA, Licínio – *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1998 [1992].

[1017] Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, pp. 391-392.

[1018] Idem, ibidem, pp. 387 e ss.

[1019] A avaliação que Eduardo Marçal Grilo faz da actuação do Ministro da Educação do período da *normalização* é assaz positiva: "O período que se inicia com a entrada em vigor do I Governo Constitucional é caracterizado inicialmente por um conjunto de medidas de carácter essencialmente político, que visavam:

i) O estabelecimento de uma legalidade democrática, sobretudo ao nível da gestão dos estabelecimentos de ensino;

ii) A correcção das injustiças e dos desvios verificados entre 1974-1976;

iii) A estabilização do sistema educativo;

pelo próprio, em que o ex-ministro da Educação, ensaia uma avaliação da sua actuação[1020], onde salienta a regularização e institucionalização de um regime pluralista na vida escolar, a generalização da «pedagogia do esforço» e, por fim, estabelece as marcas ideológicas dos que se podem rever na sua actuação política[1021].

O afã colocado na dimensão normalizadora «impediu muitas vezes a continuação de experiências que introduziam uma nítida inovação educativa na mudança de conteúdos pedagógicos e na experimentação pedagógica, vendo nelas sobretudo formas contestatárias, sem suporte educativo, ou manifestações ideológicas e pressões políticas»[1022] e, por outro lado, a Constituição da República Portuguesa ficou por cumprir, como salienta Teresa Ambrósio[1023].

As medidas adoptadas ao arrepio da Constituição da República Portuguesa de 1976 e o seu simples não cumprimento, conduziram a «fortes polémicas políticas» e ao sustentar

---

iv) O restabelecimento da confiança, o que foi conseguido sobretudo através da liderança politicamente forte e muito determinada por parte do Dr. Mário Sottomayor Cardia, a quem foi confiada a pasta da Educação nos dois primeiros governos constitucionais". In GRILO, Eduardo Marçal – ob. cit., 1994, pp. 408-409. O itálico está de acordo com o original.

[1020] Por sua solicitação, ministro da Educação e a sua equipa ministerial elaboram, no intuito de sublinhar a actividade desenvolvida nos dois primeiros governos constitucionais, um conjunto de relatórios facilitando a sua publicação num conjunto de artigos que corporizam a síntese da sua política educativa, procurando assim, afastá-la das acções meramente negativas: i) GOMES, Aldónio – Dois anos de política de ensino (1) – Classes pré-escolares arrancam em Outubro. In *Diário de Notícias*, de 22-8-1978; ii) GOMES, Aldónio – Dois anos de política de ensino (Conclusão) – Escolas Superiores de Educação entram em funcionamento em 1980. In *Diário de Notícias*, de 23-8-1978; iii) CARDIA, Mário Sottomayor – Bases Gerais do Sistema Educativo (1) – Da educação pré-escolar ao ensino elementar e médio. In *Diário de Notícias*, de 28-8-1978; iv) CARDIA, Mário Sottomayor – Bases Gerais do Sistema Educativo (2) – Do ensino superior e da educação à formação de agentes educativos. In *Diário de Notícias*, de 29-8-1978: v) SILVA, Cruz e – Dois anos de política do ensino superior (1) – Ano Propedêutico foi antecipação à reforma do sistema educativo. In *Diário de Notícias*, de 31-8-1978; vi) SILVA, Cruz e – Dois anos de política do ensino superior (conclusão) – A formação de professores. In *Diário de Notícias*, de 6-9-1978. Não deixe de se consultar, ainda, as entrevistas concedidas por Aldónio Simões Gomes, Mário Sottomayor Cardia e Joaquim Antero Romero de Magalhães a António Teodoro. In TEODORO, António org. – ob. cit., 2002, pp. 245-254, 473-482, 483-500.

[1021] Mário Sottomayor Cardia em entrevista com António Teodoro. In TEODORO, António org. – ob. cit., 2002, p. 254.

[1022] AMBRÓSIO, Teresa – ob. cit., 1996, p. 670. Stephen R. Stoer utiliza a expressão «[...] constantemente se deita fora o bebé com a água do banho» para caracterizar a situação. In STOER, Stephen R. – ob. cit., 1986, p. 152.

[1023] Cf. AMBRÓSIO, Teresa – ob. cit., 1996, p. 670.

de uma outra leitura das realidades portuguesas, que podemos identificar como uma certa cultura de *resistência*, da qual existe abundante literatura[1024].

Para além do não cumprimento da Constituição, a leitura das realidades portuguesas que se tornou dominante, afasta-se da política em nome do planeamento, remetendo-se a uma alegada «neutralização ideológica» e promove a teoria do capital humano cuja referência da relação entre a educação e o trabalho, é vista numa perspectiva do contributo da educação para a modernização da economia, consubstanciada na escola meritocrática e de perseguição da igualdade de oportunidades[1025]. Para Grácio é a «restauração de uma continuidade interrompida pela ruptura»[1026] e Fernando Cabral Pinto fala em contra-reforma.

Sublinhemos que, se as políticas educativas dos anos 60 e 70, em Portugal, foram incubadas no seio da problemática da contribuição da educação para a construção da democracia, assistimos no final dos anos setenta e na madrugada da década de oitenta a

---

[1024] A disputa ideológica em geral e, no quadro da Educação, em particular, foi, nos anos subsequentes ao 25 de Novembro, intensa e, podemos mesmo dizê-lo, «violenta». Não cabe aqui – não era essa a nossa pretensão ao construir a presente síntese crítica – realizar uma análise de conteúdo da referida documentação. Alguma consiste mesmo em importante fonte documental, embora com importância e valor histórico desigual, como libelos críticos das políticas educativas conduzidas pelo Estado no período após o 25 de Novembro, como constituem importante acervo para a análise da política educativa no período da *crise revolucionária* – que, aliás, tivemos o ensejo de utilizar no presente capítulo, como o leitor pode comprovar pelas referências bibliográficas. Sem qualquer carácter ou pretensão de levantamento exaustivo, aqui ficam alguns textos publicados – e que consultámos, que se enquadram nesta perspectiva: 25 de Abril na Educação, As Escolas do Magistério. In *O Professor*. 18 (1977), p. V. Contra a Escola Capitalista (CEC) – *A Política na Escola*. Lisboa: O Armazém das Letras, 1978. FERNANDES, Rogério – Educação e Sociedade . In *O Professor*. 13 (1978), pp. 32-33. FERNANDES, Rogério – *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte, 1977. GOMES, Raul – *A Educação Democrática em Perigo, o bloqueio do MEIC*. Porto: Limiar, 1977. MATOS, Manuel – Escolas do Magistério Primário – uma experiência apunhalada (I). In *O Professor*. 5 (1978), pp. 39-44. (III). MATOS, Manuel – Escolas do Magistério Primário – uma experiência apunhalada (II). In *O Professor*. 6 (1978), pp. 37-42. MATOS, Manuel – Escolas do Magistério Primário – uma experiência apunhalada (III). In *O Professor.* 8 (1978), pp. 49-53. MONTEIRO, Agostinho dos Reis – *Educação e Constituição de Abril*. Lisboa: Livros Horizonte, 1977. PINTO, Fernando Cabral – A contra-reforma das Escolas do Magistério Primário. In *O Professor*. 2 (1977), pp. 13-16. PINTO, Fernando Cabral – A formação dos professores nas Escolas do Magistério. In *O Professor*. 11-12 (1976) pp. 14-15. PINTO, Fernando Cabral – *Escolas do Magistério, reforma e contra-reforma*. Lisboa: Cadernos "O Professor", 1977. PINTO, Fernando Cabral – Repor as Escolas do Magistério no caminho de Abril, Objectivo do Encontro Nacional das Escolas do Magistério. In *O Professor*. (21) 1979, pp. 4-7. REBELO, Dulce – Magistério Primário que perspectivas para o ensino da língua materna. In *O Professor*. 7 (1978), pp. 7-9. TEODORO, António – *A Revolução Portuguesa e a Educação*. Lisboa: Editorial Caminho, 1978. Ainda sobre a cultura de resistência vejam-se: GRÁCIO, Rui – *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1981, p. 101. STOER, Stephen R. – *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982, p. 84

[1025] GRÁCIO, Rui – *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1981, pp. 15-16.

[1026] GRÁCIO, Rui – Problemas e perspectivas do ensino em Portugal. In GRÁCIO, Rui – *Obra Completa* Volume III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996, p. 289.

uma progressiva «desreferencialização do campo e discursos educativos», emergindo um discurso sinalizado por conceitos como eficácia, padrões de qualidade, formação para o trabalho que se consubstancia no binómio educação/modernização, e que progressivamente se foi tornando dominante, nas políticas educativas adoptadas para a formação social portuguesa logo no início da década. É, afinal, o princípio do fim da *normalização*[1027].

A Lei 46/86, de 14 de Outubro e o desenvolvimento da reorientação do contributo da Educação

No período da *crise revolucionária* o eixo dominante foi o contributo da Educação para a democratização, e para o ensaio de construção de uma sociedade socialista, donde o

[1027] António Teodoro prolonga a *normalização* até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. Veja-se a este propósito os diferentes trabalhos do autor: TEODORO, A. – *Educação, desenvolvimento e participação política dos professores. Contributo para uma análise crítica da política educativa portuguesa dos anos oitenta*. Monte da Caparica: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 1992. Dissertação de Mestrado. TEODORO, A. – *Política Educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Livraria Bertrand, 1994. Uma perspectiva da Lei de Bases do Sistema Educativo como ponto de chegada da *normalização* – abrindo a porta à possibilidade de políticas educativas e discursos sobre a Educação orientados para uma reforma global do sistema educativo – e expressão última da juridificação da Educação, resultante da sua definição jurídica. Paralelamente, algumas medidas de política educativa prenunciam o *novo vocacionalismo*, constituindo exemplo da pressão da ideologia da modernização sobre o contributo da Educação para a democracia, denunciando uma reorientação do contributo da educação. A evolução da Educação e a política educativa dos anos 80 têm dimensões que se prolongam e aprofundam até final da década e penetram a própria década de 90, estando para além dos objectivos e âmbito cronlógico da nossa síntese crítica. Salientemos, no entanto, a existência de importantes estudos sobre diferentes vertentes da realidade educativa portuguesa, analisando-a como: i) Processo de crise e consolidação da escola de massas [STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa – *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Edições Escher, 1992 (2ª edição, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000)]; ii) Passagem da democratização para o universo da modernização [LIMA, Licínio C. – Modernização, racionalização e optimização: Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. In *Cadernos de Ciências Sociais*. 14 (1994) 119-139]; iii) Manutenção do semi-Estado-Providência na Educação e prática de um neo-liberalismo educacional mitigado [AFONSO, Almerindo Janela – O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In *Revista Portuguesa de Educação*. 10 (2). (1997) 103-137; AFONSO, Almerindo Janela – Para a configuração do Estado-Providência na educação em Portugal, 1985-1995. In *Educação, Sociedades & Culturas*. 7 (1997) 131-156]; iv) Novo vocacionalismo resultante de múltiplas pressões e tensões internas/externas ao sistema educativo, na formação social portuguesa e no plano internacional [STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto – O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. In *Revista Crítica de Ciências Sociais* 29 (1990) 11-53]. Vejam-se ainda: CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1999) 81-110. CORREIA, José Alberto *et al.* – ob. cit. (1993) 25-51. STOER, Stephen R. – ob. cit. (1994) 3-33. STOER, S. R.; STOLEROFF, Alan – Education, Travail et Etat: du Fordisme aux Nouvelles Technologies. In GONÇALVES, A. Custódio; FERNANDES, A. Teixeira; d'EPINAY, C. Lalive Dir. – *La Sociologie et les Nouveaux Défis de la Modernization*. Porto: Association Internationale des Sociologues de Langue Française/Secção de Sociologia da Faculdade de Letras do Porto, 1988.

enfoque de Estado e actores sociais estava dominado por acções nessa direcção – acesso à educação, conteúdos educativos, gestão escolar, etc. – até porque o programa do Movimento das Forças Armadas remetia para o período do poder constitucional as «reformas de fundo»[1028]. A Constituição da República consagrava a propósito:

> "Artigo 167º (Reserva de competência legislativa)
> É da exclusiva competência da Assembleia da República legislar sobre as seguintes matérias:
> [...]
> n) Bases do sistema de ensino"[1029].

Rui Grácio, investigador e actor comprometido com o seu contributo para a democratização e para a construção do socialismo, considerava em 1984, que «uma Lei de Bases, ou Lei-Quadro, do sistema educativo será coisa importante, mas não é, cuido eu, decisiva»[1030] sublinhando, a existência de constantes desarticulações entre os documentos legais e as práticas sociais e a possibilidade de «lançar inovações e reformas parcelares, suportadas por uma orientação política que lhes empreste coerência bastante, sem haver um quadro legislativo global definidor das finalidades»[1031].

A verdade é que mesmo considerando «que são complexas e elásticas as relações entre direito e o facto; entre a norma e a prática; entre a lei e a realidade que aquela pretende conformar, por mediação dos actores sociais»[1032], em tempo de dominância da definição jurídica de Educação a construção de quadro legislativo global e integrador vai tornar-se panaceia para encetar, posteriormente, a reforma do sistema educativo, *placebo*[1033] do discurso educativo dos anos oitenta.

Ao nível metodológico defendia-se a existência de um debate público, prévio à sua aprovação pela Assembleia da República. No período de 1978 a 1986, os diferentes e sucessivos projectos de lei de bases apresentados por partidos e governos foram objecto

---

[1028] Cf. FERNANDES, Rogério – Para quando a reforma do sistema educativo. In *Seara Nova*. 18 (1988) 12-14.
[1029] *Constituição da República Portuguesa*. Coimbra: Atlântida Editora, 1976, p. 52.
[1030] GRÁCIO, Rui – ob. cit., 1996, p. 292.
[1031] Idem, ibidem.
[1032] Idem, ibidem, p. 293.
[1033] A adjectivação é de António Teodoro. Placebo traduz uma substância inofensiva que se medica a um paciente que acredita estar doente, com o objectivo de o ajudar ao nível psicológico. Cf. TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 409.

de discussões parlamentares e públicas, onde a falta de esclarecimento da opinião pública terá debilitado propostas e contribuído para o excessivo enfoque na criação de legislação de referência no campo educativo[1034].

O processo, com avanços e períodos de estagnação, arrastou-se até Outubro de 1986, com apresentação de diferentes propostas[1035] pelos partidos que então compunham a Assembleia da República. O resultado final foi um compromisso, só possível fruto das «condições ímpares na sociedade portuguesa que permitiram superar divergências e conflitos anteriores»[1036], ao nível social, a crescente – e em crescendo desde 1980 – pressão das organizações ligadas à Educação (sindicatos, associações profissionais, de pais, alunos) pugnando por uma lei que colocasse um ponto final nas *medidas avulso* e, no campo político, a ausência de maioria parlamentar que implicava negociação para manter a governabilidade, tendo como pano de fundo, a consciência da urgência das mudanças na Educação legitimada pelos desafios colocados pela integração na Comunidade Europeia[1037].

Se António Nóvoa sublinha que a Lei de Bases «dá corpo a sínteses que se foram gerando na sociedade portuguesa e constitui o momento de arranque de um processo de reforma»[1038], Teodoro destaca que, pelo menos ao nível de princípios e orientações, «consagrou [...] alguns dos mais importantes contributos da tradição do pensamento pedagógico português, da reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos e dos valores saídos da revolução e consagrados na Constituição de 1976»[1039] e conclui com uma apreciação reveladora:

[1034] Cf. AMBRÓSIO, Teresa – ob. cit., 1996, p. 672.

[1035] Veja-se o quadro *Cronologia das propostas e projectos de Lei de Bases apresentadas na Assembleia da República. 1980 a 1986*. In TEODORO, António – ob. cit., 1994. Constante também em: TEODORO, António – ob. cit., 2001, pp. 402-404.

[1036] TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 406.

[1037] Idem, ibidem, p. 404-407. Bártolo da Paiva Campos prefaciou a publicação da Lei de Bases, apresentando uma síntese da evolução dos trabalhos. Veja-se:
CAMPOS, Bártolo da Paiva – Prefácio. In PIRES, Eurico Lemos apresentação e comentários – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições ASA, 1987.

[1038] NÓVOA, António – ob. cit., 1994 [Em publicação]., p. 9. Nóvoa faz referência às metas traçadas, seguindo de perto o prefácio de Bártolo da Paiva Campos, como o próprio autor afirma (pp. 9-10).

[1039] TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 407. Uma síntese das orientações da lei de bases pode encontrar-se em: AMBRÓSIO, Teresa – ob. cit., 1996, pp. 672-673. CAMPOS, Bártolo da Paiva – Prefácio. In PIRES, Eurico

"A Lei de Bases do Sistema Educativo pode ser considerada um ordenamento jurídico tardio daquilo que Boaventura Sousa Santos [...] designa de *Estado paralelo*, ou seja, aprovou-se uma lei preocupada sobretudo com o eixo *educação-democracia*, para utilizar o conceito de Stoer e Araújo [...], quando o contexto dominante da acção política governamental já se situava em outro plano, decorrente da prioridade atribuída ao eixo *educação-mercado de emprego*"[1040].

Numa aproximação ao contributo da Educação para a economia, o presidente da subcomissão parlamentar de Educação que conduziu os trabalhos que tiveram como ponto de chegada a Lei 46/86 de 14 de Outubro, identifica como uma das cinco metas para a Educação, a «formação de todos os jovens para a vida activa»[1041].

Ana Maria Seixas identifica o período de 1980 a 1985 como de afirmação da ideologia tecnocrática e de modernização, assente numa teoria do capital humano, em que as áreas prioritárias foram a Lei de Bases do Sistema Educativo e os ensinos profissional e superior politécnico[1042]. Numa crescente afirmação da definição económica da Educação associada a uma ideologia meritocrática, em que a organização do sistema educativo visa oferecer uma formação adequada para o emprego e para a inserção no mundo do trabalho. Esta prioridade dada à orientação da política educativa, que encontrou posteriormente a sua prossecução nas escolas profissionais[1043], corresponde a uma tendência verificada nos

---

Lemos apresentação e comentários – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições ASA, 1987. GRILO, Eduardo Marçal – ob. cit., 1994, pp. 426-428. Para uma análise do articulado da Lei de Bases, veja-se o comentário e notas de Eurico Lemos Pires: PIRES, Eurico Lemos apresentação e comentários – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições ASA, 1987.

[1040] TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 406. Sobre o conceito de Estado paralelo, de Boaventura Sousa Santos, Teodoro refere-se à obra: SANTOS, Boaventura Sousa, *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto, Edições Afrontamento, 1998 [1990]. Em referência ao conceito de Stoer e Araújo, António Teodoro indica o seguinte trabalho colectivo dos autores: STOER, S. R. e ARAÚJO, Helena Costa, «Educação e Democracia num País Semiperiférico (no Contexto Europeu)», in S. STOER (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, Uma Abordagem Pluridisciplinar*, Porto, Edições Afrontamento, 1991.

[1041] CAMPOS, Bártolo da Paiva – ob. cit., 1987, p. 11.

[1042] SEIXAS, Ana Maria Magalhães Teixeira de – *A Inevitável Presença do Estado: Políticas e Opções no Ensino Superior em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2000. Dissertação de Doutoramento. (Veja-se em especial o capítulo 4 – *Ensino Superior, Discursos e Ideologias Políticas*, p. 135-207). Sobre as ideologias educativas em Portugal veja-se: CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1999) 81-110. Sobre a ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal: CORREIA, José Alberto et al. – ob. cit. (1993) 25-51.

[1043] As escolas profissionais, criadas pelo decreto lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, caem fora do âmbito e amplitude da nossa síntese crítica, sobre a questão consulte-se entre outros: ANTUNES, Fátima – Os locais das escolas profissionais: Novos Papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José A. org. – Transnacionalização da educação, da crise da educação à «educação» da crise. In SANTOS, Boaventura Sousa – *A Sociedade Portuguesa perante os Desafios da Globalização*. Volume VI. Porto: Edições Afrontamento, 2001, pp. 163-208. AZEVEDO, Joaquim – *Educação tecnológica nos anos 90*. Porto: Edições ASA, 1991. AZEVEDO, Joaquim – *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA, 1994. MARQUES, Margarida – *O modelo educativo das escolas profissionais: Um campo potencial de inovação*. Lisboa: Educa/Associação Nacional das Escolas Profissionais, 1993.

países europeus – salvaguardando as «especificidades próprias a cada realidade nacional»[1044] – identificada como um *novo vocacionalismo*[1045]. Nesta perspectiva Stoer, Stoleroff e Correia[1046] referem o crescente papel instrumental da Educação, visando a satisfação de metas da política económica e industrial corporizada numa política educativa que valoriza «a oferta de recursos humanos com qualificações»[1047] como «essencial para a modernização da economia»[1048], sinónimo da «subordinação política educativa às preocupações conjunturais das políticas industrial e económica»[1049].

Socorrendo-se de uma definição de Moore[1050] clarificam a ideia de novo vocacionalismo:

"O termo «novo vocacionalismo» pode ser considerado como uma forma conveniente para glosar um conjunto completo de desenvolvimentos interrelacionados (...) *sic* (que) *sic* têm em comum uma dinâmica geral, no sentido de uma integração «ocupacionalista» entre o sistema educativo e o sistema ocupacional, mediatizada por uma abordagem behaviorista da formação e de qualificações apoiada por um novo enquadramento institucional que constrói, legitima e aplica novas definições do conhecimento educacional"[1051].

Argumentam a existência de um «novo economicismo»[1052] na visão do Estado, actor da política educativa, da relação entre o sistema educativo e o mercado de trabalho, tendo como pano de fundo a competição económica e a revolução tecnológica. A década de oitenta terá assistido à sua emergência em Portugal, de forma «parcelarizada e dispersa»[1053] cujo processo vem conduzindo à «substituição da preocupação com a ligação entre educação e democracia, enquanto eixo dominante da política educativa, por uma outra ligação, mais

---

MARQUES, Margarida – *A decisão política em educação. O partenariado sócio-educativo como modelo decisional. O caso das escolas profissionais*. Porto: Afrontamento, 1994. SILVA, Júlio M. *et al.* – *Avaliação do sistema das escolas profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

[1044] TEODORO, António – ob. cit., 2001, p. 398.

[1045] Vejam-se, sem qualquer carácter exaustivo, sobre esta questão: BATES, I. Ed. – *Schooling for the Dole? The New Vocacionalism*. Londres: Mac Millan, 1984. DALE, Roger – ob. cit., 1989. MOORE, R. – Education and the Ideology of Production. In *British Journal of Sociology of Education*. 2 (8). (1987). 227-242. REES, G.; WILLIAMSON, H. & WINCKLER, V. – The New Vocationalism: Further Education and Local Labour Markets. In *Journal of Education Policy*. 3 (4). (1989). 227-244.

[1046] STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1990) 11-53.

[1047] Idem, ibidem, p. 11.

[1048] Idem, ibidem.

[1049] Idem, ibidem.

[1050] MOORE, R. – ob. cit. (1987), p. 228.

[1051] Idem, ibidem, p. 228. Citado por STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1990), p. 21.

[1052] Idem, ibidem.

[1053] Idem, ibidem.

restrita, entre a escolaridade e a sua relevância para o mercado de trabalho»[1054]. O contributo da Educação para o desenvolvimento económico corresponde à crescente afirmação da ideologia da modernização[1055]:

"Este apelo à modernização é, com efeito, o elemento dominante no discurso sobre o sistema educativo, e constitui um chavão que se avança para realçar a necessidade de estreitar as relações entre a escola e a vida activa sem que haja necessidade de se explicitar o que se entende por vida activa ou a natureza das relações em causa"[1056].

Conclusão

Neste ensaio que nos serviu de enquadramento geral ao trabalho, destacaríamos a construção retórica da educação como expressão de síntese conclusiva, na medida em resume as duas dimensões a reter, por um lado, a centralidade do Estado na formação social portuguesa, facto exemplificado no seu papel na construção e desenvolvimento do sistema educativo e, por outro, a desarticulação entre o enquadramento jurídico-legal e a prática social, visível de igual modo no processo histórico do sistema educativo.

As alterações nos interesses e grupos sociais dominantes ou com preponderância no Estado e seus aparelhos, traduziram-se em alterações no papel atribuído à Educação e ao sistema educativo. No período de hegemonia da burguesia agrária é cometida à educação um papel de inculcação ideológica, cabendo-lhe um contributo para a definição de bem-estar nacional. A progressiva transferência da hegemonia económica para outros estratos da burguesia, conduzirá o Estado a promover o consenso social através do aparelho

---

[1054] Idem, ibidem, p. 22. Estes autores balizam esta perspectiva entre «o debate da Assembleia da República em finais de 1980 e durante 1981, no contexto da proposta do Ministro da Educação, Vítor Crespo, de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo (1980)» e a entrada de Portugal na CEE (1986), considerando que os anos 80 foram férteis na «produção de programas e iniciativas orientadas segundo o *novo vocacionalismo*», inserindo neste âmbito – referiremos apenas os que se encontram enquadrados no bordão cronológico da nossa síntese crítica: i) A posição assumida por Vítor Crespo, ministro da Educação, aquando do debate do programa do VII Governo Constitucional – *Estabilidade democrática e Modernização da Sociedade* – defendendo a modernização e definição da educação em termos europeus, dando prioridade a uma educação adequada ao trabalho e inserção no mundo laboral; ii) A Lei da aprendizagem que permitiu colocar jovens, com 14 anos de idade ou mais, em empresas; iii) A *reforma* Seabra, sustentada pelo despacho normativo 194-A/83 de 14 de Outubro; iv) O projecto MINERVA, criado pelo despacho 205/ME/85. E outros organismos estatais como o Instituto de Emprego e Formação Profissional. Idem, ibidem, pp. 24-29.

[1055] Cf. CORREIA, José Alberto et al. – ob. cit. (1993) 25-51.

[1056] STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1990), pp. 46-47.

repressivo permitindo a orientação da educação para um contributo económico e assistindo-se a uma crescente mobilização da sociedade civil que culminará na reforma Veiga Simão. As contradições insanáveis conduziram o Estado Novo à ruptura.

Durante a *crise revolucionária* o Estado constitui-se em plataforma da conflitualidade social e política traduzindo uma *dualidade de impotências* – o Estado dual. Por breves instantes o movimento social popular e, por consequência, a sociedade civil, reboca o Estado. A definição política da educação assenta no seu contributo para a democracia, na defesa intransigente de uma efectiva igualdade de oportunidades, consubstanciada numa acção homogeneizadora do Estado.

Em 1976 (como sabemos desde Novembro de 1975) o Estado reconquista a capacidade para nomear as realidades portuguesas e de definir e estabelecer os limites do processo de mobilização popular e, simultaneamente, de elencar as necessidades no domínio da educação. A *normalização* confere de novo ao Estado o controlo e a regulação. A educação é escolarizada. Doravante o Estado vai definir juridicamente quem, como e em que locais tem lugar o ensino e quem a ele se dedica. Removida toda e qualquer ameaça à acumulação, a educação readquire o seu contributo para a modernização económica e social, está ao serviço da acumulação.

A matriz jurídico-institucional, consagrada de resto na Constituição da República Portuguesa de 1976, aproximou-se do estabelecido para os países do centro enquanto as práticas sociais permaneciam afastadas e este desfasamento tornou-se constitutivo da actuação do Estado

No âmbito da educação, a Constituição consignará, sobretudo, a Escola Democrática, bem visível em passagens em que são manifestas as preocupações com a necessidade de discriminação positiva, mas faltou-lhe Estado que pudesse e/ou quisesse cumpri-la. Trata-se da desarticulação entre o enquadramento jurídico-legal e a prática social que parece já remontar, como vimos, ao Estado Novo.

Capítulo III Ideologia e representações no Estado Novo

"Sempre que uma ideia é rotulada de utópica, é-o geralmente por um representante de uma época que já passou. Por outro lado, a revelação das ideologias ideias ilusórias, adaptadas à ordem presente, é geralmente obra de representantes de uma ordem de existência que ainda está em processo de emergência. É sempre o grupo dominante, em pleno acordo com a ordem existente, que determina o que deve ser encarado como utópico, ao passo que o grupo ascendente e que está em conflito com as coisas tal como estão é aquele que determina o que é encarado como ideológico".

Karl Mannheim (1936)

1. Reflexões sobre a ideologia e as representações no Estado Novo

1. 1 Prolegómenos

António de Oliveira Salazar no seu discurso d'*As grandes certezas da Revolução Nacional* elegia cinco valores como núcleo central do quadro axiológico do Estado Novo: «Não discutimos Deus e a virtude; não discutimos a Pátria e a sua História; não discutimos a autoridade e o seu prestígio; não discutimos a família e a sua moral; não discutimos a glória do trabalho e o seu dever»[1057]. Para António Reis é o princípio da autoridade que comanda todo o sistema de valores, que se projecta e para onde todos convergem[1058].

Considerando que Salazar adopta como «terapêutica» para os problemas nacionais o binómio ordem/desordem, enquanto eixo de opções a manter pelo Estado, norteando-se pela «tradição autoritária que tudo subordina ao valor da ordem»[1059], Reis considera como alvo do seu discurso as descrentes e inseguras elites portuguesas, onde a própria retórica de princípios indiscutíveis indicia «a postura dogmática e autoritária»[1060]. Oliveira Salazar considerava nuclear «reorganizar e robustecer» Portugal articulando princípios de autoridade, ordem e tradição com verdades eternas, surgindo Deus como um fundamento de ordem ética e, como salienta António Reis, num discurso político a partir da perspectiva do Estado. A ideia de Pátria, afinal, a Nação geradora de «uma relação afectiva»[1061] e do «desejo de bem servir»[1062], consubstancia, na retórica do professor de Coimbra, a instrumentalização autoritária, funcionando como «cúpula de toda a concepção organicista e anti-individualista da sociedade»[1063]. Por sua vez, a autoridade é apresentada como

---

[1057] SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*. Volume II 1935-1937. Coimbra: Coimbra Editora, 1945, p. 130.
[1058] Cf. REIS, António – Os valores salazaristas. In REIS, António dir. – *Portugal Contemporâneo*. Volume II. Lisboa: Publicações Alfa/Selecções do Reader's Digest, 1996, pp. 717-722.
[1059] Idem, ibidem, p. 718.
[1060] Idem, ibidem.
[1061] Idem, ibidem.
[1062] SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos*. Volume I 1928-1934. Coimbra: Coimbra Editora, 1939, p. 130.
[1063] REIS, António – ob. cit., 1996, p. 720.

«facto», «necessidade», «direito», «dever», «dom da previdência», defendendo-se a lógica de que mais vale um erro da autoridade que a sua ausência; é a «essência do poder político» e perpassa toda a sociedade orgânica e corporativa, garantindo a paz e a ordem[1064]. Com base na autoridade do pai, a família constitui-se em espaço de educação das gerações e garante da «moral, consistência e coesão»[1065] da formação social. O trabalho é direito e dever, fonte de riqueza e prosperidade dos povos, com utilidade e valor económico diferente, contudo a mesma «dignidade moral», devendo proporcionar apenas o essencial para a sobrevivência, numa subordinação de valores materiais aos espirituais e que António Reis destaca como veículo de «uma atitude geral de resignação e conservação»[1066].

Fernando Rosas num ensaio sobre o salazarismo e o «homem novo» considera que estas «verdades indiscutíveis» pela sua «natureza propositiva»[1067] e por constituírem uma «mundivisão totalizante»[1068] estiveram na origem de «um aparelho de inculcação ideológica autoritária, estatista, mergulhado no quotidiano das pessoas»[1069] tendo como objectivo a gestação desse «homem novo» do salazarismo. Nesta perspectiva defende que o Estado Novo consubstanciou, à semelhança de outros regimes vigentes nos anos trinta na Europa, «um projecto totalizante de reeducação dos "espíritos", de criação de um novo tipo de portuguesas e portugueses regenerados pelo ideário genuinamente nacional de que o regime se considerava portador»[1070] e que procurou impor às práticas colectivas da formação social portuguesa, agindo sobre os quadros da sua gestação, dando corpo ao que define como «apetência totalitária»[1071] do Estado Novo.

[1064] Idem, ibidem. Vejam-se: SALAZAR, António de Oliveira – ob. cit., 1939, p. 75. Idem – ob. cit., 1945, pp. 132-133.
[1065] SALAZAR, António de Oliveira – ob. cit., 1945, p. 134.
[1066] REIS, António – ob. cit., 1996, p. 722.
[1067] ROSAS, Fernando – O Salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. In *Análise Social.* 157 (2001), p. 1031.
[1068] Idem, ibidem.
[1069] Idem, ibidem.
[1070] Idem, ibidem.
[1071] Idem, ibidem.

O projecto ideológico tinha por base uma retórica de propaganda revisionista da memória histórica e produtora de um conceito de «"cultura popular", de raiz nacionalista-etnográfica»[1072], que tinha por finalidade a construção de uma visão da identidade nacional essencialista, ucrónica e orgânica que traduzia a regeneração – o reencontro da Nação consigo própria – que o Estado Novo se propunha restabelecer após um século de «demoliberalismo». As «virtudes da raça», ideal que Rosas sintetiza em sete mitos:

i) *«Mito palingenético»* que expressa a «regeneração» conduzida pelo Estado Novo face à «decadência nacional».

ii) *«Mito central da essência ontológica do regime»*, mito providencialista que significa o retomar do «genuíno curso da história pátria».

iii) O *«mito imperial»* que sublinha a «vocação histórico-providencial de colonizar e evangelizar».

iv) O *«mito da ruralidade»* imagem de uma ruralidade tradicional como expressão de virtude.

v) O mito da *aurea mediocritas* significando um país inevitavelmente pobre, em que cada um se conforma com o que o destino lhe reserva, cuja ambição será a de «viver habitualmente».

vi) O *«mito da ordem corporativa»*, traduzindo um hierarquia social tida por natural e intemporal.

vii) Por último, o *«mito da essência católica da identidade nacional»* que percebia «a religião católica como elemento constitutivo do ser português»[1073].

O discurso ideológico constituiu-se em «guia de acção», operacionalizado por um «sistema de propaganda e inculcação ideológica» estruturado a partir do Estado e que invadia o quotidiano dos(as) portugueses(as). Fernando Rosas identifica um *sistema de enunciação*, que detinha os poderes de «influência» e «injunção», isto é, de «condicionar e

[1072] Idem, ibidem.
[1073] Idem, ibidem, pp. 1034-1037.

disciplinar condutas» e o de ameaçar, punir e censurar, assegurados pelo Secretariado de Propaganda Nacional (SPN) e pela Agência Geral das Colónias, e um *sistema de inculcação* ideológica, a quem competia buscar o consenso e a ordem, com expressão no Ministério da Educação Nacional – secundado pela Mocidade Portuguesa (MP), a Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN) e a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF) – e em todo o aparelho corporativo, dos quais se salientam a Federação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT) e a Junta Central das Casas do Povo (JCCP)[1074].

Estas perspectivas orientarão as nossas reflexões sobre a ideologia do Estado Novo, procurando clarificar e aprofundar alguns dos aspectos enunciados, norteados pelas questões que o desenvolvimento do nosso projecto de investigação nos foi colocando[1075].

2. A propósito da «essência católica da identidade nacional»

Como acabámos de sublinhar, Fernando Rosas considera que dos «valores de Braga»[1076] ressalta o entendimento da «religião católica como elemento constitutivo do ser português»[1077], uma das «virtudes da raça»[1078] era ser «temente a Deus»[1079].

Salazar, como vimos, no discurso das «grandes certezas da Revolução Nacional»[1080], proferido nas comemorações dos dez anos do 28 de Maio de 1926, afirmava que «não discutimos Deus e a virtude»[1081], sustentando que a fé é uma «fonte inesgotável de vida espiritual»[1082] e um «dom de Deus»[1083] e como tal não deve estar sujeita à intervenção do

[1074] Idem, ibidem, pp. 1037-1042.
[1075] Tenha-se em conta o que escrevemos no capítulo I.
[1076] ROSAS, Fernando – ob. cit., 2001, p. 1037.
[1077] Idem, ibidem, p. 1036.
[1078] Idem, ibidem, p. 1037.
[1079] Idem, ibidem.
[1080] Cf. SALAZAR, António de Oliveira – ob. cit., 1945, pp. 127-141.
[1081] SALAZAR, António de Oliveira – ob. cit., 1945, p. 130.
[1082] Idem, ibidem, p. 130.
[1083] Idem, ibidem.

Estado, «nem compreendemos que se imponha pela força nem a vantagem de se contrariar a sua prática»[1084]. E Salazar conclui-a:

"Compenetrados do valor, da necessidade na vida duma espiritualidade superior, sem agravo das convicções pessoais, da indiferença ou da incredulidade sinceras, temos respeitado a consciência dos crentes e consolidado a paz religiosa. – *Não discutimos Deus*"[1085].

Mas como sublinha João Medina este «aparente liberalismo de postura»[1086] é desmentido pela imposição de «uma visão do mundo e da vida, uma fé e um caminho que se queriam únicos, unicistas, a única via universal para todos os Portugueses…»[1087], tanto mais quando se promove uma fusão do quotidiano com o religioso, espaldado na criação de um «sistema de propaganda e inculcação ideológica e autoritária»[1088].

Nesta perspectiva adquire sentido a leitura de Manuel Braga da Cruz ao considerar que o movimento católico constituiu a principal inspiração ideológica do salazarismo bem como o seu principal municiador de dirigentes[1089].

Luís Reis Torgal considera que «uma certa moral católica»[1090] teve importância para o regime, encontrou a sua génese no Centro Católico e consubstanciou a «transformação integrista e *contra-revolucionária* da doutrina social da Igreja procedente das encíclicas papais de Leão XIII e Pio XI»[1091] e que – de raízes escolástico-tomistas, concebendo uma sociedade de harmonia de interesses, cuja expressão ideal era o corporativismo – se traduziu não só num suporte para as teses estado-novistas como «contribuiu para aquela ética de obediência que o poder exigia dos cidadãos»[1092].

[1084] Idem, ibidem.
[1085] Idem, ibidem, p. 131.
[1086] MEDINA, João – *Salazar, Hitler e Franco. Estudos sobre Salazar e a Ditadura*. Lisboa: Livros Horizonte, 2000, p. 75.
[1087] Idem, ibidem.
[1088] ROSAS, Fernando – ob. cit., 2001, p. 1041.
[1089] Cf. CRUZ, Manuel Braga da – Estado Novo e a Igreja. In ROSAS, Fernando coord. – ob. cit., 1992, p. 201. Do autor vejam-se ainda: CRUZ, Manuel Braga da – *As origens da Democracia-Cristã e o Salazarismo*. Lisboa: Presença/GIS, 1980. CRUZ, Manuel Braga da – *O Partido e o Estado no Salazarismo*. Lisboa: Presença, 1988.
[1090] TORGAL, Luís Reis – *História e Ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva, 1989, p. 180.
[1091] TORGAL, Luís Reis – ob. cit., 1989, p. 180.
[1092] Idem, ibidem

É neste contexto que se deve ler a conclusão de Manuel de Lucena que considerou o «salazarismo como inconcebível sem o apoio da Igreja»[1093], contudo não estamos perante um regime confessional pois, como sublinha Braga da Cruz, o «Estado continuou a afirmar-se separado da Igreja e a funcionar com plena autonomia»[1094]. Em todo o caso, a inegável influência da Igreja Católica na sociedade portuguesa e o contributo do catolicismo para o salazarismo só se tornam compreensíveis num contexto de alteração das relações entre o Estado e a Igreja.

Manuel Braga da Cruz considera que a política religiosa do Estado Novo não foi nem jacobina nem regalista mas tratou-se de uma separação concordatada, equidistante do regime de união do século XIX e do regime de separação da lei republicana de 1911. No período da monarquia constitucional, a religião católica era religião oficial e, nessa qualidade, tinha certos privilégios contra determinadas prerrogativas do Estado que «mais do que favorecerem, dificultavam a liberdade e a autonomia de acção da Igreja»[1095] sujeita a «contínuas ingerências do Estado»[1096]. Após a implantação da República em 1910, a separação estava longe de se constituir numa «libertação recíproca»[1097] e «visou sobretudo a liquidação da religião *em duas gerações*»[1098], o que leva Braga da Cruz a considerar que foi «um regime de limitação da liberdade religiosa, de cerceamento do culto e de ingerência abusiva na vida da igreja»[1099], sustentando que prevaleceu, tal como na revolução vintista, o «radicalismo anticlerical»[1100]. Se com o sidonismo se promove o esbatimento do confronto directo é com a Ditadura Nacional que se assiste «à melhoria significativa das relações entre o Estado e a Igreja»[1101] com a adopção de medidas como o reconhecimento da

---

[1093] LUCENA, Manuel de – *Evolução do sistema corporativo português. I – O salazarismo*. Lisboa: Perpectivas & Realidades, 1976.
[1094] CRUZ, Manuel Braga da – ob. cit., 1992, p. 201.
[1095] CRUZ, Manuel Braga da – *O Estado Novo e a Igreja Católica*. Lisboa: Bizâncio, 1998, pp. 12-13.
[1096] Idem, ibidem, p. 13.
[1097] Idem, ibidem.
[1098] Idem, ibidem.
[1099] Idem, ibidem.
[1100] Idem, ibidem.
[1101] Idem, ibidem, pp. 13-14.

personalidade jurídica das corporações responsáveis pelo culto, a liberdade de ensino religioso nas escolas particulares e a aprovação do estatuto das missões católicas, numa aproximação que culminaria numa separação concordatada, para usar a expressão de Braga da Cruz, resultado de um intermitente processo negocial que se arrastou por uma década, que teve a sua expressão em iniciativas e negociações entre 1929 e 1940[1102].

Este período, de proximidade e colaboração entre o Estado e a Igreja Católica, que se inicia a 28 de Maio de 1926 até à assinatura da Concordata, em 1940, e que se prolonga até ao final da 2ª Grande Guerra, assiste – na opinião de António Matos Ferreira, a um processo de recomposição do catolicismo português, que se iniciou com o Concílio Plenário Português, em Lisboa, em Novembro e Dezembro de 1926, onde se delineou um «programa de revitalização»[1103] e com o «objectivo de estabelecer uma mesma disciplina»[1104], tendo as conclusões sido aprovadas pela Santa Sé em Março de 1929, entrando em vigor em Maio de 1931. Uma pastoral colectiva de Julho de 1930 que elencava como prioridades a formação e comportamento público do clero, o enquadramento das formas de religiosidade popular, disciplina sobre a prática dos sacramentos, o reconhecimento civil do matrimónio católico, a importância das congregações religiosas, a valorização das experiências do movimento católico, a importância da actividade missionária e a reivindicação da liberdade de ensino – entendida como a possibilidade de escolas próprias, o ensino da religião nas escolas públicas e a criação de um instituto católico «de alta cultura intelectual», enfim, uma universidade[1105].

António Matos Ferreira afirma estarmos perante um programa de restauração católica que «significava a regeneração moral da sociedade expressa pela constante

---

[1102] Cf. CARVALHO, Rita – Concordata. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 388-391. Para uma análise mais profunda sobre este período de aproximação entre o Estado e a Igreja e as negociações da concordata e o acordo missionário, veja-se: CRUZ, Manuel Braga da – ob. cit., 1998, pp. 17-92.

[1103] FERREIRA, António Matos – Catolicismo. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 261.

[1104] Idem, ibidem.

[1105] Idem, ibidem.

valorização dos bons costumes»[1106]. Com este enquadramento surge a Acção Católica Portuguesa (ACP), em 1933, que pretendia fazer alinhar a «Nação Fidelíssima»[1107] no «pacífico exército da Reconquista cristã»[1108], denunciando uma «certa concepção e vivência do cristianismo como ideal de transformação da sociedade»[1109], um movimento social que visava a recristianização da sociedade e que Matos Ferreira atribui essencialmente a uma elite de padres e leigos[1110]. Numa visão global, António Matos Ferreira considera que a Igreja Católica deu a sua quota-parte na consolidação do Estado Novo, contribuindo para a valorização do regime e fornecendo as elites e o regime reconheceu à Igreja Católica, fruto da sua função religiosa, «um papel determinante no âmbito social e educativo»[1111]. Na sua análise, Matos Ferreira sublinha que a assinatura da Concordata e do Acordo Missionário a 7 de Maio de 1940[1112], possibilitou uma «situação de catolicismo nacional, coincidente com uma identificação providencial da acção e missão da Igreja Católica»[1113]. Se para a hierarquia se traduziu no «reconhecimento jurídico da Igreja e da sua actuação»[1114], para o Estado Novo foi expressão da mobilização da Igreja em apoio do seu ideário. Este período de unionismo católico, vai conhecer a partir do final da 2ª Grande Guerra um progressivo afastamento entre a Igreja Católica e o Estado Novo[1115] e que

---

[1106] Idem, ibidem.
[1107] Idem, ibidem.
[1108] Idem, ibidem.
[1109] Idem, ibidem.
[1110] Cf. Idem, ibidem. Para uma análise esquemática da estrutura da Acção Católica veja-se: REZZOLA, Maria Inácia – Breve panorama da situação da Igreja e da religião católica em Portugal (1930-1960). In In ROSAS, Fernando coord. – ob. cit., 1992, pp. 235-242.
[1111] FERREIRA, António Matos – ob. cit., 1999, p. 261.
[1112] Sobre o conteúdo destes dois documentos veja-se: Parecer sobre a Concordata e o Acordo Missionário assinados na Cidade Vaticana, em 7 de Maio de 1940, pelos Plenipotenciários de Sua Santidade e de Sua Excelência o Presidente da República. In *Diário das Sessões*. N.º 88, 23 de Maio de 1940, Câmara Corporativa. [Consult. 2006-02-24] Disponível em WWW: <URL: http://debates.parlamento.pt/r2/dan/Imp_Img_dan.asp>. Para uma análise dos aspectos mais candentes como o reconhecimento da Igreja Católica, a Acção Católica Portuguesa, os bens da Igreja e o casamento católico e o divórcio e o seu desfecho, veja-se: CRUZ, Manuel Braga da – ob. cit., 1998, pp. 65-92.
[1113] Idem, ibidem.
[1114] Idem, ibidem.
[1115] Manuel Braga da Cruz sublinha o afastamento em cinco questões: i) A *questão social* com o «desapontamento dos católicos com o desvirtuamento ou lentidão da construção do corporativismo», com consequências logo em 1948, com o caso do Padre Abel Varzim. ii) A *questão política* traduzida na crescente manifestação de desagrado de alguns católicos face ao «desrespeito dos direitos, liberdades e garantias» e o apoio de católicos, logo em 1945, ao Movimento de Unidade Democrática (MUD). iii) A *questão confessional* motivada pela insatisfação de

coincide precisamente com uma quebra da unidade dos católicos e culminará na perda de influência da Igreja Católica na sociedade portuguesa[1116]. Apesar de na década de sessenta se acentuar o número de católicos em ruptura com o regime e a preponderância crescente do «progressismo» no Concílio de Vaticano II[1117], como sublinha Matos Ferreira, tanto os responsáveis como «a grande maioria dos católicos»[1118] optou por manter boas relações com o Estado pois as «entendia como necessidade para o cumprimento da missão da Igreja Católica»[1119], com expressão em 1958 nos eventos que rodearam o Cristo-Rei, com «voto público da protecção acordada por Deus a Portugal, sobressaindo a celebração de um catolicismo triunfante a par de uma forte componente nacionalista»[1120].

Na década de trinta a Igreja Católica vai centrar a sua preocupação na renovação da formação do clero – com expressão de abertura de novos seminários, com uma orientação teológica e educativa a que não é alheia a Congregação dos Padres dos Sagrados Corações, que marcou a espiritualidade do clero através de «um forte pietismo»[1121] e de «uma prática religiosa assente num intenso devocionismo»[1122]. Ao longo deste período, desde a década de trinta, floresceram as manifestações populares de sentimento religioso, numa relação ambígua com a igreja institucional, mantendo-se vivas as festividades populares, pontificando romarias e peregrinações com capacidade de atracção de milhares de pessoas[1123]. Neste contexto o culto mariano, de raiz tradicional e ponto de convergência

---

alguns católicos pelo seu desejo expresso de ver o regime de separação substituído pelo de união moral, com introdução do nome de Deus e de religião de Estado na Constituição. iv) A *questão da educação* que teve manifestação na vontade de, na linha da *Divini Illius Magistri*, de Pio XI, afirmar o primado da família e da igreja na educação face ao papel supletivodo Estado ou na sempre adiada criação da universidade católica. v) Por último, a *questão missionária*, motivada inicialmente por questões externas, relacionada com o Vaticano, que irrompem, inicialmente por causa do Padroado. Sobre o aprofundamento destas questões e a divisão dos católicos perante o regime veja-se: CRUZ, Manuel Braga da – ob. cit., 1998, pp. 93-193.

[1116] Cf. FERREIRA, António Matos – ob. cit., 1999, pp. 263-269.

[1117] Cf. ROBINSON, Richard – Igreja Católica. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 225.

[1118] FERREIRA, António Matos – ob. cit., 1999, p. 264.

[1119] Idem, ibidem, p. 264.

[1120] Idem, ibidem, pp. 264-265.

[1121] Idem, ibidem, p. 262.

[1122] Idem, ibidem, p. 262.

[1123] Cf. ROBINSON, Richard – ob. cit., 1999, p. 230.

da acção popular e da vontade da hierarquia em enquadrar do ponto de vista doutrinal tais iniciativas, parece ter sido preponderante. António Matos Ferreira sublinha que é em torno das aparições de Fátima[1124] – apesar das reservas iniciais das autoridades eclesiásticas, que se vai desenvolver «um espaço de devoção e aglutinação determinante para o catolicismo português contemporâneo»[1125], constituindo-se na «expressão nacional do culto mariano por excelência»[1126].

Fátima «associava a conversão pessoal à paz e à salvação do mundo através da devoção do rosário»[1127], apelava ao combate aos inimigos da fé protestantes, ateus e comunistas e orientava para uma «comunhão frequente e na consagração do mundo ao Sagrado Coração»[1128]. Enquanto lugar e ideário ia ao «encontro das formas tradicionais de oração e de reprodução do universo da crença»[1129], sobretudo nos meios rurais com a «devoção ao terço e ao rosário centrada numa espiritualidade de reparação e desagravo»[1130] e pelo incentivo à prática da confissão e comunhão. Compaginou uma mensagem «anticomunista e de conservação social, marcadamente nacionalista e providencialista utilizada para legitimar uma ordem sócio-política configurada no Estado Novo»[1131] e o constituir-se em centro do catolicismo português, espaço da maior manifestação da sociedade portuguesa, contribuindo desse modo para a «unificação e uniformização do catolicismo português»[1132]. No período após a 2ª Grande Guerra transforma-se em local de reunião católica ou púlpito privilegiado para os fiéis escutarem

[1124] Sobre o número de peregrinos, da década de trinta aos anos 80, e a evolução da relação da hierarquia com Fátima, desde as aparições de 1917 à visita de Paulo VI, em 13 de Julho de 1967, veja-se: ROBINSON, Richard – ob. cit., 1999, pp. 230-231.
[1125] FERREIRA, António Matos – ob. cit., 1999, p. 262.
[1126] Idem, ibidem.
[1127] Idem, ibidem.
[1128] Idem, ibidem.
[1129] Idem, ibidem.
[1130] Idem, ibidem.
[1131] Idem, ibidem.
[1132] Idem, ibidem.

orientações dos seus pastores, transformando-se por isso em «espaço amplificador do catolicismo português e da autoridade eclesiástica»[1133].

É neste contexto que deve ser encarada a problemática da *prática religiosa*. Mobilizemos, em primeiro lugar, a definição que Paulo Fontes nos oferece de *prática religiosa*:

> "O conceito de *prática religiosa* refere-se ao exercício regular e continuado de um conjunto de preceitos e ritos assente em determinada mundividência religiosa, com maior ou menor grau de institucionalização, como as igrejas. Associado à ideia de normatividade de certos comportamentos sociais, o conceito visa aferir o grau de adesão individual e de influência social de determinada religião"[1134].

Paulo Fontes esclarece-nos que como indicadores para aferir o maior ou menor grau de adesão ao catolicismo, isto é, o maior ou menor grau de *prática religiosa*, se conjugam indicadores relativos a práticas sócio-religiosas tais como o baptismo, o casamento e o enterro religiosos, a prática da comunhão solene, a participação regular na missa dominical ou a frequência de participação dos fiéis na comunhão eucarística[1135].

A verdade é que tratando-se de uma vivência mediada a prática religiosa dos portugueses estaria também dependente da resposta institucional da igreja, nomeadamente em termos do número de pastores para assistência religiosa que, segundo Paulo Fontes, durante as décadas de trinta e setenta do século passado, até terá melhorado em qualidade mas em quantidade nunca terá sido suficiente[1136], pelo menos se se atender ao elevado número de católicos[1137]. Apesar de, desde 1918, se ter investido em reequipar o país com seminários adequados e na formação, facto que já referimos, a verdade é que existia uma crise de vocações, situação considerada crítica pelo cardeal patriarca em 1936 e que, apesar do aumento do número global de seminaristas entre 1932 e 1960, as ordenações em 1967-1968 já foram metade das realizadas em 1953-1954[1138].

[1133] Idem, ibidem.
[1134] FONTES, Paulo F. de Oliveira – Religião. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 235-236.
[1135] Idem, ibidem, p. 236.
[1136] ROBINSON, Richard – ob. cit., 1999, p. 229.
[1137] Cf. REZZOLA, Maria Inácia – ob. cit., 1992, p. 222.
[1138] Cf. ROBINSON, Richard – ob. cit., 1999, p. 229. Veja-se ainda REZZOLA, Maria Inácia – ob. cit., 1992, pp. 226-229.

A principal característica que se pode apontar à *prática religiosa* dos católicos portugueses é a desarticulação entre a identificação da larga maioria dos portugueses com a religião católica e a sua prática regular, «fenómeno que a própria literatura oficial católica vinha denunciando desde, pelo menos, início dos anos 50»[1139]. O estudo de Inácia Rezzola, num quadro construído com base no Recenseamento Geral da População, aponta – na determinação do grau de irreligiosidade – para 4,5% e 1,7% da população que se declarou sem religião respectivamente em 1940 e 1960[1140]. Segundo Richard Robinson no censo de 1940, 93% da população declarou-se católica, 98% em 1960 e, em 1980, 94% dos portugueses assumiu-se como católico[1141]. Por seu lado, Paulo Fontes citando um estudo realizado no início dos anos 70 – e apesar de reconhecer as suas limitações metodológicas, refere que 84,6% da população se identificou com o catolicismo mas que «quase metade dos que se confessam católicos só raramente ou nunca assistem aos actos de culto»[1142]. Já Robinson refere que a frequência da missa ao domingo, por estimativa, abrangia entre 40% a 50% dos católicos em 1957, e em 1967 situar-se-ia nos 20% a 30%; para 1977, Richard Robinson refere-se a um estudo que apontava para 28,7% dos católicos frequentavam regularmente a missa ao domingo. Outro indicador referenciado por este autor, o casamento não católico, de 1932-33 para 1962-63 terá descido de 27, 3% para os 11%[1143].

Inácia Rezzola conclui que uma larga fatia dos católicos não cumpriam «o preceito eclesiástico de ouvir missa»[1144] e sublinha que isto «apesar desse preceito ser urgido pelos mandamentos da igreja católica sob pena de pecado grave»[1145]. E referencia outros indicadores como o grau de cultura religiosa – cerca de 62% dos associados da Acção

---

[1139] FONTES, Paulo F. de Oliveira – ob. cit., 1999, p. 237.
[1140] Cf. REZZOLA, Maria Inácia – ob. cit., 1992, pp. 248 e ss.
[1141] Cf. ROBINSON, Richard – ob. cit., 1999, p. 230.
[1142] Instituto Português de Opinião Pública e Estudos de Mercado – Estudos sobre a liberdade e religião em Portugal. Lisboa: Moraes, 1973, citado por FONTES, Paulo F. de Oliveira – ob. cit., 1999, p. 237.
[1143] Cf. ROBINSON, Richard – ob. cit., 1999, p. 230. Veja-se também: REZZOLA, Maria Inácia – ob. cit., 1992, pp. 248 e ss.
[1144] REZZOLA, Maria Inácia – ob. cit., 1992, p. 255.
[1145] Idem, ibidem.

Católica nunca tinham lido os quatro Evangelhos[1146] – a participação nos movimentos de apostolado leigo e a frequência da catequese – neste caso, salienta os resultados de um inquérito da Acção Católica Portuguesa (ACP), datado de 1959, em que apenas de 54% das crianças frequentavam a catequese[1147]. Este panorama leva a autora a concluir – e reportando-se a um período que se situa entre 1930 e 1960 – pela «fraca participação dos católicos na vida da Igreja e a fraca influência dos valores cristãos na vida das populações»[1148], isto sem escamotear as discrepâncias entre o norte do país «mais receptivo às práticas religiosas»[1149] e «uma região sul fortemente descristianizada»[1150].

Esta posição de Maria Inácia Rezzola não descarta o esforço de organização da igreja e o recurso a dispositivos de comunicação de massas, sem esquecer os mecanismos de reprodução ideológica do Estado. O esforço da igreja católica no sentido da animação de um apostolado de catequese, visível por exemplo na diocese da Guarda e no seu esforço de formação de catequistas, entre 1952 e 1962, onde tiveram lugar noventa e oito cursos – abrangendo quase toda a diocese e, só no ano de 1960-1961, foram frequentados por seiscentos e dezasseis participantes, sendo um dos cursos, exclusivo para cinquenta professores do ensino primário, da zona da Covilhã[1151]. Este processo de formação coincide com o *movimento catequético* que se iniciara na primeira metade do século XX «graças à renovação pedagógica promovida pelas Ciências da Educação, através da pedagogia activa e o auge da intuição»[1152], que adquire expressão nos países latinos do sul da Europa – Espanha,

---

[1146] Cf. *Boletim de Informação Pastoral*, n.º 1, Maio de 1959, p. 18. Citado por: REZZOLA, Maria Inácia – ob. cit., 1992, p. 255.
[1147] Idem, ibidem.
[1148] REZZOLA, Maria Inácia – ob. cit., 1992, p. 255.
[1149] Idem, ibidem.
[1150] Idem, ibidem.
[1151] Cf. RAMOS, António Manuel Moiteiro – *A Catequese na Diocese da Guarda. Acontecimentos, pessoas e documentos*. Guarda: Secretariado Diocesano da Educação Cristã, 2003, pp. 184-185.
[1152] RAMOS, António Manuel Moiteiro – *Os Catecismos Portugueses. Os catecismos mais utilizados na catequese portuguesa de 1561 a 1953 e um estudo crítico dos catecismos da infância e da adolescência de 1953 a 1993*. Lisboa: Paulinas, 1998, pp. 6-7. Para a construção da análise sobre a Moral Católica presente neste estudo, no capítulo V, socorremo-nos nos catecismos mais utilizados em Portugal neste período: BISPOS CATÓLICOS – *Catecismo Católico*. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959. PIO X – *Catecismo da Doutrina Cristã*. Lisboa: União Gráfica, 1960. *Catecismo Nacional. Quatro Volumes*. Lisboa: Edição do Secretariado Nacional de Catequese, 1953 [data da

França e Portugal, a partir de 1950. O recurso à imprensa escrita católica cujas publicações periódicas, quase duplicaram entre 1930 e 1956, com grande proliferação da imprensa fatimológica e a comunicação radiofónica com a criação de uma emissora católica, em 10 de Abril de 1938. O cinema, preocupação crescente para a igreja católica, no sentido da sua moralização, que vai evoluir dum posicionamento de «vigilância moral»[1153] e «concepção negativa»[1154] para um apelo para a «formação e esclarecimento do espectador católico»[1155], traduzir-se-á no «surgimento de várias actividades de cultura cinematográfica, como sejam as críticas e ensaios cinematográficos ou a criação de cineclubes de inspiração cristã»[1156]. Por último, uma referência ao *bom livro* no sentido da renovação e consciencialização que a Acção Católica se propunha «infundir nos católicos»[1157], apoiada nas edições da sua Junta Central, nas Edições da Acção Católica, criada em 1943, e na Edições Logos. Mas também outras editoras traduziam e divulgavam a mensagem, a título de exemplo, a Biblioteca de Educação Sexual, da Livraria Tavares Martins, no Porto, que editou títulos como *O problema sexual*, por Tristão de Ataíde e Jacques Lacretelle[1158], *Relações entre rapazes e raparigas*, de Jean Viollet[1159] ou a Educação da castidade de Ruiz Amado[1160]. A acção do Estado também deve ser considerada, nomeadamente através dos seus pilares do sistema de inculcação ideológica, o aparelho de Educação Nacional – cuja acção poderemos analisar através de uma das suas instituições, a Escola do Magistério Primário de Coimbra –, e do aparelho corporativo[1161], de que nos dá conta, por exemplo, o trabalho de Luís Reis Torgal já referenciado. No seu estudo sobre a biblioteca da Casa do Povo de Souselas, destaca a existência de «um nutrido núcleo

---

edição do primeiro volume]. Para uma análise dos catecismos referidos veja-se: RAMOS, António Manuel Moiteiro – ob. cit., 1998, pp. 97-122, 213-245.

[1153] REZZOLA, Maria Inácia – ob. cit., 1992, p. 245.

[1154] Idem, ibidem.

[1155] Idem, ibidem.

[1156] Idem, ibidem.

[1157] REZZOLA, Maria Inácia – ob. cit., 1992, p. 245.

[1158] ATAÍDE, Tristão de; LACRETELLE, Jacques – *O problema sexual*. Porto: Livraria Tavares Martins, 1947.

[1159] VIOLET, Cónego Jean – *Relações entre rapazes e raparigas*. Porto: Livraria Tavares Martins, 1955.

[1160] AMADO, R. P. Amado – *Educação da Castidade*. Porto: Livraria Tavares Martins, 1960.

[1161] Cf. ROSAS, Fernando – ob. cit., 2001, 1041-1042.

dedicado à literatura religiosa»[1162] e onde as «hagiografias e as obras relativas ao culto mariano desempenham também um papel relevante»[1163], nomeadamente «a obra de um dos mais insistentes divulgadores do milagre de Fátima, o jesuíta Luís Gonzaga da Fonseca»[1164].

Em face do que analisamos neste ponto parece-nos avisada a conclusão de Paulo Fontes ao considerar a necessidade de um estudo cuidado e com enfoques portadores de um potencial heurístico:

> "Um estudo sério sobre a *prática religiosa* em Portugal obrigaria ao alargamento do campo de estudo, não o restringindo à observação da prática sacramental (apesar da sua crescente importância no discurso teológico) mas atendendo aos mecanismos de apropriação e mudança de antigas formas de manifestação religiosa – como festas, romarias e peregrinações, por exemplo –, a par do estudo de outras práticas ligadas a novas formas de sociabilidade e potenciadoras de maior consistência doutrinal e envolvimento pessoal a nível religioso – tais como retiros, pregações, formação catequética generalizada, cursos, semanas e congressos sobre os mais variados temas, devoções individuais ou comunitárias como, por exemplo, o «rezar o terço» ou a difusão do «exame de consciência"[1165].

2. 1 As missões: da nacionalização ao desencanto

Como sublinha João Carlos Paulo, ao longo dos séculos XIX e XX, «os discursos e as práticas de mudança cultural do colonizado»[1166] em resultado da acção missionária europeia vêem alargado o seu sentido, agregando-se aos objectivos evangelizadores, as funções educativa e assistencial, traduzidas na fórmula «*missão = igreja, escola, oficina e hospital*»[1167].

O Acordo Missionário assinado entre a Santa Sé e Portugal em 1940 marca «uma etapa na consolidação do referencial católico como elemento integrador do ultramar português»[1168]. O espaço colonial português determinou a assinatura de diversos acordos, durante todo o século XIX, entre Portugal e a Santa Sé e desde 1891, que entre Portugal e

---

[1162] TORGAL, Luís Reis – ob. cit., 1989, p. 181.
[1163] TORGAL, Luís Reis – ob. cit., 1989, p. 182.
[1164] Idem, ibidem.
[1165] FONTES, Paulo F. de Oliveira – ob. cit., 1999, pp. 237.
[1166] PAULO, João Carlos – Missões. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal.* Volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 491.
[1167] Idem, ibidem.
[1168] FERREIRA, António Matos – Acordo Missionário. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 39.

a Grã-Bretanha, se encontravam definidos «os princípios de liberdade e de protecção para a propaganda religiosa, permitindo a penetração da missionação protestante em regiões de tradição católica»[1169], situação de «tolerância aos cultos e de permissão da entrada de missionários não católicos»[1170], definida internacionalmente em 1919, pela convenção de Saint-Germain-en-Laye, e ractificada por Portugal em 1922. Como sublinha António Matos Ferreira esta situação e a entrega da iniciativa da evangelização à iniciativa da Santa Sé viria a revelar-se prejudicial para os interesses e soberania portuguesa nos territórios ultramarinos, tendo conduzindo a uma abordagem diferente da questão missionária, ainda que titubeante, pelos governos republicanos. Temia-se a «influência desnacionalizadora das missões protestantes»[1171]. Como manifestação da alteração do posicionamento do governo face a essa questão surge o reconhecimento de personalidade jurídica às missões, em 1918, embora nunca aplicado. O passo seguinte foi dado entre 1919 e 1922, com a publicação de legislação a considerar «nacionais as missões subsidiadas pelo Estado e ao disponibilizar recursos para assegurar o vencimento dos missionários»[1172].

Decisivo terá sido o *Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e Timor*, de 1926, da responsabilidade do ministro João Belo, na tentativa de articular «serviço missionário das paróquias, missões dos padres seculares e missões católicas de sociedades missionárias»[1173] através do reforço das «suas atribuições e o financiamento do Estado»[1174] e, em concertação, a igreja portuguesa redimensiona a Sociedade Promotora das Missões Católicas Ultramarinas (SPMCU) em conjunto com uma série de outras inciativas, assistindo-se na década de trinta a um reforço de posições – a

[1169] Idem, ibidem.
[1170] PAULO, João Carlos – Missões católicas no ultramar. In ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de dir. – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume II M-Z. Venda-Nova: Bertrand Editora, 1996, p. 602.
[1171] PAULO, João Carlos – Missões. In ob. cit., 1999, p. 491.
[1172] FERREIRA, António Matos – Acordo […], 1999, p. 39.
[1173] PAULO, João Carlos – Missões. In ob. cit., 1999, p. 491.
[1174] Idem, ibidem.

título de exemplo, das posições de espiritanos em Angola, e a um crescimento dos missionários da SPMCU e de outras ordens recém-entradas em Portugal[1175].

A Concordata e o Acordo Missionário, assinados em 1940, e o Estatuto Missionário, de 1941, consagravam a aliança (possível) entre o Estado e a Igreja, consubstanciando-se financiamentos estatais e privilégios de natureza política no domínio das actividades evangélicas, assistenciais e de ensino nas colónias e, como contrapartida, o Estado adquiria o controlo directo, ou por meio da hierarquia da igreja portuguesa, da actividade missionária. Como sublinha João Carlos Paulo, no período de 1926 a 1974, o Estado aposta no incentivo às missões católicas almejando colocá-las «no eixo de acção civilizadora colonial e dela fazer o principal instrumento de nacionalização e assimilação dos indígenas»[1176]. No entanto, este autor, colocando em perspectiva as mudanças ocorridas na política colonial e aspectos conjunturais, elenca três fases nas «práticas políticas»[1177] ainda que sem afectar «os princípios doutrinários da política missionária»[1178]:

i) Até 1940 tem expressão a procura das linhas de orientação para o «controlo político das actividades missionárias nas colónias de África», enunciada pela ameaça da acção desnacionalizadora das missões estrangeiras e protestantes.

ii) A segunda fase, edificada entre 1940 e 1941, com a Concordata, o Acordo Missionário e o Estatuto Missionário corporificam-se ideias que remontam à tradição dos africanistas do último quartel do século XIX e timidamente ensaiadas na 1ª República – visível no «apoio financeiro à instalação de missionários católicos nas colónias e à sua formação em seminários portugueses, como as normas tendentes a potenciar a actividade missionária para além da esfera evangélica»[1179].

[1175] Idem, ibidem.
[1176] PAULO, João Carlos – Missões católicas […], 1996, p. 602.
[1177] Idem, ibidem.
[1178] Idem, ibidem.
[1179] Idem, ibidem.

Como destaca João Carlos Paulo constitui novidade a regulação autoritária e centralizadora do «controlo político do pessoal e da acção das missões»[1180], com reforço do financiamento do Estado e um acento tónico nas actividades educativas.

iii) A última fase, corresponde à desvalorização política e educacional das missões, *acusadas* de não terem atingido os objectivos expectados e com o Estado, no sentido da escolarização de massas, a entrar em concorrência com a criação de liceus, escolas e postos escolares[1181].

Simultaneamente ganha corpo o que Manuel Braga da Cruz definiu como a questão missionária, com aparecimento de oposição ao controlo estatal e a denúncia do colonialismo português e a consequente expulsão de missionários e, nalguns casos, de congregações[1182].

É precisamente nesta fase que ocorre o desenvolvimento dos encontros missionários de professores(as) e alunos(as)-mestres(as) das escolas do magistério – e analisaremos o seu eco nas páginas do *Rumo*, que se concentra nos anos de 1961 a 1969 –, realizados pela Liga Intensificadora de Acção Missionária (LIAM)[1183]. A origem destes encontros foi explicada em 1981, pelo padre José Felício, como uma resposta a carências de professores(as) primários(as) e alunos(as)-mestres(as) e uma ocupação útil do tempo:

"**Como surgiram estes Encontros?**

P. F. – Os Encontros Missionários da LIAM surgiram como imperativo da consciência de quem visitava os núcleos liamistas das Escolas do Magistério Primário e contactava com tantos Professores isolados e sem calor social de tantos que deles recebiam benefícios. Vieram como exigência da estima que os Professores sempre nos mereceram e do real valor na educação de gerações humanas, tanto no aspecto cívico como religiosos e missionário.

Acha que os Encontros vieram responder a uma carência dos Professores Primários?

P. F. – Sim, Professores Primários e sobretudo os Alunos-Mestres não tinham, ao mesmo tempo, ocupação útil em tempo de férias. Ninguém praticamente se interessava por eles nesses longos meses sem aulas. Turismo quase não havia; praias e termas só por necessidade de saúde; eram mínimos os interesses apostólicos e as preocupações pedagógicas em férias.

Em 1962, após a reunião do núcleo da LIAM da Escola do Magistério Primário de Coimbra, em conversa amiga com alguns professores e alunos, tudo veio à baila. Como ajudar a valorizar as férias? Dar-lhes dimensão recreativa, sim, mas também missionária? Humana? Pedagógica? Etc. Porque não nos encontrarmos durante uns dias nesse sentido? Todos vibraram com a ideia: nasciam os Encontros Liamistas.

[1180] Idem, ibidem.

[1181] Idem, ibidem, p. 603.

[1182] Cf. CRUZ, Manuel Braga da – ob. cit., 1998.

[1183] Sobre a Liga Intensificadora de Acção Missionária (LIAM) e outros movimentos missionários surgidos a partir dos missionários espiritanos veja-se: NEIVA, A. Torres – *Animação Missionária Espiritana em Portugal*. [Consult. 2005-08-16] Disponível em WWW: <URL: http://www.espiritanos.org/arquivo/imprimir.asp?>.

O Inspector José Maria Gaspar, então Professor da Escola do Magistério Primário, e já aceite como um valor escolar, a Glória Cortezão, aluna-mestra da mesma escola, depois outros e outros apadrinharam a iniciativa e fizeram-se dela mensageiros. Correu rápida a notícia e de todos os lados de Portugal e até do então Ultramar Português, vieram adesões, presenças e colaboração.

Ribeiro pequenino, foi-se adensando, foram-se engrossando as torrentes, e hoje os Encontros Missionários da LIAM são valor, força e esperança"[1184].

Os temas dos encontros abrangiam a pedagogia, a educação humana, profissional e religiosa e a vertente missionária, tendo-se realizado ininterruptamente durante a existência das escolas do magistério primário até 1989 e prosseguiram com as escolas superiores de educação até, pelo menos, 1999[1185]. No período do Estado Novo os encontros foram os seguintes[1186]:

Quadro n.º 1 Encontros missionários dos professores e alunos-mestres das escolas do magistério primário

Ano	Local	Tema
1962	Viana do Castelo	Dever missionário e dimensão religiosa da criança
1963	Guimarães	A criança e a imagem
1964	Guarda	A criança na encruzilhada dos caminhos
1965	Portalegre	A escola e a família
1966	Tomar	A escola na perspectiva missionária do Vaticano II
1967	Fátima	A escola no mistério da igreja
1968	Braga	A escola primária na dinâmica missionária da fé
1969	Évora	Sinais dos tempos e vocação missionária
1970	Covilhã	A escola sem fronteiras
1971	Bragança	O hoje da missão: tensões da missão da igreja de hoje
1972	Lisboa	A pedagogia da fé na escola primária
1973	Funchal	A família, a escola e o ambiente - factores de educação

As actas do primeiro encontro foram publicadas com o título *Criança e missão*[1187], pela LIAM. Destacamo-las aqui por um duplo motivo, por um lado, trata-se do primeiro encontro e, por outro, um dos orientadores das sessões de estudo foi o professor José Maria Gaspar, professor da Escola do Magistério Primário de Coimbra, cuja conferência se intitulou *Perspectivas Missionárias das Matérias*[1188]. Não cabe aqui explorar profundamente a conferência de José Maria Gaspar que considera à partida que «não pode o professor

[1184] Entrevista concedida pelo Padre José Felício ao Padre Francisco Medeiros Janeiro. In *Acção Missionária*. Agosto/Setembro (1981). Citado por NEIVA, A. Torres – ob. cit. O negrito está de acordo com o original.
[1185] Cf. NEIVA, A. Torres – ob. cit.
[1186] O quadro foi construído a partir de NEIVA, A. Torres – ob. cit.
[1187] *Criança e missão*. Actas do I Encontro Missionário das Escolas do Magistério Primário. Viana do Castelo, 3-IX-1962. Lisboa: Edições LIAM, 1963.
[1188] GASPAR, José Maria – Perspectivas missionárias das matérias. In *Criança e missão*. Actas do I Encontro Missionário das Escolas do Magistério Primário. Viana do Castelo, 3-IX-1962. Lisboa: Edições LIAM, 1963, pp. 41-50.

ensinar nem nós preconizamos que ensine, na escola o que quer, embora a nossa legislação lhe dê meritória amplitude subjectiva na condução didáctica»[1189]. Para José Maria Gaspar professor tem de lutar pelo reino de Deus, sem esquecer o tributo devido ao poder terreno, entre os homens, e é neste princípio que o professor deverá balizar o seu desempenho:

"Mas somos educadores portugueses e cristãos. Tributários do reino de César, ao nível da melhor cidadania, havemos de pugnar pelo reino de Deus, prometendo-nos só a felicidade futura, nos garante afinal também as maiores venturas presentes, tudo o que devemos a nós próprios e aos alunos, à Nação e à Humanidade. Se formos convictos da nobreza das funções, exercemos naturalmente missão larga que nos ultrapassa em cada gesto de membros na Pátria e em cada movimento no corpo da Igreja"[1190].

Ao longo da conferência o professor Gaspar explora os programas oficiais de História Pátria, Língua Portuguesa e Ciências Geográfico-Naturais, na perspectiva de que «cada professor evidencie, a propósito de cada passo programado, as perspectivas de missão pessoal, familiar e social de que a matéria seja susceptível»[1191], sublinhando, por exemplo, o sentido do ensino da História na escola primária:

"A letra expressiva e o afirmativo espírito do programa de História gravemente responsabilizam o professor, sobretudo o professor cristão, perante Deus, a Pátria e a Família, trilogia nem sempre glorificada e nem em toda a parte gloriosa da Educação Nacional vai para trinta anos. O liberalismo deixou sulcos profundos no esqueleto do país e a escola popular teve a dirigi-la muita gente de superficial formação espiritualista.

Mas o legislador é incisivo e exigente, pois categoricamente exprime finalidades explícitas nas «Instruções» que acompanham os Programas:

O ensino da história na escola primária destina-se a consolidar o natural sentimento de patriotismo, dando-lhe forma consciente e esclarecida. O amor da Pátria não pode ser considerado como uma consequência lógica do conhecimento do passado (podemos admirar entre todos o povo romano, e nem por isso teremos um patriotismo romano); mas sim como uma relação natural do indivíduo ao meio a que pertence, muito mais semelhante ao amor dos filhos pelos pais do que a admiração do aluno pelo mestre ou do leitor pelo escritor preferido, e sobretudo extremamente distante da fria conclusão de um raciocínio. Mas o estudo da história aprofunda o conhecimento do presente e, nos nossos antepassados mostra-nos quem somos"[1192].

José Maria Gaspar depois da análise dos programas de Língua Portuguesa, cujo ensino deve ser «vínculo de unidade nacional»[1193], de Ciências Geográfico-Naturais – sublinhando a sua intenção espiritualista – e de Geografia de Portugal, onde o «professor

---

[1189] Idem, ibidem, p. 41.
[1190] Idem, ibidem, pp. 41-42.
[1191] Idem, ibidem, p. 43.
[1192] Idem, ibidem, pp. 44-45. Temos em mãos o estudo da memória histórica nas páginas do *Rumo* que, por razões de calendarização e espaço, não foi incluído no presente trabalho, pelo que esperamos publicá-lo em breve. Sobre o que Fernando Rosas define como «revisão purificadora e autolegitimadora da memória histórica» veja-se a título de exemplo: MATOS, Sérgio Campos – *História, Mitologia e Imaginário Nacional. A História no Curso dos Liceus (1895-1939).* Lisboa: Livros Horizonte, 1990. MATOS, Sérgio Campos – *Historiografia e Memória Nacional.* Lisboa: Edições Colibri, 1998. TORGAL, Luís Reis – ob. cit., 1989. TORGAL, Luís Reis *et al.* – *História da História em Portugal. Séculos XIX e XX.* Lisboa: Círculo de Leitores, 1996.
[1193] GASPAR, José Maria – ob. cit., 1963, p. 48.

terá sempre presente a intenção de dar às crianças a consciência da unidade portuguesa, uma unidade intercontinental e interoceânica»[1194], conclui apelando ao professor cristão e português e destacando a sua «responsabilidade histórica»:

"O professor cristão e português, ciente da responsabilidade histórica dos seus alunos e da sobrenatural dignidade de todos os homens, pode bem, dentro das leis vigentese dos interesses nacionais e humanos, imprimir decidida orientação missionária a todo o ensino rudimentar. Basta-lhe, para isso, rezando, primeiro, como se tudo dependesse de Deus, e trabalhando, depois, como se tudo dependesse de si, basta-lhe esforçar-se para que por si se não perca, em cada um e em todos os seus alunos, uma só gota do sangue de Cristo, um só ápice da glória de Portugal"[1195].

A questão missionária surge intimamente ligada ao que Fernando Rosas definiu como «mito imperial»[1196] e que Gaspar traduz pela «profunda e inconsútil nervura cristã, na aquisição e na expansão, ambas ecuménicas, de uma cultura civilizadora, em contraste com a presença apenas exploradora de outras nações além-mar»[1197], afinal os portugueses são um «povo historicamente educador de povos»[1198].

3. Da ideologia colonial: do império e nação multirracial e pluricontinental

Inscrevendo o «mito imperial» na tradição monárquica constitucional e republicana, Fernando Rosas detecta-lhe a «vocação histórico-providencial de colonizar e evangelizar»[1199], tarefa do homem branco mas, sobretudo, «fardo»[1200] do homem português, a quem competia continuar a «gesta heróica dos nautas, dos santos e cavaleiros»[1201]. Vocação, enquanto «desígnio mítico da raça», que se concretiza – resultante de uma reconstrução ideológica estado novista – numa «entidade ontológica e natural-organicista»[1202], o império, segundo Armindo Monteiro, «realidade espiritual»[1203] em que as

[1194] Idem, ibidem, p. 49.
[1195] Idem, ibidem, p. 50.
[1196] ROSAS, Fernando – ob. cit., 2001, p. 1034.
[1197] GASPAR, José Maria – ob. cit., 1963, p. 44.
[1198] GASPAR, José Maria – ob. cit., 1963, p. 45.
[1199] ROSAS, Fernando – ob. cit., 2001, p. 1034.
[1200] Idem, ibidem.
[1201] Idem, ibidem.
[1202] Idem, ibidem, p. 1035.
[1203] Armindo Monteiro citado por Idem, ibidem. Sobre Armindo Monteiro veja-se: OLIVEIRA, Pedro Aires de – *Atribulações de um fascista anglófilo, «Armindo Monteiro: uma biografia política»*. Lisboa: Bertrand Editora, 2000.

colónias são a concretização, ideia donde se deduz, numa redifinição do discurso ideológico colonial, o dogma da «nação pluricontinental e plurirracial, una, indivisível e inalianável»[1204].

Com base nos trabalhos de Clarence Smith[1205], António Telo[1206] e Valentim Alexandre[1207], entre outros, Fernando Rosas destaca «uma importante base económica e social, de um poderoso e diversificado sector de interesses sustentador da exploração colonial»[1208], descortinando aí um eixo de sustentação para os discursos legitimadores do ultramar como "missão" nacional»[1209], ancorando aí, social e politicamente, a «cultura colonial»[1210] e religando as reelaborações do «paradigma ideológico colonial»[1211] com as «crises do modelo económico e/ou político»[1212] da formação social portuguesa, desde finais do século XIX:

i) Na crise política e financeira 1890-1893 residirá a origem do «ciclo africano do império»[1213], conjuntura que suportará o nacionalismo republicano, base social e política de apoio à defesa dos interesses portugueses em África durante a 1ª Grande Guerra.

ii) A crise política e económica da I República e a instabilidade internacional da década de 20 do século passado gerarão «a segunda crise histórica da consciência colonial»[1214] que desembocará na política imperial do Estado Novo, institucionalizada em 1930.

[1204] ROSAS, Fernando – ob. cit., 2001, p. 1035.
[1205] SMITH, Gervase Clarence – *The Third Portuguese Empire (1925-1975)*. Manchester: University Press, 1985.
[1206] TELO, António – Modelo e fases do império português (1890-1961). In TORRE GÓMEZ, H. de la coord. – *Portugal, España y Africa en los últimos cien años*. Mérida: Centro Regional de Extremadura de la UNED, 1992, pp. 65-92.
[1207] ALEXANDRE, Valentim – Portugal em África (1825-1974): uma Visão Geral. In *Penélope*, 11, 1993.
ALEXANDRE, Valentim – Ideologia, Economia e Política: a Questão Colonial na Implantação do Estado Novo. In *Análise Social*, 123-124, 1993.
[1208] ROSAS, Fernando – Estado Novo, Império e Ideologia Imperial. In *Revista de História e Teoria das Ideias* 17, 1995, p. 20.
[1209] Idem, ibidem.
[1210] Idem, ibidem.
[1211] Idem, ibidem.
[1212] Idem, ibidem.
[1213] Idem, ibidem, p. 21.
[1214] Idem, ibidem, p. 21.

iii) A última adaptação do «paradigma ideológico e da política coloniais»[1215] resultarão das transformações que ocorrem no plano internacional, nos anos cinquenta e sessenta, norteadas pelo princípio do direito à autodeterminação dos povos que anuncia o fim dos colonialismos europeus, e da eclosão da guerra colonial nos territórios *ultramarinos*.

Na perspectiva de Fernando Rosas as colónias surgem, desde finais do século XIX, articuladas com o modelo de desenvolvimento económico e político do capitalismo português, funcionando como complemento estrutural da economia metropolitana[1216] de tal sorte que, a sua preservação, constitui uma preocupação transversal a toda a formação social portuguesa. Para Rosas será este aspecto que está na origem do «"imperialismo popular", do colonialismo consensual, do colonialismo como "questão nacional"»[1217] cuja ideologia só sofrerá contestação na década de sessenta do século passado[1218].

Valentim Alexandre, na mesma perspectiva, assinala a importância da questão colonial na história de Portugal dos séculos XIX e XX – mais em épocas de crise mas também em momentos de acalmia – muito particularmente, na argumentação política, devido «à relação estreita que mantém com o problema central da identidade e da própria sobrevivência do país»[1219], determinando que a «opção ultramarina»[1220] se imponha às diferentes «correntes do nacionalismo português»[1221].

[1215] Idem, ibidem, p. 21.
[1216] Rosas salienta quatro aspectos para a importância do papel das colónias na formação social portuguesa: i) na colocação de excedentes industriais e agrícolas, numa economia sem procura interna e de uma produção sem qualidade para o mercado internacional; ii) como fonte de acumulação de sectores das classes possidentes e de sobrevivência para fatias das classes intermédias; iii) como fonte de receitas do Estado; iv) na qualidade de destino para o excesso demográfico metropolitano. Cf. Idem, ibidem, p. 21-22.
[1217] Idem, ibidem, p. 22.
[1218] Idem, ibidem. Fernando Rosas sublinha que o próprio Partido Comunista nos anos 30 e 40, ao arrepio das orientações do Komintern, sustentará posições de nacionalismo colonial semelhantes às do republicanismo.
[1219] ALEXANDRE, Valentim – A África no imaginário político português (Séculos XIX-XX). In *Penélope*, 15, 1995, p.40. De referir que os artigos de Valentim Alexandre, aqui referenciados na sua publicação em revistas da especialidade, foram recentemente compilados em livro: ALEXANDRE, Valentim – *Velho Brasil/Novas Africas. Portugal e o Império (1808-1975)*. Porto: Edições Afrontamento, 2000.
[1220] Idem, ibidem.
[1221] Idem, ibidem.

A centralidade da questão colonial corporiza, apesar das divergências patentes nos «modelos de política colonial» concreta para aplicação da «missão» colonizadora nacional – divergências também essas herdadas do século XIX – um consenso precisamente quanto à «missão», pelo menos até meados do século passado.

3. 1 Consensos em torno da ideologia colonial

Fernando Rosas resume o núcleo consensual da ideologia colonial em quatro pontos principais:

i) A «missão histórica» de colonizar e civilizar.

ii) O direito histórico de ocupação, fundamentação para a presença do português.

iii) A crença de que a defesa das colónias significava defender a independência nacional.

iv) A visão da relação de superioridade do homem branco face ao indígena[1222].

A «missão histórica» de colonizar e civilizar apresenta-se como um «fardo do homem português», algo que surge ligado à sua essência e à formação da nacionalidade, num determinado contexto geográfico e enquanto «processo integrador de várias "raças"sob os ideais da fé cristã e da "portugalidade"»[1223].

Nas palavras de Norton de Matos, durante a década de vinte, a vocação civilizadora adquire o carácter de uma «finalidade histórica»[1224] para a constituição e construção de «uma única Nação»[1225], transformando-se a colónia em «brilhante receptáculo da nossa língua»[1226], espaço aberto «à expansão da nossa civilização»[1227], facto que «será abençoada

---

[1222] Cf. ROSAS, Fernando – ob. cit., 1995, pp. 23-25.
[1223] Idem, ibidem, p. 23.
[1224] MATOS, Norton – *A Província de Angola*. Porto, 1926, p. 26, citado por ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 1995, p. 45.
[1225] Idem, ibidem.
[1226] Idem, ibidem.
[1227] Idem, ibidem.

pelos povos primitivos que a história nos entregou para os elevarmos até nós»[1228]. Em Armindo Monteiro, ministro das Colónias, mais tarde, ministro dos Negócios Estrangeiros, acentua-se a concepção imperial mas expressa-se a mesma ideia em termos de função histórica e essência orgânica[1229], que no Acto Colonial, no momento em que adquire carácter constitucional, toma esta forma consignada no artigo 2º:

"É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do oriente"[1230].

Para Quirino de Jesus é uma questão de «imperativo histórico, geográfico e político»[1231], cabendo a Portugal – aceitando os necessários sacrifícios – manter a «sua nobre missão colonial»[1232] dando continuidade à sua «alta missão histórica»[1233]. O «chefe», em 1940, colocará a questão nestes termos:

"De forma que despertamos para a independência, misto de religiosidade e de sentido político na luta contra o sarraceno, e da vocação apostólica e universal do catolicismo que nos estava no sangue, nasceu com o expansionismo das navegações o ideal missionário. […]; o constante apelo à evangilização dos povos, a par e passo das descobertas e da colonização, marcaria, senão a consciência religiosa do Poder, ao menos a mobilização do sentimento público para facilitar a empresa e tornar suportáveis, através do reconhecimento de alta missão espiritual, os sacrifícios que custava. Assim se compreende essa arrancada para a evangelização que multiplicava as forças das ordens religiosas e gerava novas cristandades; assim se compreende o espírito da nossa dominação e das relações com os indígenas, muito antes que se invocassem pela Europa as exigências do humanitarismo; assim se compreende o afecto, a filiação espiritual de muitos povos e raças que não dominamos já politicamente. Povo descobridor, povo colonizador, povo missionário – tudo é revelação do mesmo ser colectivo, demonstração ou desdobramento da mesma política nacional.

Quer dizer: não pode pôr-se entre nós o problema de qualquer incompatibilidade entre a política da Nação e a liberdade evangelizadora; pelo contrário, uma fez sempre parte essencial da outra.

[…] vocação de Portugal no mundo e à sua principal directriz histórica"[1234].

A vocação de Portugal no mundo, povo descobridor, colonizador e missionário, consistirá em colonizar, civilizar e evangilizar, será a «sua principal directriz histórica». Surge assim articulada à missão histórica, estoutra do direito histórico de ocupação, reclamada por António de Oliveira Salazar, em 1931, quando discorre sobre «O interesse

---

[1228] Idem, ibidem.
[1229] Idem, ibidem.
[1230] Acto Colonial. In *Constituição da República Portuguesa de 1933*. [Consult. 2004-07-20]. Disponível na WWW: <URL: http://www.parlamento.pt/livraria/edicoes_digitais/luis_sa/textos%20crp/CRP-1933.pdf>
[1231] JESUS, Quirino de – Portugal e as colónias – as ambições estranhas. In *Seara Nova*. 9-1-1926. Citado por ALEXANDRE, Valentim – Ideologia, Economia e Política: a questão colonial na implantação do Estado Novo. In ALEXANDRE, Valentim – *Velho Brasil/Novas Africas. Portugal e o Império (1808-1975)*. Porto: Edições Afrontamento, 2000, p. 204.
[1232] Idem, ibidem.
[1233] Idem, ibidem, pp. 204-205.
[1234] SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*. Volume III 1938-1943. Coimbra: Coimbra Editora, 1943, pp. 233-234.

nacional na política da Ditadura»[1235], no momento em que se debruça sobre a política colonial:

"Portugal é um velho país livre, homogéneo na sua formação, de fronteiras imutáveis quase desde que se constitui em estado independente […] afadigado no mar, para onde se desenvolveu a sua força de expansão, descobrindo novos territórios, que povoou, colonizou, civilizou, incorporou no seu próprio ser nacional. Somos filhos desse passado […] mas pela clara consciência do serviço que prestamos à paz da Europa e à civilização no mundo, nós afirmamos serenamente a vontade de sermos no presente e no futuro o que sempre fomos no passado – livres, independentes, colonizadores.

Temos por nós, aqui e ao longe, o direito – da ocupação, da conquista, da descoberta, da acção colonizadora, da fazenda e sangue dos portugueses regando a terra por todas as partes do mundo, cultivando solo, desbravando a floresta, comerciando, pacificando, instruindo. É a vontade do povo; é o imperativo da consciência nacional"[1236].

Como Fernando Rosas assinala, o direito histórico à ocupação e manutenção dos territórios d'além-mar, constitui um posicionamento consensual face às constantes ameaças, expressas ou veladas – reais ou mitificadas –, por parte das potências mundiais à integridade imperial portuguesa, de que resultaria a instrumentalização da Sociedade das Nações (SDN), primeiro, e da Organização das Nações Unidas (ONU), depois[1237].

A assunção de que Portugal enfrentava uma conspiração internacional para espoliarem o país das suas colónias era sustentada na história recente, nomeadamente nas negociações anglo-alemãs de 1898 e 1912-1913 para partilha do império português, e na instabilidade internacional dos anos vinte onde se assistia à internacionalização da questão colonial no âmbito da Sociedade das Nações. Daqui resultou que a recepção do relatório do sociólogo americano Edward Ross, datado de 1925, em que denuncia as práticas de trabalho forçado nas colónias portuguesas, fosse percebido como uma ameaça ao império. Numa conferência de Janeiro de 1925, Armando Cortesão chegou mesmo a analisar a situação colonial portuguesa no contexto mundial, sublinhando as «graves cobiças», enfim, as ameaças, da Itália, Alemanha e União Sul-Africana, sobre o império português. De acordo com Valentim Alexandre, tratava-se de uma preocupação central e corrente entre as elites políticas portuguesas[1238].

[1235] O discurso tem lugar no Coliseu dos Recreios, por ocasião de uma manifestação da União Nacional ao governo da Ditadura. SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos*. Coimbra: Coimbra Editora, 1943, pp. 115 e ss.
[1236] Idem, ibidem, pp. 132-133.
[1237] Cf. ROSAS, Fernando – ob. cit., 1995, pp. 24-25.
[1238] Cf. ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 2000, pp. 202-203.

Esta suspeição face às potências internacionais surge associada à crença de que a defesa das colónias significava defender a independência nacional, isto é, a conservação do império era condição *sine qua non* para a conservação nacional. De algum modo, como nos mostram os trabalhos de Valentim Alexandre, ao longo dos séculos XIX e XX, as elites portuguesas tinham consciência, por um lado, da vulnerabilidade de Portugal – daí a sua sensibilidade a ameaças externas – e, por outro, da ideia de que a sobrevivência de Portugal estava dependente da existência do império[1239]. Alexandre avança mesmo com dois exemplos de 1925 e 1926, onde representantes de dois sectores distintos da formação social portuguesa, por um lado, «o grupo seareiro, republicano e democrata» e, por outro, Quirino de Jesus – católico «pragmático»[1240] e influente colaborador de Salazar quando este abraça a pasta das Finanças e, posteriormente, como presidente do conselho[1241]. Se os primeiros avançam com a necessidade de um «Governo de competências que solucione a crise de competências, em que se resolve, em grande parte, o problema colonial e não mais infeccione a administração ultramarina com a "desordenada interferência da política partidária"»[1242], Quirino viria a defender que Portugal tinha «nas suas colónias a segurança única da sua independência e de uma posição considerável entre os estados»[1243]. Ponto de confluência entre nacionalistas e republicanos democratas e seareiros, que terá contribuído para «corroer as já frágeis defesas do regime vigente»[1244]. Estava em causa a identidade e sobrevivência nacionais contribuindo, de acordo com Valentim Alexandre, para:

[1239] Cf. ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 1995, p. 41.

[1240] O adjectivo é de Ernesto Castro Leal: LEAL, Ernesto Castro – Quirino Avelino de Jesus um católico "pragmático": notas para o estudo crítico da relação entre publicismo e política (1894-1926). Separata de Lusitânia Sacra, 1994, pp. 355-389.

[1241] Sobre Quirino Avelino de Jesus veja-se a mero título de exemplo: LEAL, Ernesto Castro – Quirino Avelino de Jesus (Funchal, 10-11-1865-Lisboa, 3-4-1935). In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 306-307. ROSAS, Fernando – Quirino Avelino de Jesus (1855-1935). In ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de dir. – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume I A-L. Venda-Nova: Bertrand Editora, 1996, pp. 497-498.

[1242] *Seara Nova*, número especial, 9 de Janeiro de 1926, p. 178, citada por ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 2000, p. 204.

[1243] JESUS, Quirino de – ob. cit., 9-1-1926. Citado por ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 2000, p. 205.

[1244] ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 2000, p. 204.

«[…] congregar vozes dos mais diversos sectores políticos – unindo-as, não apenas contra o perigo externo, verdadeiro ou fictício, mas também contra o regime, por todas elas acusado de não saber prosseguir a missão histórica da nação»[1245].

Analisemos, finalmente, um quarto aspecto assinalado por Fernando Rosas, a concepção de superioridade do homem branco face ao indígena, concepção consensual entre as elites portuguesas e que serviu de justificação e legitimação da acção colonial civilizadora (e evangelizadora), espaldada na crença da superioridade da civilização ocidental, que «imporia a tomada em mão de populações incapazes de por si só acederem a formas de vida social e espiritual superiores»[1246]. Esta crença terá oscilado entre a defesa de um «darwinismo social», autorizando a hierarquização de raças e a submissão ou desaparecimento das supostamente inferiores – intoduzida em Portugal por Oliveira Martins e com expressão entre os militares das campanhas de novecentos até à I Grande Guerra – e assumindo no Estado Novo, o que podemos definir como um *neo-darwinismo social*, representado em Armindo Monteiro, sustentando que as raças negras que sobrevivessem à selecção natural estariam aptas a fornecer à «Pátria os trabalhadores agrícolas e os soldados»[1247] e o grau que atingiriam no processo de civilização, conferir-lhes-ia no processo de produção, não mais que uma função subordinada sob a direcção do branco. Como contraponto, uma perspectiva etnocêntrica, a posição adoptada pelo general Norton de Matos, que recusando o carácter permanente e inevitável da inferioridade, acreditava num primeiro momento de desenvolvimento separado das duas raças para num futuro indeterminado, se operar a fusão[1248]. No plano da acção, ambos os posicionamentos, justificavam «a tutela dos "civilizados" sobre os "selvagens"»[1249].

[1245] Idem, ibidem, p. 205.
[1246] ALEXANDRE, Valentim – Ideologia colonial. In ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de dir. – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume I A-L. Venda-Nova: Bertrand Editora, 1996, p. 432.
[1247] MONTEIRO, Armindo – *As grandes directrizes da governação ultramarina no período que decorreu entre as duas guerras mundiais*. Lisboa, 1942, pp. 14-17; id. – Directrizes duma política ultramarina. In *Boletim da Agência Geral das Colónias*, n.º 97, Julho de 1933, p. 33, citado por ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 1995, p. 46; ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 1996, p. 433.
[1248] Cf. MATOS, Norton – ob. cit., 1926, pp. 231-233, citada por ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 1995, p. 46.
[1249] ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 1996, p. 433.

3. 2 Discurso ideológico e paradigma colonial: 1926 e 1945

A segunda metade dos anos vinte do século passado assistiu a uma crise da «consciência colonial», traduzida pela saída de cena do modelo colonial de Norton de Matos e da I República, inserida num contexto de fim do modelo de organização política do liberalismo republicano[1250]. Como sublinha Fernando Rosas tudo se conjuga, no plano nacional e internacional, para o reconhecimento da impotência da I República na defesa das colónias, assistindo-se, após a eclosão do 28 de Maio de 1926 que lhe pôs ponto final, à afirmação de um novo paradigma colonial nacionalista, consubstanciado no Acto Colonial de 1930[1251].

A inovação vai assentar, segundo Fernando Rosas, na redefinição da ideia de império, perspectivada como natural e orgânica: uma cabeça e chefe, a metrópole, um corpo e suas múltiplas funções; a autoridade do chefe une a diversidade tendo por base o «reencontro que o Estado Novo operara da Nação consigo própria, isto é, com o seu passado heróico de nautas, santos e cavaleiros»[1252].

O Acto Colonial que consagra o novo paradigma colonial ao erigir em preceito constitucional a «essência orgânica da Nação»[1253] em «possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas»[1254] não só afirma a «determinação do regime em preservar o império»[1255] bem como une os destinos do regime aos do império[1256]. A reafirmação da vocação colonizadora traduzia a vontade de (re)criar «uma verdadeira

---

[1250] Cf. ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 1993. In ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 2000, pp. 199-217. TELO, António – ob. cit., 1992, pp. 65-92.
[1251] Cf. ROSAS, Fernando – ob. cit., 1995, p. 26.
[1252] Idem, ibidem, p. 27.
[1253] Artigo 2º, Acto Colonial. In *Constituição da República Portuguesa de 1933*. [Consult. 2004-07-20]. Disponível na WWW: <URL: http://www.parlamento.pt/livraria/edicoes_digitais/luis_sa/textos%20crp/CRP-1933.pdf>.
[1254] Artigo 2º, Acto Colonial. In *Constituição da República Portuguesa de 1933*. [Consult. 2004-07-20]. Disponível na WWW: <URL: http://www.parlamento.pt/livraria/edicoes_digitais/luis_sa/textos%20crp/CRP-1933.pdf>
[1255] ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 1993. In ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 2000, p. 215.
[1256] Cf. ALEXANDRE, Valentim – Portugal em África (1825-1974): Uma visão global. In ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 2000, p. 240.

mística imperial»[1257], criando uma «consciência colonial» no conjunto da população portuguesa e mobilizando as elites para a transformação do espaço colonial, construindo as condições necessárias a um quotidiano idêntico na metrópole e no império[1258]. Vontade e desejo de Salazar[1259], bem expressa por Alfredo Pimenta no congresso de Alta Cultura Colonial:

> «É indispensável que o povo, desde as camadas mais insignificantes, se interesse pela sua existência, tenha consciência da sua existência. […] Só quando o povo tiver essa consciência é que nós podemos dizer que o império colonial existe»[1260].

O despertar da «mística imperial» nas novas gerações será uma preocupação constante e um objectivo central dos aparelhos de propaganda e inculcação ideológica do regime, seja ao nível do sistema de enunciação ou do sistema de inculcação, de que a Educação Nacional foi exemplo, nomeadamente na disciplina de Canto Coral, com a utilização do cancioneiro da Mocidade Portuguesa[1261].

O Acto Colonial traduzia as relações no interior do império, orientadas pelos princípios de «unidade» e «solidariedade» entre a metrópole e as colónias[1262], cabendo à metrópole «assegurar pelas suas decisões a conveniente posição dos interesses»[1263] comuns, num quadro de centralização política e administrativa, em que a vertente económica é dominada por três vectores: «a centralização, a nacionalização e o reforço do regime de pacto colonial»[1264].

[1257] Idem, ibidem.
[1258] Idem, ibidem.
[1259] Cf. SALAZAR, António de Oliveira – ob. cit., 1945, p. 264; Id. – *Discursos e Notas Políticas*. Volume V 1951-1958. Coimbra: Coimbra Editora, 1959, p. 27. Referenciados por Idem, ibidem.
[1260] PIMENTA, Alfredo – O império colonial, factor de civilização. Lisboa: Agência Geral das Colónias, 1936, pp. 63 e ss. Citado por SILVA, Rui Ferreira da – Sob o signo do império. In ROSAS, Fernando Coord. – Portugal e o Estado Novo (1930-1960). In SERRÃO, Joel; MARQUES, A. H. de Oliveira Dir. – *Nova História de Portugal.* Volume XII. Lisboa: Editorial Presença, 1992, p. 371.
[1261] Cf. ROSAS, Fernando – ob. cit., 1995, p. 28.
[1262] Cf. Artigo 5º e 6º, Acto Colonial. In *Constituição da República Portuguesa de 1933*. [Consult. 2004-07-20]. Disponível na WWW: <URL: http://www.parlamento.pt/livraria/edicoes_digitais/luis_sa/textos%20crp/CRP-1933.pdf>. Veja-se: ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 1993. In ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 2000, p. 215.
[1263] Artigo 36º, Acto Colonial. In *Constituição da República Portuguesa de 1933*. [Consult. 2004-07-20]. Disponível na WWW: <URL: http://www.parlamento.pt/livraria/edicoes_digitais/luis_sa/textos%20crp/CRP-1933.pdf>.
[1264] ALEXANDRE, Valentim – Portugal em África (1825-1974): Uma visão global. In ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 2000, p. 241. Cf. Acto Colonial. In *Constituição da República Portuguesa de 1933*. [Consult. 2004-07-20]. Disponível na WWW: <URL: http://www.parlamento.pt/livraria/edicoes_digitais/luis_sa/textos%20crp/CRP-1933.pdf>.

O contexto internacional resultante do final da II Grande Guerra, com a crise do sistema colonial europeu articulada com a emergência e o reforço dos movimentos nacionalistas nos continentes asiático e africano, sustentado pelo princípio da autodeterminação dos povos, provocou «a rápida erosão dos paradigmas ideológicos […] baseados na hierarquia racial e na crença na superioridade da civilização europeia»[1265]. Sem margem ideológica para assumir qualquer concessão autonómica que, a prazo, conduziria ao processo de descolonização e à consequente independência – processo que ocorrerá com os restantes países europeus – ou para um debate público sobre a questão colonial, a adaptação, como destaca Valentim Alexandre, terá lugar ao arrepio do caminho adoptado internacionalmente, isto é, pela negação de qualquer situação colonial. O próprio império sofria alterações resultantes do arranque económico de Angola e Moçambique e do incremento da emigração para África e, posteriormente, devido à guerra colonial. O impulso transformador inicial, no entanto, ficar-se-á a dever à pressão externa[1266].

Na revisão constitucional de 1951 expressões como «colónia» e «império colonial» desaparecem para se retomar a velha designação de «territórios de além-mar» e, doravante, os territórios de África e no oriente sob soberania portuguesa, passam a ser designados por «províncias ultramarinas» ou, simplesmente, «ultramar». A justificação para a alteração de nomenclatura é atribuída ao contexto internacional. Esta adaptação compagina o sentido da recusa, pelo Estado Novo, de qualquer evolução de sentido autonómico ou independentista e a prenúncia a política de resistência dos anos sessenta[1267]. Consubstanciava-se num mero acto legislativo a teoria da assimilação, não num horizonte mais ou menos breve ou longínquo, mas já, assumindo-se «como realidade existente»[1268].

[1265] ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 1996, p. 433.
[1266] Cf. ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 1995, p. 47.
[1267] Cf. ALEXANDRE, Valentim – Ultramar. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal.* Volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 540-543.
[1268] ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 1996, p. 434.

Esta retórica adaptativa vai provocar sucessivas ondas de choque de resistência no seio do próprio regime, visíveis, desde logo, no parecer da Câmara Corporativa sobre o projecto de revisão constitucional[1269]. Multiplicam-se, nos anos subsequentes, os exemplos da corrente racista dominante na 1ª metade do século XX, sustentada no recurso aos «velhos estereótipos dos negros», na visão de que o «colonialismo tudo dera a África» ou ao considerá-la continente sem história e que Portugal, a custo, intentara «civilizar e cristianizar» as «tribos selvagens», por parte dos principais dignitários do regime – Marcello Caetano, Oliveira Salazar e Américo Tomás[1270]. Este posicionamento não impediu que o regime permitisse e assistisse à difusão do lusotropicalismo, doutrina do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, que destacava por um lado, o contributo de ameríndios e negros para a construção da sociedade tropical brasileira e, por outro, a capacidade dos portugueses na compreensão e adesão face aos valores da cultura do outro, «capacidade que se revelaria na fácil assimilação dos costumes, estilos de vida e valores nativos»[1271] combinando, como nenhum outro europeu, «valores civilizados e indígenas»[1272]. O resultado seriam sociedades com relações raciais harmoniosas e com uma interpenetração cultural e biológica, resultando na mestiçagem[1273].

Posicionamentos contrários às ideias correntes em Portugal até meados dos anos cinquenta e cuja difusão foi favorecida pelo interesse e necessidade, do Estado Novo em fundamentar as suas posições, numa teoria caucionada cientificamente, face às pressões internacionais. Progressivamente o lusotropicalismo vai ganhar adeptos no país – dentro e fora do espectro político de apoio ao regime – e recebe um viés nacionalista, substituindo-se a referência regional e lusotropical por uma de carácter nacional. O país sobressai como

---

[1269] Cf. ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 1995, p. 47.
[1270] Idem, ibidem, pp. 47-48. Valentim Alexandre cita: CAETANO, Marcello – *Os nativos na economia africana*. Coimbra, 1954; SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*. Volume VI 1959-1966. Coimbra: Coimbra Editora, 1967; TOMÁS, Américo – *Últimas décadas de Portugal*. Volume III. Lisboa: s. d..
[1271] Idem, ibidem, p. 48.
[1272] Idem, ibidem.
[1273] Cf. FREYRE, Gilberto – *Le Portugais et les tropiques*. Lisboa, 1961, citado por ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 1995, p. 48.

«sujeito de um processo civilizacional» em que os indígenas são «objectos» mobilizados pelo apelo do colonizador e, simultaneamente, difunde-se «uma espécie de messianismo difuso, que via na acção ultramarina de Portugal o cumprimento de uma missão que lhe fora outorgada pela providência divina»[1274] – posição sustentada pelos bispos portugueses ou por Adriano Moreira, em 1961; o providencialismo chegou mesmo a ter sustentação científica, pela pena de Jorge Dias. O império está agora fora do alcance de uma qualquer argumentação terrena, ao ser visto como legado histórico e, sobretudo, porque consubstancia o espírito de missão constitutivo da nação, por outro, esta quebra do contacto com a realidade da situação colonial era expressão do princípio do seu fim[1275].

A realidade, essa, mantinha-se inalterada, promovendo-se uma «assimilação selectiva» suportada num pacote legislativo que «restringia a concessão da cidadania plena aos negros que mostrassem estar integrados na cultura portuguesa»[1276]. Em 1961, à data da extinção dos «Estatutos dos Indígenas», menos de 1% da população africana de Angola e Moçambique cumpria os requisitos[1277].

4. A «casinha portuguesa»: ruralismo, família, papel da mulher

Há cerca de uma década Maria Filomena Mónica[1278] relembrou-nos até que ponto o mito da casinha se enraizou entre nós, reavivando-nos a memória através da letra de R. Ferreira, V. M. Sequeira e A. Fonseca, de *Uma Casa Portuguesa,* onde sobressai a

---

[1274] ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 1995, p. 49.
[1275] Idem, ibidem, pp. 49-50. Sobre a recepção em Portugal das ideias de Gilberto Freyre, a sua influência na evolução política e ideológica do país – entre a publicação de Casa Grande e Senzala e a eclosão da Guerra Colonial –, numa abordagem mais profunda, com análises concretas e melhor compreensão dos processos de justificação ideológica do Estado Novo, após a II Grande Guerra, veja-se: CASTELO, Cláudia – *«O modo de português de estar no mundo». O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
[1276] ALEXANDRE, Valentim – Portugal em África (1825-1974): Uma visão global. In ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 2000, p. 243.
[1277] Idem, ibidem.
[1278] Cf. MÓNICA, Maria Filomena – A evolução dos costumes em Portugal, 1960-1995. In BARRETO, António org. – *A situação social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa, 1996, pp. 215-231.

ruralidade de uma vida simples e ordenada – Quatro paredes caiadas/Um cheirinho a alecrim/Um cacho de uvas doiradas/Duas rosas no jardim […] –, onde a humildade e a pobreza se compaginam com essa alegria de viver tão *naturalmente portuguesa*, traduzida pelo *pobrete mas alegrete*:

> *Numa casa portuguesa fica bem*
> *Pão e vinho sobre a mesa*
> *E se à porta humildemente bate alguém*
> *Senta-se à mesa com a gente*
>
> *Fica bem esta franqueza, fica bem*
> *Que o povo nunca desmente*
> *Uma alegria da pobreza*
> *Está nesta grande riqueza*
> *De dar e ficar contente.*

Uma *casinha* inserida no campo, percebido como um modo de vida humilde, é certo, mas fiel depositário de virtudes, que terá no chefe, seu filho dilecto e principal porta-voz, bem vísivel num discurso proferido em Dezembro de 1933. Nele defende que «a acção perturbante e devastadora, sobretudo dos grandes aglomerados urbanos»[1279] prejudica «a potencialidade procriadora da Raça e as suas condições de resistência física»[1280] e após a apresentação de um conjunto de ideias que consubstanciam um programa político, assume a necessidade de um «maior contacto com a natureza»[1281] e, quiçá, o «regresso sistemático ao campo e às suas virtudes»[1282], lamentando-se:

> "Que pena me faz a mim, filho do campo, criado ao murmúrio das águas de rega e à sombra dos arvoredos, que esta gente de Lisboa passe as horas e dias de repouso acotevelando tristemente pelas ruas estreitas e não tenha um grande parque, *sem luxo*, de relvados frescos e árvores copadas, onde *brinque*, *ria*, *jogue*, tome o ar puro e verdadeiramente se *divirta* em íntimo convívio com a natureza"[1283].

Prossegue o lamento ao «ver deserto esse Tejo maravilhoso»[1284] e, em contraponto, «os cafés cheios de jovens, discutindo os mistérios e problemas da baixa política»[1285]. Opondo-se a vida campestre ao espaço urbano e citadino, apresenta-a associada à paz e sossego traduzidas como que por um ambiente de divertimento geral, que não traduz só a

---

[1279] SALAZAR, António de Oliveira – ob. cit., 1939, p. 274.
[1280] Idem, ibidem.
[1281] Idem, ibidem.
[1282] Idem, ibidem.
[1283] O itálico é da nossa responsabilidade. Idem, ibidem, pp. 274-275.
[1284] Idem, ibidem, p. 275.
[1285] Idem, ibidem, p. 275.

sua maneira de ser: «No espírito rural que eu sou – de raiz, de sangue, de temperamento –, apegado à terra, fonte da alegria e do alimento dos homens»[1286].

Um ruralismo de reacção[1287] à urbanização e à industrialização, que assenta numa visão da terra como «primeira e principal fonte de riqueza»[1288] e expressão do rural como depositário dos valores tradicionais, sublinhando uma «apetência pela conservação ou restauração de uma ordem antiga, mentalmente historicizada»[1289], como se abrigasse «os mais sólidos e admiráveis sentimentos de abnegação e de patriotismo, de autenticidade e de genuína pureza»[1290]. De raiz medieva e cristã, corporativista, com uma concepção orgânica da sociedade, «sociedade sem conflitos»[1291], preservadora da ordem e da paz social, essencialmente e assumidamente pobre mas honrada. Como nos dirá o presidente do Conselho aquando da discussão do I Plano de Fomento, em 1953, tratou-se de uma opção política, consciente, que possuía «uma taxa de segurança»[1292] que o chefe do Estado Novo decidiu pagar pois em seu entender «a segurança e a modéstia têm também as suas compensações»[1293]:

"Temos por outro lado que a agricultura, pela sua maior estabilidade, pelo seu enraizamento natural no solo e mais estreita ligação com a produção de alimentos, constitui a garantia por excelência da própria vida e, devido à formação que imprime nas almas, manancial inesgotável de forças de resistência social. Aqueles que não se deixam obcecar pela miragem do enriquecimento indefinido, mas aspiram acima de tudo a uma vida que, embora modesta, seja suficiente, sã, presa à terra, não poderiam nunca, e muito menos nas precaríssimas condições da vida mundial, seguir por caminhos em que a agricultura cedesse à indústria e em que o solo e a gente não fossem estimulados a produzir o máximo possível"[1294], e acrescenta, no tocante às opções,

"[…] a industrialização maciça do País, a ser exequível, não deverá ser prosseguida sem que se vá pondo a agricultura em condições de dar o máximo das suas possibilidades. Não estamos em face duma tese económica; encontramo-nos diante da necessidade de definir uma política que tem de atender ao conjunto de circunstâncias que se verificam no mundo"[1295].

[1286] SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*. Volume IV 1943-1950. Coimbra: Coimbra Editora, 1951, p. 399.
[1287] Cf. PINTO, António Costa – Nacionalismo. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal*. Volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 590.
[1288] ROSAS, Fernando – ob. cit., 2001, p. 1035.
[1289] MELO, Daniel – *Salazarismo e cultura popular (1933-1958)*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2001, p. 45.
[1290] TORGAL, Luís Reis – ob. cit., 1989, p. 185.
[1291] PINTO, António Costa – ob. cit., 1999, p. 591.
[1292] SALAZAR, António de Oliveira – ob. cit., 1959, p. 105.
[1293] Idem, ibidem.
[1294] Idem, ibidem, p. 104.
[1295] Idem, ibidem, p. 105.

Como destaca João Medina, António de Oliveira Salazar no final da sua vida política e terrena, num discurso proferido na posse da Comissão Executiva da União Nacional, em 18 de Fevereiro de 1965, ainda enaltece de forma sincera a agricultura, realizando uma confissão que Medina classifica como possuidora de «um evidente sentido cristão medievalizante, a marca inconfundível de uma sincera opção político-social que remonta aos seus anos de Santa Comba»[1296], onde volta a exaltar o «ruralismo passadista contra o mundo industrial do presente e do futuro, mundo vertiginoso em crescimento, esse mundo moderno que o seu regime intentara esconjurar»[1297]:

"Eu sou um rural e, embora em situação diferente, vivi duas guerras, uma em que interviemos activamente nos quadros de uma aliança, outra em que não batalhámos mas houvemos que organizar a defesa nos quatro cantos do mundo. Daí vem compreender o campo e conhecer as necessidades vitais que o campo tem de satisfazer. Independentemente do que se possa chamar a poesia campestre, que atrai os sorrisos um tanto desdenhosos da economia industrial, por mim, e se tivesse de haver competição, continuaria a preferir a agricultura à indústria; mas se quereis ser ricos não chegareis lá pela agricultura, ainda que progressiva e industrializada, neste país de solos pobres e climas vários. A terra é humilde, tanto que se deixa a cada momento pisar; o trabalho da terra é humilde, porque o homem a cultiva, humildemente debruçado sobre as leivas; o fruto do trabalho na terra é pobre porque está no início de um ciclo de operações comerciais ou industriais destinadas a valorizá-lo ou a enriquecê-lo. Assim a faina agrícola, sujeita à torreira do sol ou à impertinência das chuvas, é acima de tudo uma vocação de pobreza; mas o seu orgulho vem de que só ela alimenta o homem e lhe permite viver"[1298].

António Costa Pinto na sua análise sobre o carácter orgânico da sociedade imaginada pelo Estado Novo, refere a articulação de propaganda e censura na «devolução à opinião pública de uma imagem de Portugal que repousava sobretudo na ordem e na passividade»[1299] enquanto que Fernando Rosas considera «um discurso caro a certos sectores do regime»[1300] e «dominante a nível do aparelho de propaganda, de crítica à industrialização, de desconfiança da técnica, de crítica da urbanização e da proletarização»[1301]. São vários os trabalhos publicados que comprovam esta preocupação propagandística do regime[1302]:

[1296] MEDINA, João – ob. cit., 2000, p. 71.
[1297] Idem, ibidem.
[1298] SALAZAR, António de Oliveira – ob. cit., 1967, pp. 371-372.
[1299] PINTO, António Costa – ob. cit., 1999, p. 591.
[1300] ROSAS, Fernando – ob. cit., 2001, p. 1035.
[1301] Idem, ibidem.
[1302] O nosso objectivo é tão só mobilizar estudos que se debruçam sobre a temática que temos vindo a analisar neste ponto, no que se refere a toda a problemática do que definimos, na linha de Fernando Rosas, como os sistemas de enunciação e inculcação, veja-se precisamente a actualizada bibliografia fornecida por Fernando

i) O estudo de Luís Reis Torgal[1303] sobre o espólio da biblioteca da Casa do Povo de Souselas, em que o autor discute a sua importância como aparelho reprodutor da ideologia salazarista e, entre outros, analisa o conteúdo de um livrinho intitulado *Serões com um beneficiário da Previdência*.

ii) A elaboração da ideologia e mentalidade salazarista que João Medina desenha a partir d'*A Lição de Salazar*, na pintura de Martins Barata (1938)[1304].

iii) Ao nível da arquitectura, o *Portugal dos Pequenitos*, estudados por Heloísa Paulo[1305].

iv) A descrição do «palácio do Vimeiro» por Christine Garnier[1306].

Esta matriz rural e orgânica transporta consigo a negação do indivíduo como cidadão, senhor de si e do seu destino[1307], visível, desde logo, no posicionamento de Salazar que em 1930, ao distanciar-se do liberalismo político considera que este criou o «"cidadão", indivíduo desmembrado da família, da classe, da profissão, do meio cultural, da agremiação económica» e que considera «uma abstracção»[1308], aponta o seu caminho «no sentido dos grupos naturais necessários à vida individual, e de que se constitui realmente a sociedade política»[1309], afirmando: «Eis na base a família – célula social irredutível, núcleo originário da freguesia, do município e, portanto, da Nação: é, por natureza, o primeiro dos elementos

---

Rosas, alguns dos livros também por nós utilizados e referenciados. Cf. ROSAS, Fernando – ob. cit., 2001, pp. 1031-1054.

[1303] Cf. TORGAL, Luís Reis – ob. cit., 1989, pp. 171-196 (em particular as pp. 185-186).

[1304] Cf. MEDINA, João – ob. cit., 2000, pp. 51-184 (em particular as pp. 55-90).

[1305] Cf. PAULO, Heloísa – Portugal dos Pequenitos: uma obra ideológico-social de um professor de Coimbra. In *Revista de História das Ideias* 12 (1990) 395-413. Numa recente síntese sobre o tema em apreço, Simon Kuin escreve: «O parque apresenta-se como um espaço didáctico, onde o visitante pode observar modelos em escala de casas regionais e monumentos nacionais, cuja execução representa valores como a ruralidade, a religiosidade e o nacionalismo associado à pressuposta missão civilizadora de Portugal no mundo», destacando os valores de harmonia social – com a presença de casas ricas e pobres no mesmo espaço – e de frases como «Deus dá sempre a quem trabalha». KUIN, Simon – Portugal dos Pequenitos. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal.* Volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 139-140.

[1306] GARNIER, Christine – *Férias com Salazar*. Lisboa: Parceria A. M. Pereira, 2002, pp. 47-48.

[1307] Cf. MELO, Daniel – ob. cit., 2001, p. 45.

[1308] SALAZAR, António de Oliveira – ob. cit., 1939, p. 85.

[1309] Idem, ibidem.

políticos orgânicos do Estado constitucional»[1310]. E acrescenta que «é aí que, de preferência, encontramos o cidadão com fundamento para os direitos políticos»[1311].

Em 1936, em Braga, a família transmuta-se em verdade indiscutível, pois «aí nasce o homem»[1312] e «aí se educam gerações»[1313]. A família é o meio onde o homem «forma o pequeno mundo de afectos»[1314] sem os quais «dificilmente pode viver»[1315]. A família é a base da coesão social pois «quando a família se desfaz, desfaz-se a casa, desfaz-se o lar»[1316]. Para Salazar a família é ainda uma garantia ante o Estado, pois quando se desatam «os laços de parentesco»[1317], ficam «os homens diante do Estado isolados, estranhos, sem arrimo e despidos moralmente de mais de metade de si mesmos; perde-se um nome, adquire-se um número – a vida social toma logo uma feição diferente»[1318]. E adianta que tal sucedeu em épocas de instabilidade e em que os instintos se reafirmaram com o desaparecimento da «intimidade e pudor»[1319], questionando-se a «autoridade dos pais e o respeito dos filhos»[1320], tendo-se tornado teoria já no século XX, o comunismo – que não explicita. Mas a «natureza»[1321] reporá a situação:

"A natureza reconquistará os seus direitos e a sociedade civil verá mais uma vez como a sua moral, consistência e coesão dependem directamente da moral, consistência e coesão do agregado familiar. Este é na verdade a origem necessária da vida, fonte de riquezas morais, estímulo dos esforços do homem na luta do pão de cada dia. – *Não discutimos a Família*"[1322].

Pela Constituição o Estado chama a si assegurar «a constuição e defesa da família»[1323], reconhecendo-lhe ser a «fonte da conservação e desenvolvimento da raça»[1324],

---

[1310] Idem, ibidem.
[1311] Idem, ibidem, pp. 85-86.
[1312] Idem, ibidem, p. 133.
[1313] Idem, ibidem.
[1314] Idem, ibidem.
[1315] Idem, ibidem.
[1316] Idem, ibidem, pp. 133-134.
[1317] Idem, ibidem, p. 134.
[1318] Idem, ibidem.
[1319] Idem, ibidem.
[1320] Idem, ibidem.
[1321] Idem, ibidem.
[1322] Idem, ibidem.
[1323] Artigo 11º, do Título III, da *Constituição da República Portuguesa de 1933*. [Consult. 2004-07-20]. Disponível na WWW: <URL: http://www.parlamento.pt/livraria/edicoes_digitais/luis_sa/textos%20crp/CRP-1933.pdf>.
[1324] Idem, ibidem.

ser a base «da educação, da disciplina e harmonia social»[1325] e consagra que é a família o «fundamento de toda a ordem política»[1326]. No seu artigo 12º define que a constituição da família assentará «no casamento e filiação legítima», na «igualdade de direitos e deveres dos dois cônjuges» no que se refere à «sustentação e educação dos filhos legítimos» e estabelece a obrigatoriedade do «registo de casamento e do nascimentos dos filhos». No seu último artigo, do título III, o 13º, definem-se atribuições pelas quais o Estado e as autarquias se comprometem para defender a família: «favorecer a constituição de lares independentes», «proteger a maternidade», «regulamentar os impostos consoantes o encargos da família», «promover a adopção do salário familiar», «facilitar aos pais o direito e o dever de instruir e educar os filhos», «cooperar com eles por meio de estabelecimentos oficiais de ensino e correcção, ou favorecendo instituições particulares» e «tomar todas as providências no sentido de evitar a corrupção dos costumes».

No seu artigo 5º ao consagrar «a igualdade perante a lei […] salvas, quanto à mulher, as diferenças resultantes da sua natureza e do bem da família»[1327], na realidade, definia-se não a igualdade mas a complementaridade numa lógica tão cara ao corporativismo e determinante para se perceber os papéis atribuídos e expectáveis dos cônjuges, em particular, e do homem e da mulher em geral. Já um mês antes – a Constituição é datada de 11 de Abril de 1933, Oliveira Salazar esclarecia um auditório na sede da União Nacional dos conceitos económicos da nova Constituição e – sobre o assunto que de momento nos interessa esclarecia, em primeiro lugar, que o trabalhador só existe enquadrado na sociedade natural, a família[1328]. Quem diz família, diz lar e lar significa mulher, sem mulher no lar este desagrega-se – com consequências na vida familiar, em geral, e no número e

[1325] Idem, ibidem.
[1326] Idem, ibidem.
[1327] Artigo 5º, do Título I, da *Constituição da República Portuguesa de 1933*. [Consult. 2004-07-20]. Disponível na WWW: <URL: http://www.parlamento.pt/livraria/edicoes_digitais/luis_sa/textos%20crp/CRP-1933.pdf>.
[1328] "Subamos agora mais alto e púnhamos este problema: a produção que lida com o trabalhador pode ignorar a família? O homem que trabalha não é só; ele vive enquadrado numa sociedade natural, geralmente não a família de que proveio, mas a família que ele constituiu". SALAZAR, António de Oliveira – ob. cit., 1939, p. 203.

educação das crianças, em particular. Se ao homem cabe prover o seu sustento e o dos seus, à mulher compete ser uma boa dona de casa, isto é, estamos perante uma complementaridade ideal, e, acrescente-se o que dizia Oliveira Salazar, «nunca houve nenhuma boa dona de casa que não tivesse imenso que fazer»[1329]. Horacel Lopes viajante brasileiro em Portugal na década de cinquenta do século XX registou:

«Admirei a mulher do povo, no que ela tem de mais expressivo: o seu devotamento ao lar, aos filhos, ao marido, que trabalha e economisa. Alicerce poderoso que une a família nesta comunhão, tão notável nos lares, e na sociedade portuguesa»[1330].

Mas trata-se de uma complementaridade com subordinação da mulher uma vez que, no caso de existir marido, este é sempre o chefe de família competindo-lhe representar e decidir em nome desta e, na qualidade de marido, detém poderes que claramente são uma negação da liberdade e privacidade individual – recorde-se, o indivíduo isolado não existe, da cônjuge[1331]. Tratava-se de uma tentativa de reenvio da mulher para o lar[1332].

A visão católica do casamento torna-se omnipresente e dominante, surgindo com insistência a referência religiosa, destacando-se os valores que tradicionalmente emergem articulados com o matrimónio cristão: «a sua sacramentalidade, a sua indissociabilidade, a necessária e obrigatória fidelidade recíproca, a sua natureza essencialmente espiritual, a desvalorização da união carnal, a recusa da contracepção, a defesa da fertilidade conjugal, o seu papel de alicerce basilar da edificação da sociedade, etc. etc.»[1333]. Klemens Tilmann[1334] autor do *Já és uma mulherzinha*[1335], cuja primeira edição em língua portuguesa

---

[1329] Idem, ibidem, p. 204.

[1330] LOPES, Horacel Cordeiro – *O que vi em Portugal*. Rio de Janeiro, 1956. Citado por VICENTE, Ana – *As mulheres portuguesas vistas por viajantes estrangeiros (Séculos XVIII, XIX e XX)*. Lisboa: Gótica, 2001, p. 249.

[1331] Cf. Decreto-Lei 47. 344, de 25 de Novembro de 1966. Cf. PRATA, Ana – Código Civil. In BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena Coordenadores – *Dicionário de História de Portugal*. Volume VII. Suplemento A-E. Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 341-343. VICENTE, Ana – ob. cit., 1999, pp. 565-571.

[1332] Cf. PIMENTEL, Irene Flunser – *História das Organizações Femininas no Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2000, pp. 28-29.

[1333] GUINOTE, Paulo – A vitória do conservadorismo puritano na literatura de educação sexual e formação conjugal. In REIS, António dir. – ob. cit. Volume 2., 1996, p. 748.

[1334] TILMANN, Klemens – *Já és uma mulherzinha*. Porto: Livraria Tavares Martins, 1957. De um levantamento bilbiográfico que realizámos em duas bibliotecas portuguesas, a Biblioteca Nacional e a Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, podemos adiantar que este livro teve reedições em 1960, 1969, 1971 e 1979, o que nos permite sublinhar a sua difusão na sociedade portuguesa e problematizar o arco cronológico a considerar para as suas concepções. Sobre a questão do matrimónio católico veja-se, a mero título de exemplo, DUFOYER, Pierre – *O livro da rapariga. O casamento*. Coimbra: Casa do Castelo Editora, 1947, em particular pp. 9-44.

[1335] TILMANN, Klemens – ob. cit., 1957.

data de 1957, uma «iniciação das adolescentes nos mistérios da vida»[1336], interrogava-se: «E como chegam o homem e a mulher ao matrimónio? O que será que os leva a casarem-se, a amarem-se por vezes mais do que qualquer outra coisa no mundo?» e adopta uma ascese do conhecimento, reconhecendo que existe uma dimensão do matrimónio, percebido numa leitura católico, que respeita ao «Criador» e está para além da compreensão dos homens:

"Profundo mistério, esse, que Deus mantém oculto no coração humano perante o qual nos quedamos, como à beira de um vasto rio, onde a partir duns metros de profundidade tudo é escuridão e mistério. Do mesmo modo, no amor conjugal, há muitas coisas claras que facilmente se entendem; muitas que eu proponho explicar-te; muitas mais, porém, que são insondáveis e misteriosas, pois já fazem parte da obra divina da criação"[1337].

No final dos anos vinte assiste-se à «hegemonização» do espaço discursivo pela retórica moralista da Igreja. Afirmação de valores «espirituais, pacíficos e serenos»[1338] no sentido de promover «harmonia e compreensão»[1339] no domínio da conjugalidade, com a rejeição de tudo o que possa perturbar o seu normal funcionamento, como sejam os aspectos carnais, da paixão, muito dada a ímpetos arrebatadores que colocam em causa a harmonia social, o modo *habitualmente* de ser e estar. A visão do casamento como acto essencial de procriação, símbolo da recepção de «mais um de nós do tecido social»[1340] que se deve preservar e proteger.

No ano em que, na prática, as escolas do Magistério são encerradas[1341], o Estado criou em 1936, através da acção política de Carneiro Pacheco, a Obra das Mães para a Educação Nacional[1342] e, no âmbito da organização foi criada, em 1937, a Mocidade Portuguesa Feminina[1343]. Se a Mocidade Portuguesa Feminina visava a formação integral –

[1336] TILMANN, Klemens – ob. cit., 1957, capa.
[1337] Idem, ibidem, pp. 19-20.
[1338] GUINOTE, Paulo – ob. cit., 1996, p. 749.
[1339] Idem, ibidem.
[1340] Idem, ibidem.
[1341] Mais uma vez remetemos o leitor para o que atrás dissemos sobre o tema em apreço.
[1342] Instituída pelo Decreto-Lei n.º 26.893, de 15 de Agosto de 1936 tinha como finalidade: i) Estimular a acção educativa da família; ii) Assegurar a cooperação entre a família e a Escola; iii) Preparar melhor as gerações femininas para os seus futuros deveres maternais, domésticos e sociais. Cf. Decreto-Lei n.º 26.893, de 15 de Agosto de 1936, citado por: PIMENTEL, Irene Flunser – Obra das Mães para a Educação Nacional. In ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de Dir. – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume II M-Z. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996, p. 675. Sobre esta organização veja-se ainda a obra já por nós citada: PIMENTEL, Irene Flunser – ob. cit, 2000. (Em particular as pp. 95-191)
[1343] A Mocidade Portuguesa Feminina criada no Decreto-Lei n.º 28.262, de 8 de Dezembro de 1937, pretendia «estimular nas jovens portuguesas a formação do carácter, o desenvolvimento da capacidade física, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social no amor de Deus, da Pátria e da Família». No período subsequente a

visando as dimensões moral, cívica, física e social[1344] – das jovens portuguesas até à idade adulta no sentido de «criar a *nova mulher* boa católica e portuguesa, futura mãe *prolífica* e esposa obediente, a Obra das Mães para a Educação Nacional tinha como público-alvo as mulheres «esteios da família e da ordem social» e tinha por objectivo intervir «no campo moral, para reeducação da mulher, fazendo-a regressar ao lar e ensinando-a a amar os seus filhos»[1345]. Destaquemos, em ambas as organizações, a preocupação com a educação da mulher no quadro da família e da assistência caritativa – neste âmbito uma acção que corria em paralelo com algumas organizações católicas, talvez por isso a sua acção no âmbito da Escola do Magistério Primário tenha sido quase nula, para não dizer inexistente[1346].

---

orientação da organização terá sofrido alguma inflexão que levou Irene Pimentel a assinalar: "A partir do pós-guerra, a inculcação ideológica e a necessidade inicial de formar uma elite foram ultrapassadas pela formação especificamente feminina e pela vontade de atingir a maioria das jovens. Este propósito reflectiu-se, nomeadamente nas publicações". PIMENTEL, Irene Flunser – Mocidade Portuguesa Feminina. In ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de Dir. – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume II M-Z. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996, pp. 609-611. Sobre esta organização veja-se ainda: FERREIRA, Isabel Alves – Mocidade Portuguesa Feminina. Um ideal educativo. In *Revista de História das Ideias*. 16 (1994), pp. 193-223. PIMENTEL, Irene Flunser – ob. cit., 2000. (Em particular as pp. 195-398).

[1344] Cf. Artigo 9º, do Decreto n.º 28.262, citado por PIMENTEL, Irene Flunser – ob. cit., 2000, p. 202. Sobre os planos de actividade e a orientação das áreas de formação, no sentido da criação da «mulher nova» e da acção de inculcação ideológica desenvolvida nos centros da Mocidade Portuguesa Feminina, vejam-se em particular as pp. 292-310.

[1345] Esclarecimento da Condessa de Rilvas, em 1938, citada por PIMENTEL, Irene Flunser – ob. cit., 2000, p. 54.

[1346] Esta questão não conseguimos resolver ou por outra, não a encerramos mas o que pudemos apurar leva a que nos inclinemos para a ausência da Mocidade Portuguesa Feminina, na Escola do Magistério Primário de Coimbra ou, no mínimo, não tinha carácter obrigatório. Efectivamente – e não vou novamente debruçar-me sobre a ausência de Arquivo ou de documentação sobre a Escola do Magistério Primário de Coimbra que sustente qualquer argumentação, em todas as entrevistas que realizámos todos foram unânimes, a Mocidade Portuguesa – masculina ou feminina, era questão para o liceu e a escola primária, não existiu na *nossa* Escola. Esta foi invariavelmente a resposta que obtivemos. Por outro lado, Irene Flunser Pimentel reportando-se a documentação constante dos Arquivos Nacionais da Torre do Tombo faz referência a cursos que funcionavam aos sábados, durante três semestres, e que desde 1943 terão tido lugar nas Escolas do Magistério Primário, nomeadamente na de Coimbra. A autora refere, ainda, um despacho ministerial de 25 de Abril de 1944 que terá criado «cursos de férias, de frequência obrigatória para as alunas do 2º ano das EMP, que se realizaram na Escola Normal [*sic*] de Coimbra até 1955». Recriados em 1958, a autora admite que nunca tenham chegado a funcionar na maioria das escolas e indica as escolas onde, entre 1961 e 1964, não funcionaram os cursos de dirigentes. Ainda neste âmbito, num espaço com o subtítulo 3. 2. 2 Cursos de dirigentes de centro, depois de analisar as críticas à obrigatoriedade de frequência dos cursos de dirigentes da MPF, surgidas mesmo na Assembleia Nacional, e de se reportar a divergências de dois directores de Escolas do Magistério Primário face à vontade manifestada pela MPF para a realização de cursos complementares para as alunas-mestras, a investigadora conclui: «Baltazar Rebelo de Sousa, subsecretário de Estado da Educação, acabou por entrar num compromisso, ao autorizar o curso complementar da MPF, desde que não se sobrepusesse ao plano escolar, e ainda contentou mais a organização ao concordar que a classificação das alunas nos referidos cursos contasse para os resultados finais dos exames de Estado». A autora apresenta mesmo a estrutura de cursos aprovada para os cursos normais dos liceus e das EMP. A existir documentação que sustente ou sustentasse a sua existência, constituíam peça chave na formação das alunas-mestras da Escola do Magistério Primário de Coimbra e marcavam indelevelmente o quotidiano da Escola. O que podemos neste momento adiantar sobre o tema em apreço é que na documentação central e quase exclusiva do nosso estudo para este período – o jornal *Rumo* – não encontramos referências que sustentem tal argumentação. O outro núcleo que foi objecto da

Ao nível do emprego sublinhe-se que o Estatuto do Trabalho Nacional – um dos pilares jurídicos do Estado Novo, determinava, para a mulher, condições especiais para o trabalho remunerado e fora do domicílio, a ter lugar só em situações específicas, em que previamente se apreciavam aspectos de natureza física, fisiológica – maternidade, vida doméstica e educação e bem social. Paralelamente existiam limitações legais ao desempenho de determinadas funções, como por exemplo, certos cargos na administração pública[1347], acompanhadas de limitações profissionais, no que ao nosso assunto interessa, e a título de exemplo, recorde-se que o matrimónio das professoras do ensino primário carecia de autorização ministerial[1348]. A presença feminina no mercado de trabalho não cessou, no entanto, de aumentar[1349], mas existiram áreas privilegiadas como foram os domínios da Educação[1350] e a da Assistência.

As representações e os padrões de comportamento na formação social portuguesa tenderam a modificar-se enquadradas neste plano do Estado Novo de criação de um «homem novo» e uma «mulher nova». Paulo Guinote conclui, da análise de literatura de educação sexual e formação conjugal, que se assistiu a uma «vitória do conservadorismo puritano»[1351] considerando que a formação social portuguesa participou de uma investida do

---

nossa análise – as entrevistas dos professores(as) e orientadores(as) de estágio entrevistados, bem como os(as) alunos(as)-mestres(as) (por vezes coincidentes), negam a sua existência (o que é constatável pela leitura das entrevistas patentes no anexo I, tomos I e II). Já durante a fase de redacção contactámos uma antiga aluna-mestra da Escola, do curso 1948-1950, que afirma peremptoriamente que não existiram nem os cursos nem a MPF – então se tivessem existido, a ocupar-me sábados e/ou férias eu não me lembraria!? (trata-se de uma reprodução livre do que disse a referida antiga aluna). Isto justifica a não abordagem da organização ou das suas actividades no nosso estudo. A questão está longe de esgotada, há toda uma investigação que pode ser feita e várias interrogações se colocam, a começar por nos perguntarmos se não se tratou de mais um exemplo de construção retórica da Educação – sobre esta questão veja-se a nossa reflexão no ponto 2 deste capítulo. Sobre o que expusemos das ideias de Irene Flunser Pimentel veja-se: PIMENTEL, Irene Flunser – ob. cit., 2000. (Em particular as pp. 256-258).

[1347] Código Administrativo de 1936. Citado por PIMENTEL, Irene Flunser – *História das Organizações Femininas no Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2000, p. 41.

[1348] Cf. Decreto-Lei n.º 27.279 de 24 de Novembro de 1936.

[1349] Cf. PIMENTEL, Irene Flunser – *História das Organizações Femininas no Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2000.

[1350] Pelo disposto no § 1º, do artigo 9º, do Decreto-Lei n.º 32.243, de 5 de Setembro de 1942,dois terços das vagas das Escolas do Magistério eram para o sexo feminino e isto, sem prejuízo de reconhecermos que houve uma tentativa de diminuir a crescente feminização do corpo docente. Veja-se o que ao longo do presente estudo referiremos sobre esta questão.

[1351] GUINOTE, Paulo – ob. cit., 1996, p. 745.

«conservadorismo e o retorno aos velhos valores das doutrinas católicas»[1352] e que os grupos sociais que sentiram com mais intensidade esse impacto, procuraram impor essa leitura a toda a sociedade – mobilizando o seu poder nos «meios de difusão editorial»[1353]. Os avanços no âmbito dos costumes exigiram «um esforço moralizador mais forte»[1354]. Esta evolução ocorre não por mudanças operadas ao nível do quadro de representações e práticas colectivas mas pela recomposição das «elites politicamente dominantes e com possibilidade de transmitir para o resto da sociedade o seu projecto»[1355].

Com a afirmação da mulher mãe, «alma do lar» e esposa, com um discurso que identifica a sexualidade da mulher com a função reprodutora, «o acto sexual por prazer desonrava a mulher»[1356], compagina-se a afirmação do puritanismo «na ordem das aparências»[1357] e do mito da feminilidade, que indelevelmente marcam a moda através de regresso do «modelo de esposa carinhosa e submissa, da mãe sacrificada e virtuosa»[1358], domando e escondendo o corpo, promovendo-se «um corpo bem-comportado»[1359]. O pudor e a ética puritana marcam a relação com o corpo. Em 1928, a Liga Portuguesa de Profilaxia Social (LPPS) desenvolve «uma campanha contra o indecoroso, inestético e anti-higiénico pé descalço»[1360], passando o andar descalço a ter direito a multa, facto que terá motivado alguns protestos[1361]. A própria Mocidade Portuguesa Feminina (MPF) desenvolveu uma

---

[1352] Idem, ibidem, p. 759.
[1353] Idem, ibidem.
[1354] Idem, ibidem.
[1355] Idem, ibidem.
[1356] PAIS, José Machado – Austeridade e moralismo dos padrões estéticos. In REIS, António dir. – ob. cit. Volume 2., 1996, p. 734.
[1357] Idem, ibidem, p. 735.
[1358] Idem, ibidem.
[1359] Idem, ibidem.
[1360] Idem, ibidem. Machado Pais dá-nos conta da acção da Liga Portuguesa de Profilaxia, que promoveu campanhas contra: as moscas, o escarro, a loucura, «o transporte de carqueja por mulheres através da cidade», a «admissão nos cinemas de crianças de tenra idade», «a venda de guloseimas, bem como a de vinho e outras bebidas alcoólicas nas imediações dos liceus», a «falta de desinfecção das roupas usadas vendidas nos penhoristas e nos adeleiros», «as tabernas», «os ratos», «a pornografia». Cf. *O que é que tem realizado a Liga Portuguesa de Profilaxia Social*. Porto: Imprensa Nacional, 1947. Citado por Idem, ibidem.
[1361] Maurice Martin du Gard escreveu: «Contra a lei, que as obriga a andarem descalças, protestaram recentemente as vendedoras de peixe de Lisboa. Cerca de uma centena atravessaram a capital, trazendo nos pés botas velhas, botas de cavalaria, sapatões inacreditáveis, botins envernizados, mas nunca do tamanho certo, um sapato de cada cor, uma verdadeira mascarada. A polícia ficou desarmada.

campanha de moralização da praia, iniciada em 1936 pela Obra das Mães da Educação Nacional (OMEN) e pelas organizações católicas femininas, e que contou com a intervenção e apoio da imprensa católica. Uma dirigente da MPF, Maria Joana Mendes de Melo, em 1940, no *Boletim da MPF*, considerou que o uso de «fatos de banho excessivamente curtos e decotados, de fazendas leves e cores muito claras»[1362] eram «proibidos pela moral cristã»[1363]. A MPF chegou mesmo a adoptar um de fato de banho que viria a servir de modelo ao proposto, em 1941, pelo Ministério do Interior[1364]. De entre a literatura de formação conjugal e educação sexual para jovens encontramos a mesma preocupação com a roupa, numa altura em que as relações entre rapazes e raparigas são objecto da mesma lufada de ar católico, conservador e puritano. Klemens Tilmann ao analisar a problemática do corpo, sob um subtítulo «O teu corpo torna-te vulnerável»[1365], esclarece, dirigindo-se à jovem leitora, que «deu-te Deus o sentimento de pudor. É este sentimento que te leva a não expores o teu corpo a olhares atrevidos e desonestos»[1366] e acrescenta:

"A roupa não é unicamente uma protecção contra o frio, ou um adorno: tem por dever resguardar o corpo. Sê portanto discreta no vestir. Sê cuidadosa, sobretudo, nas praias e nas piscinas; evita a proximidade dos curiosos. Os fatos de banho têm também por dever cobrir o corpo e não expô-lo. Convém que as raparigas procurem encontrar a justa medida entre a sua maneira de ser espontânea, natural, e o recato próprio do seu sexo"[1367].

Mobilizando metáforas de modo eloquente, dez anos antes, Pierre Dufoyer ao analisar os perigos que a rapariga corre resultantes do seu desconhecimento da psicologia masculina, defende que isso se traduz na sua «maneira de vestir, no seu porte, e nos propósitos»[1368]. Considera que ao procurarem «fazer-se notar»[1369] seguem a moda «mesmo

---

Por prudência hoje em dia estas mulheres levam sempre umas socas dentro do cesto que trazem à cabeça. Em Portugal, as mulheres do povo têm sempre qualquer coisa à cabeça». GARD, Maurice Martin du – *Lettres Portugaises*. Paris: Flammarion, 1934, pp. 41-42. Citado por VICENTE, Ana – ob. cit., 2001, p. 233.

[1362] PIMENTEL, Irene Flunser – ob. cit., 2000, p. 349.

[1363] Idem, ibidem. Sobre a questão da importância da roupa para a imagem de «mulher nova» que se pretende construir e as orientações dadas pela Mocidade Portuguesa Feminina às suas jovens filiadas veja-se a análise que Irene Pimentel realiza sobre as publicações da organização. Idem, ibidem, pp. 336-357.

[1364] Cf. IANTT. «Algumas normas para o uso do fato de banho», Ministério do Interior. Gabinete do ministro, maço 518, caixa 76, 1941. Citado idem, ibidem, p. 348.

[1365] TILMANN, Klemens – ob. cit., 1957, p. 63.

[1366] Idem, ibidem.

[1367] Idem, ibidem, pp. 63-64.

[1368] DUFOYER, Pierre – ob. cit., 1947, p. 99.

[1369] Idem, ibidem.

quando ela peca por falta de descrição»[1370] e «como a sensualidade do homem»[1371] é tão «inflamável»[1372] como a «sentimentalidade na rapariga»[1373] esta corre perigos. Colocando o ónus na rapariga só lhe resta se «não quiser ser devorada pelo incêndio»[1374] não «pôr o fogo à cabana do vizinho»[1375]. Este perigo «que deve ser tomado à letra»[1376] exige «das raparigas reserva na toilette, no porte e nos propósitos»[1377]. Dufoyer sublinha que «não condenamos a elegância; criticamos, apenas o facto de acentuarem as linhas do corpo»[1378] e conclui:

"Que a rapariga saiba bem de cada vez que ela valoriza o seu corpo, é o corpo que será notado e desejado com o desprezo da sua personalidade. Assim ela arrasta directamente o homem para tentações sensuais, tentações por pensamento, por imaginação e por desejos; torna-se ocasião de pecado e põe-se ela própria, indirectamente em perigo. Não pretendemos impedir que a rapariga se arrange elegantemente nem que frequente o mundo masculino, nem mesmo que se mostre graciosa e sorridente; mas pedimos-lhe, instantemente, que seja reservada e discreta: isso contribuirá para que lhe apreciem a alma e torná-la-á mais digna de estima e mais desejada como esposa"[1379].

Esta ética moralista dedica também atenção aos espaços e momentos de convívio entre jovens de sexo diferente; exemplo desta preocupação é a atenção que esta literatura, nomeadamente a católica, dedica aos bailes. José Machado Pais, destaca o facto de o baile ser agora percebido como «matéria de pecado mortal»[1380] e as opiniões mais rigorosas considerarem mesmo que a «dança conduzia as jovens à esterilidade, pervertendo o instinto maternal»[1381]. Apoiando-se num texto de Molho de Faria refere que a dança poderia ser a causa de acidentes de gravidade diversa, desde provocar uma simples «insónia» ou «fadiga intelectual» a factos com consequências graves e irreversíveis, como é o caso de «precoces desflorações virginais»[1382]. Ana Paula Alão no seu estudo sobre práticas afectivas considera que os bailes contribuíram «para o desenvolvimento de certas

---

[1370] Idem, ibidem, pp. 99-100.
[1371] Idem, ibidem, p. 100.
[1372] Idem, ibidem.
[1373] Idem, ibidem.
[1374] Idem, ibidem.
[1375] Idem, ibidem.
[1376] Idem, ibidem.
[1377] Idem, ibidem.
[1378] Idem, ibidem.
[1379] Idem, ibidem, p. 101.
[1380] PAIS, José Machado – ob. cit., 1996, p. 736.
[1381] Idem, ibidem.
[1382] FARIA, A. G. Molho de – *Os bailes e a Acção Católica*. Braga, 1938, p. 106. Citado por idem, ibidem.

liberdades de conduta»[1383] e se por alguns é visto como vício, outros pretendem institucionalizá-lo «num ambiente familiar, afastando assim o perigo de maiores intimidades»[1384].

Em Pierre Dufoyer, n'*O Livro da Rapariga*, encontramos uma reflexão sobre os meios de encontro, pois «para se casarem é preciso conhecerem-se; para se conhecerem é preciso conviverem»[1385]. Este autor considerava que os meios de encontro deviam obedecer a duas condições: uma, «serem suficientemente seleccionados, para que haja probabilidades de lá se encontrarem apenas jovens de valor equivalente»[1386] - os matrimónios fazem-se na classe social de pertença – e, em segundo lugar, «permitir aos rapazes e às raparigas que falem e procedam naturalmente»[1387]. Com estes critérios, considera «as festas de folguêdo»[1388] abertas a todos mediante pagamento não cumprem o primeiro critério, pois os «jovens que aí se encontram deveriam ser colocados na categoria de "todo o bicho careta"»[1389]. As «festas mundanas»[1390], nomeadamente os «bailes ou chás dançantes»[1391] constituem momentos onde ocorrem frequentemente «graves abusos»[1392]. Sobre os bailes familiares tece as seguintes considerações:

> "Os bailes familiares onde só é permitida a entrada a convidados escolhidos, têm certamente mais valor. Convidam-se apeans aqueles que lá preferem ver. Mas estas festas também criam, por vezes, um ambiente artificial que contraria o conhecimento exacto e uns e outros"[1393].

Depois de alertar para outros tantos perigos como o prolongar o convívio para outro local[1394], de levantar algumas objecções e cuidados a ter nos desportos praticados em comum[1395] e nos estudos em conjunto[1396] que podem acabar no moralmente condenável

---

[1383] ALÃO, Ana Paula – As práticas afectivas. In REIS, António dir. – ob. cit. Volume 2., 1996, p. 766.
[1384] Idem, ibidem.
[1385] DUFOYER, Pierre – ob. cit., 1947, p. 91.
[1386] Idem, ibidem.
[1387] Idem, ibidem.
[1388] Idem, ibidem, p. 92.
[1389] Idem, ibidem.
[1390] Idem, ibidem.
[1391] Idem, ibidem.
[1392] Idem, ibidem.
[1393] Idem, ibidem.
[1394] Idem, ibidem, p. 93.
[1395] Idem, ibidem, p. 95.
[1396] Idem, ibidem, pp. 95-96.

flirt[1397], Dufoyer acaba por destacar positivamente «as reuniões familiares onde se encontram *amigas* das irmãs e *amigos* dos irmãos»[1398] como sendo um bom espaço para conhecimento mútuo. Remata a sua análise com este conselho dirigido às suas jovens leitoras: «Desconfie das festas com entrada paga e dos bailes de sociedade e procure, de preferência, os lugares onde há mais probabilidades de agir naturalmente e, portanto, de poder apreciar com justiça a verdade»[1399].

Como conclui Ana Alão «contra a liberalização dos costumes manifestava-se, continuamente, toda a máquina ideológica do Estado Novo e a própria igreja»[1400]. Encerremos a nossa análise com a apreciação que esta quotidianeidade portuguesa, no Algarve, mereceu a dois ingleses:

> "É nestes bailaricos algarvios que ocorrem duas vezes por mês, que os dois sexos se encontram e podem namorar; não há qualquer outra oportunidade. O valor atribuído à virgindade significa que as mulheres solteiras têm de ser vigiadas com grande dureza. Três minutos sozinhas com um homem chega para esfarrapar a fama de qualquer rapariga algarvia"[1401].

Ideologia e representações, *naturalmente* eivadas do catolicismo, moralistas e conservadoras, veiculadas pelo Estado Novo consideravam «homens e mulheres essencialmente desiguais»[1402] o que determinava que «as oportunidades, os direitos e as responsabilidades, as funções, os papéis»[1403], nomeadamente nas relações interpessoais e no espaço público a que elas e eles tinham acesso eram radicalmente distintos, determinando uma apertada vigilância e controlo (mental e) social sobre a «mulher filha», «mulher esposa» e a «mulher mãe».

[1397] A preocupação e condenação do *flirt* é uma constante na literatura moralista da época. A este propósito veja-se para além de Pierre Dufoyer, a mero título de exemplo, o livro já por nós referenciado de TILMANN, Klemens – ob. cit., 1957, em particular pp. 101-105. No capítulo V explorámos artigos sobre a temática da autoria de alunas-mestras da Escola do Magistério Primário de Coimbra insertos no *Rumo*.

[1398] Idem, ibidem, p. 96. O itálico é da nossa autoria e pretende destacar a clara preocupação do autor em sublinhar que os amigos ou amigas dos irmãos ou irmãs têm o mesmo sexo que cada um deles respectivamente.

[1399] Idem, ibidem, p. 97.

[1400] ALÃO, Ana Paula – ob. cit., 1996, p. 766.

[1401] WRIGHT, David; SWIFT, Patrick – *Algarve*. London: Barrie & Rockliff, 1965, pp. 46. Citado por VICENTE, Ana – ob. cit., 2001, p. 256.

[1402] VICENTE, Ana – ob. cit., 1999, p. 565.

[1403] Idem, ibidem.

Conclusão

Procurámos realizar neste capítulo uma análise da ideologia e representações do Estado Novo em articulação com a análise de conteúdo do jornal *Rumo* que apresentamos no capítulo V. O Estado Novo assume uma postura ideológica dogmática e autoritária, tendo por base valores como a ordem e a tradição, numa mundivisão totalizante e totalitária que invade o quotidiano das pessoas, articulada pela acção de aparelhos do Estado que condicionam e disciplinam condutas e zelam pelos consensos e pela ordem, e que tem por fim último, a criação de um «homem novo» e de uma «mulher nova».

Corporiza uma visão católica do mundo e da vida como «único» caminho, promovendo-se a fusão do religioso com o quotidiano, enquadrado por um programa de restauração católica, em que as aparições de Fátima, compaginam a religiosidade popular, a vontade da hierarquia e a mensagem anticomunista, nacionalista e providencialista, símbolo do regime.

Católica e ecuménica, no sentido em que a cultura portuguesa é civilizadora, visão de um povo historicamente educador de povos e que constitui uma nação (ou império) pluricontinental e plurirracial, una, indivisível e inalianável, cuja assunção ao longo da história se revela indissociável das crises do modelo económico e/ou político e que se traduz em outras tantas reelaborações do paradigma ideológico colonial, transformando-se em preocupação transversal a toda a formação social portuguesa e base de um colonialismo popular e consensual.

Um ecumenismo que se articula com um ruralismo imobilista, de raiz medieva e cristã, com uma concepção orgânica da sociedade, sem conflitos – que a propaganda e a censura se encarregarão de conservar –, preservadora da ordem e da paz social, pobre mas honrada e que assenta numa visão do rural como depositário dos valores tradicionais.

Nesta visão idílica do rural e da sociedade corporativa, a família é a base da coesão social, onde ao homem – o chefe, cabe prover o seu sustento e o dos seus, e à mulher compete ser uma boa dona de casa e onde a visão católica do casamento se torna omnipresente e dominante, pela afirmação de uma retórica moralista da Igreja e as representações e os padrões de comportamento se regulam por um puritanismo conservador que invade todos os domínios do quotidiano da formação social portuguesa, constituindo o plano do Estado Novo para criação de um homem e uma mulher novos.

Capítulo IV O ensino normal em Portugal: as Escolas do Magistério Primário

"Em educação, tudo são evidências. Definitivas. Crenças. Doutrinas. Dogmas. Ilusões. Palavras gastas. Inúteis. O que é evidente, mente. Evidentemente".

António Nóvoa (2005)

1. No rasto de um percurso e de um processo

1. 1 Prolegómenos

A condição de *ser professor* sempre foi sinónimo de «humildade [de] [...] estipêndio»[1404] e «precaridade [...] [de] preparação cultural e profissional»[1405] com raízes num estatuto social, económico e cultural desajustado para os objectivos que lhe eram cometidos. A sociedade portuguesa parece ter experimentado dificuldades na substituição do padre ou monge pelo mestre laico, ainda com «funções que continuavam a ter muito de sacerdotais – na modéstia da sua vida e nas atribuições»[1406] e apesar da estratégia reformadora pombalina no sentido de subtrair os professores à influência religiosa, das comunidades[1407] e dos notáveis locais[1408]. A eficácia do professor fundava-se no plano da transcendência – da pessoa moral, do dom pedagógico, do compromisso e do percurso cultural[1409] – onde nem mesmo uma evolução no sentido da dessacralização retirou o acento

---

[1404] SERRÃO, Joel – Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino. In SILVA, Manuela; TAMEN, M. Isabel coord. – *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 39.

[1405] Idem, ibidem, p. 39.

[1406] Idem, ibidem, p. 39.

[1407] Sobre os conflitos entre professores e comunidades locais e a *aliança* entre os primeiros e o Estado veja-se: NÓVOA, António – *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação Física, 1989, pp. 439-440.

[1408] Fora do âmbito deste trabalho encontra-se a análise da evolução histórica e social da profissão docente. Alguns dos trabalhos mais significativos de António Nóvoa, na década de 80, versaram a temática: NÓVOA, António – *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação Física, 1986. NÓVOA, António – *Le Temps des Professeurs, Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII^{e}-XX^{e} siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987. NÓVOA, António – ob. cit., 1989. NÓVOA, António – Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. In *Análise Sociológica* 1-2-3 (1989) 435-456. Numa abordagem sócio-profissional veja-se: ADÃO, Áurea – *Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal*. Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian/Instituto Gulbenkian da Ciência, 1984. ADÃO, Áurea – *A Profissão Docente (Da 1ª República ao Estado Novo)*, Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém, 1992. Merecem-nos destaque, alguns, outros, estudos sobre o *ser professor* na sua abordagem como profissão e na perspectiva do profissionalismo da docência: ARAÚJO, Helena Costa – Profissionalismo e Ensino. In *Caderno de Ciências Sociais*. 3 (1985) 85-103. ESTRELA, M.ª Teresa – Algumas Considerações sobre o Conceito de Profissionalismo Docente. In *Revista Portuguesa de Pedagogia* XX (1986) 301-309. BORGES, Inês – Ensino – uma profissão?. In *O Professor* 11 (1990) 4-16.

[1409] Cf. FERRY, Giles – *La pratique du travail en groupe*. Paris: Dunod, 1973, pp. 1 a 29. Citado por ESTRELA, M.ª Teresa – Algumas Considerações sobre o Conceito de Profissionalismo Docente. In *Revista Portuguesa de Pedagogia* XX (1986) 301-309.

ético que, compaginado com o saber, fundavam a autoridade e o prestígio do professor[1410]. O alargamento da escolaridade e as necessidades educativas geradas pela revolução industrial conjugam-se para gerar a necessidade de recrutamento de pessoal docente, subvertendo a perspectiva da vocação e da «pedagogia do dom», criando-se espaço para «a institucionalização da formação profissional dos professores do ensino primário»[1411] e da profissionalização dela decorrente que não rompe, no entanto, com o recurso aos conceitos de vocação e sacerdócio para definir a profissão[1412].

É no século XVIII, num contexto de política educativa conduzida pelo Estado e personificada na acção de Sebastião José de Carvalho e Melo, norteada pelos princípios de secularização, uniformização e estatização do ensino[1413], que tem lugar a descolagem do processo de profissionalização da actividade docente. Nóvoa perspectiva este processo de profissionalização como tendo um eixo central – a evolução do estatuto social e económico e as relações com outros grupos sociais – com duas dimensões, a elaboração de um «corpo de conhecimentos e de técnicas»[1414] próprio, específico e dinâmico e de um «conjunto de normas e valores»[1415], norteadores do exercício da profissão e da sua actuação diária, actualizado ao longo de quatro etapas:

i) Exercício a tempo inteiro, ou como ocupação principal, da actividade docente, situação que se torna realidade em finais de setecentos, simbolizada na transição do mestre-escola para o mestre-régio.

ii) Determinação da necessidade de um suporte legal – licença e/ou diploma – conferido pelo Estado, para ensinar. Concomitante com a instituição do subsídio

---

[1410] Cf. ESTRELA, M.ª Teresa – ob. cit. (1986), p. 301.
[1411] Idem, ibidem.
[1412] Cf. NÓVOA, António – Profissão: […] (1989) 435-456. Adolfo Lima, citado por Nóvoa, considera a profissão docente «a mais perigosa, pelas suas funestas consequências, quando não é exercida como um sacerdócio, e por uma autêntica vocação». LIMA, Adolfo – *Pedagogia Sociológica*. Volume II. Porto: Livraria Escolar Progredior, 1936, p. 150.
[1413] Cf. NÓVOA, António – *Os Professores:* […], 1989.
[1414] NÓVOA, António – ob. cit., 1986, p. 13.
[1415] Idem, ibidem.

literário[1416], a reforma de 1772 determinava que todos os mestres (públicos e privados) possuíssem uma habilitação legal para o ensino, concedida mediante a realização de um exame público. Arma importante para os mestres (re)afirmarem a condição de especialistas e de profissionais da *coisa* do ensino[1417].

Compaginando o ensino como actividade única (ou pelo menos, principal), a autorização estatal para o seu exercício e o recrutamento, a remuneração e o controlo pelo Estado, o professorado construiu uma profissionalização que passou pela «aquisição e consolidação do estatuto de funcionários públicos»[1418]. Os professores tomaram papel activo neste processo histórico, respondendo à procura de educação existente, mas também fomentando a necessidade e criando condições para o incremento da procura:

"No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores são investidos de um imenso poder: doravante detêm as chaves da ascensão social de largas camadas da população. Funcionários do Estado e agentes de reprodução da ordem social dominante, os professores

---

[1416] A política educativa pombalina está bem expressa no texto legal de 1772 quando define uma rede escolar a nível nacional e a nomeação de mestres régios pagos pelo Tesouro Público, através do lançamento de um imposto especial, o subsídio literário, que recai sobretudo sobre vinhos e aguardentes.

Sobre a lei de 6 de Novembro de 1772 veja-se:

Collecção das Leys, Decretos, e Alvarás, que comprehende o feliz reinado del Rey Fidelíssimo D. Jozé O I. Nosso Senhor. 3 volumes. Lisboa: Na Officina de Antonio Rodrigues Galhardo/Na Regia Officina Typografica, 1770-1775. Esta medida subtrai os professores a uma aparente relação simples de oferta e de procura de Educação em que eram remunerados, localmente, em função do serviço que prestavam passando o cofre do Erário Régio a concentrar as dotações monetárias, sendo posteriormente distribuído pela autoridade central de acordo com as prioridades da política educativa nacional. Cf. NÓVOA, António – Profissão: […] (1989), pp. 437-440.

[1417] Os finais de setecentos assistem a uma aceleração no processo de profissionalização da actividade docente, esboçando-se um corpo de competências e um perfil profissional através dos exames públicos e dos concursos nacionais para a nomeação dos mestres régios, configurando-se uma carreira profissional, com base numa «grande estabilidade profissional dos mestres régios» no período de transição para o século XIX. Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1986, p. 23.

[1418] NÓVOA, António – *Os Professores:* […], 1989, pp. 77-78. Esta aliança entre o Estado e os professores consolida-se até à 1ª República, sem que a fidelidade do corpo docente ao Estado seja colocada em causa. Vejam-se diferentes exemplos testemunhando-o, citados por Nóvoa: COSTA, D. António – *A Instrução Nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1870. LEITE, Luiz Filipe – Dignidade das funções do professor primário. In *Panorama*. Volume XII, 1855, pp. 166 e ss. CORVO, João Andrade – *A Instrução Pública – Discurso pronunciado nas sessões de 9, 10 e 11 de Abril*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1866. MACHADO, Bernardino – *Instrução Pública – Discurso parlamentar proferido a 16 de Julho*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1890. Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1987, pp. 367-371. É esta aliança, que hoje nos surge como algo promíscua, entre Estado e professores que ajuda a compreender o facto de os professores «alinharem pelas posições políticas e ideológicas dominantes»: "A caricatura deste alinhamento, numa espécie de absurdo que ninguém parece levar muito a sério, é-nos dada pelo facto de os professores que exerceram a actividade docente nas primeiras décadas deste século terem sido obrigados a assinar, sucessivamente, declarações de fidelidade monárquica, de lealdade republicana e de adesão aos ideais do Estado Novo!". NÓVOA, António – Profissão: […] (1989), p. 441. Ressalvando a natureza especial de que se reveste a função de funcionário público professor, portador de mensagem cultural e social e profissão plena de intencionalidade política e ideológica e o facto de aliança não significar ausência de conflitos entre o Estado e os professores, de que são exemplo a constância nas reivindicações de aumentos salariais e de exigência de uma carreira profissional. Cf. NÓVOA, António – Profissão: […] (1989) 435-456.

personificam também as esperanças de mobilidade social de vários extractos da sociedade: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos*"[1419].

Enquanto corpo profissional, os professores zelaram pela melhoria do seu estatuto e pela dignificação da sua imagem social, sustentando um discurso ideológico norteado pelo sublinhar do domínio de um conhecimento especializado e pela relevância social da sua função, suportadas pela consolidação, na 2ª metade do século XIX, das duas etapas seguintes do processo de profissionalização[1420]:

iii) Criação de instituições exclusivamente para formação de professores, a quem incumbe o papel de transmissão dos conhecimentos, das técnicas, das normas e dos valores específicos da profissão e que contribuiu para a produção desse mesmo corpo autónomo de saberes pedagógicos[1421]. Como afirmaria Luiz Filipe Leite, «os homens que o desenvolvimento intelectual e moral dos povos reclama não se encontram, formam-se»[1422].

iv) Constituição de associações profissionais cuja evolução, desde as primeiras tentativas ao longo do século XIX – de que é um exemplo a Associação de Professores do Reino e Ilhas (1854) – até à criação, em 1918, da União do Professorado Primário Oficial, que chegou a congregar 90% dos professores primários, em 1925, significou um longo caminho actualizado em opções, nomeadamente pelo modelo de natureza sindical – em detrimento do modelo profissional por que pugnava Adolfo Lima, com um contributo decisivo ao nível do «desenvolvimento do espírito de corpo»[1423] e na salvaguarda do estatuto sócio-

[1419] NÓVOA, António – *Os Professores:* […], 1989, pp. 79-80.
[1420] Idem, ibidem, pp. 80 e ss.. Veja-se ainda: NÓVOA, António – ob. cit., 1986.
[1421] Nóvoa utiliza os conceitos utilizados por Bud B. Khleif de *role-transition* e *role-reversal*, considerando que ao contrário da maioria das profissões, a formação dos docentes é realizada através de um *role-transition*, isto é, pela passagem do papel de aluno ao papel de professor. Vejam-se: KHLEIF, Bud B. – Modes of Professionalization. In *Sociologia Internationalis*. Volume 18 (1-2). (1980), p. 209. Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1986, p. 13. NÓVOA, António – *Os Professores:* […], 1989, pp. 80 e ss..
[1422] LEITE, Luiz Filipe – Discurso de abertura da Escola Normal Primária de Lisboa. In *Boletim Geral da Instrução Pública*. 13, 30 de Abril de 1862, p. 189.
[1423] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1986, pp. 13 e 37-43.

profissional, contribuindo para a construção de identidade profissional e para a incorporação de um conjunto de valores ético-deontológicos[1424].

1. 2 Da génese das instituições de ensino normal à sua consolidação (1816-1901)

No alvor do século XIX, o acesso ao magistério primário tem lugar através de um exame público perante um júri nomeado pelas autoridades estatais[1425], um século mais tarde, em 1896, a organização do júri é cometida às escolas normais[1426], no entanto, até 1901, qualquer indivíduo se pode habilitar ao exercício da profissão, independentemente do seu currículo. No espaço de 100 anos o ensino normal irá expandir-se definitivamente, como resultado de um processo histórico em que António Nóvoa distingue três períodos: 1816-1844, 1862-1881 e 1881-1901[1427].

O primeiro período, 1816-1844, surge marcado pelas sucessivas tentativas de institucionalização do ensino normal, ligado à difusão de métodos de ensino[1428] – o mútuo e, posteriormente, o português inventado por Castilho – e ao reconhecimento da necessidade de alguma preparação e conhecimento da Pedagogia para o exercício da actividade docente. Elegendo como público-alvo os professores das primeiras letras em exercício traduzem uma preocupação com a formação e não somente com a selecção. Inserem-se numa perspectiva de «cursos de reciclagem» e não de «formação inicial»[1429].

[1424] Cf. NÓVOA, António – *Os Professores:* […], p. 80.
[1425] De acordo com as instruções publicadas, em 1800, pela Directoria Geral dos Estudos. Cf. *Synopse, ou Indices Chronologico e Alfabetico da Legislação relativa à Instrucção Primaria*. Coimbra: Na Imprensa da Universidade, 1848.
[1426] Cf. artigo 20 inserto no *Regulamento Geral do Ensino Primário, approvado por Decreto de 18 de Junho de 1896*. 2 volumes. Lisboa: Imprensa Nacional, 1896.
[1427] Cf. NÓVOA, António – ob. cit. Volume I, 1987, pp. 423-475.
[1428] Sobre as escolas normais, suas origens e evolução, em diferentes perspectivas, não deixe de se abordar os trabalhos de: CARVALHO, Rómulo de – *História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986. GOMES, Joaquim Ferreira – Escolas Normais para habilitação de professores primários no século XIX. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XIII (1979) 151-216. GOMES, Joaquim Ferreira – O ensino da pedagogia e da psicologia nas escolas normais primárias (1862-1974). In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXX (2) (1996) 103-157.
[1429] Cf. NÓVOA, António – *Os Professores:* […], 1989, p. 95. Veja-se também: NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, p. 423-475.

O primeiro ensaio, a Escola Normal para Habilitação dos Mestres das «Escolas Regimentais», é criada sob os auspícios do exército e a direcção de João Crysostomo de Couto e Mello, na caserna de Belém e visa difundir o método de ensino mútuo. Couto e Mello no seu relatório de 1821[1430], introduzirá um galicismo para adjectivar a Escola, *Normal*, em face da busca de uma formação uniforme que deveria contribuir para a *normalização* do ensino em Portugal[1431] e que influenciou os ensaios posteriores até 1844. Menção especial para a abertura de escolas normais e de ensino mútuo no país, entre 1836 e 1842[1432], ao longo de um período de 6 anos tendo sido adoptadas providências económicas para a criada em Coimbra, em 1839[1433]. Esta iniciativa deve ser enquadrada mais como a criação de escolas primárias modelo, onde aquele que se habilita ao magistério primário aprende como fazer[1434].

Em 1844 ocorre uma reforma[1435] que ficou para a história com o nome do seu principal responsável – Costa Cabral, e que efectivamente criou as condições legais para a abertura de escolas de formação de professores de instrução primária[1436]. Significa uma ruptura com o método de ensino mútuo e o plano de estudos inclui a cadeira de *Notícia dos*

[1430] MELLO, J. Crysostomo de Couto e – *Relatório dos progressos das Escolas d' Ensino Mútuo feito a Sua Majestade El Rei o Senhor D. João Sexto e em Sua Augusta Presença, pelo Director das mesmas Escolas na Sessão Pública celebrada no dia 15 d' Outubro de 1821*. Lisboa, 1822. Posteriormente foi novamente publicado inserto: FERREIRA, Alberto coord. – *Antologia de Textos Pedagógicos do século XIX português*. Volume II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Centro de Investigação Pedagógica, 1973, pp. 395-400.

[1431] Como refere Nóvoa, tendo como referência um texto de Jean Vial, o termo *école normale* reporta-se ao relatório Lakanal, datado de 1794. Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, p. 425. Veja-se: VIAL, Jean – Passé et présent de la formation des Maîtres. In MIALARET, G.; DEBESSE, M. dir. – *Traité des Sciences Pédagogiques*. Volume 7. Paris: PUF, 1978, pp. 187-233.

[1432] Cf. GOMES, Joaquim Ferreira – ob. cit., 1979, pp. 172-174. Nóvoa refere ter documentada a existência de catorze destas escolas. Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, p. 430.

[1433] Cf. Portaria de 19 de Setembro de 1839, no Diário de Governo n.º 225, de 23 de Setembro. Citada por GOMES, Joaquim Ferreira – ob. cit., pp. 172-174. Veja-se: RIBEIRO, José Silvestre – *História dos estabelecimentos scientificos, litterarios e artisticos de Portugal, nos successivos reinados da monarchia*. 17 volumes. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1871-1892. Em particular tomo VII, pp. 210-214 e tomo VIII, p. 372.

[1434] Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, p. 429.

[1435] Cf. Diário de Governo n.º 230 de 28 de Setembro de 1844. Veja-se: *Legislação sobre a Instrucção Pública, Primária, Secundária e Superior, desde a Reforma de 1836 até 10 de Janeiro de 1851; colligida, coordenada e impressa por ordem do Conselho Superior d' Instrucção Pública*. Coimbra: Na Imprensa da Universidade, 1851, pp. 105-148.

[1436] Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, pp. 430.

Métodos de Ensino e Legislação Respectiva à Instrução Primária[1437]. Vicissitudes, várias, vão dificultando a sua efectivação, como nos dão conta os relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública entre 1843-1855[1438], reconhecendo a sua impotência para colocar em prática o ensino normal a que reconhece particular importância. Ao nível do debate entre defensores e detractores do ensino normal, que se reacende em meados do século XIX, a defesa das escolas normais prevalece sobre a perspectiva da aprendizagem do *ser professor* como um ofício mecânico[1439].

A primeira escola normal portuguesa torna-se realidade com a Escola Normal de Marvila, organizada segundo o modelo religioso[1440]. O enfoque da formação de professores transita da simples instrução para a educação e o plano estudos compagina a dimensão da instrução teórica com a formação prática[1441]. A adopção do regime de internato, centrada em torno da preocupação de interiorização da rectidão e sobriedade de comportamento, encaixa num perfil de professor de instrução primária perspectivado como bom profissional, com uma sólida formação pedagógica[1442], com vocação e encarando o ensino como um sacerdócio, inserindo-se no meio local como motor do desenvolvimento económico[1443] e cultural[1444]. Os normalistas de Marvila desempenharam um papel

---

[1437] Cf. GOMES, Joaquim Ferreira – ob. cit., 1979, p. 177. Veja-se: RIBEIRO, José Silvestre – ob. cit., 1871-1892. Em particular tomo VII, pp. 71-72, 77.

[1438] Cf. GOMES, Joaquim Ferreira – *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1985.

[1439] Cf. NÓVOA, António – *Os Professores:* […], 1989, pp. 95-96.

[1440] Cf. NÓVOA, António – ob. cit. Volume I, 1987, pp. 433-442. O autor coloca em análise o debate em torno da sua criação, a sua organização, o quotidiano da escola, o perfil de professor primário presente e realiza um balanço positivo da sua existência entre 1862 e 1869.

[1441] Cf. Regulamento da Escola Normal de Marvila, de 4 de Dezembro de 1860. In *Boletim Geral de Instrucção Pública*. 5/6 de Março de 1861, pp. 65-73. Citado por NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, p. 434.

[1442] A formação pedagógica compendia a prática do ensino na escola elementar anexa. Cf. Acta da reunião do Conselho Escolar de 17 de Novembro de 1867: AEMPL – *Actas do Conselho Escolar (1864-1866)*, documento não catalogado. Citado por NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, pp. 439-440.

[1443] É significativo para esta vertente a atenção dispensada ao ensino da agricultura. Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, p. 440.

[1444] A criação de uma escola da noite e de uma biblioteca de domingo para os operários parecem cumprir o desígnio de desenvolvimento cultural. Luiz Filipe Leite reconhece a António F. Castilho as vantagens para os alunos mestres resultantes do primeiro curso da noite para adultos, bem como sublinha o papel da biblioteca na sua preparação para as tarefas culturais que os aguardam. Cf. Carta de Luiz F. Leite a António F. Castilho: i) Outubro de 1863. In *Boletim Geral de Instrução Pública*. 41, 11 de Novembro de 1863, p. 619. ii) 8 de Novembro de 1863. In *Boletim Geral de Instrução Pública*. 43, 25 de Novembro de 1863, pp. 651-654. Citadas por NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, p. 440.

reconhecido na instituição de conferências e congressos pedagógicos bem como, estiveram activos na promoção de associações profissionais. A Escola Normal de Marvila desempenhou ainda uma importante função ao nível da formação contínua, onde os professores-alunos constituíram 10% dos estudantes, integrando-se na vida da escola[1445]. Desde cedo o convívio, nas escolas normais, entre alunos-mestres e professores-alunos foi uma realidade.

O período de 1862-1881 surge como o momento da criação das primeiras escolas normais[1446] que asseguraram uma formação «específica, especializada e relativamente longa»[1447], dois a três anos, dos professores de instrução primária, no entanto, o seu quantitativo foi pouco importante[1448]. De 1862 em diante foi-se edificando uma rede nacional de ensino normal, consolidada sobretudo após reforma de 1878[1449], em face das vicissitudes e instabilidade política que tornaram inconsequentes as medidas adoptadas entre 1869 e 1872.

A Reforma de 1878[1450], regulamentada em 1881[1451], traduz a evolução da escola normal de escola experimental a principal instituição de formação (da maioria) dos

---

[1445] Idem, ibidem, p. 442. Consultem-se as Actas das reuniões do Conselho Escolar de 1 de Julho de 1864, 15 de Março de 1865 e 19 de Janeiro de 1866: AEMPL – *Actas do Conselho Escolar (1864-1866)*, documento não catalogado. Citado por NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, pp. 439-440.

[1446] Abordámos a mais significativa, sem prejuízo de referenciarmos outras: a Escola Normal de Angra do Heroísmo para o sexo masculino (1875-1879) e a Escola Normal do Calvário para o sexo feminino (1866-1881). Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, pp. 442-449.

[1447] Idem, ibidem, p. 473.

[1448] Idem, ibidem, p. 473. Nóvoa avança com uma explicação para esta realidade elencando várias razões de que podemos salientar a existência de um exame de habilitação para o magistério primário, o receio e a desconfiança com que os sectores conservadores da sociedade portuguesa olhavam a criação de uma formação académica e teórica para os professores do ensino primário e a sua oposição a aumentar as «habilitações de acesso, os currícula e a duração da escolaridade nas escolas normais», a ligação das escolas normais à inovação pedagógica e aos movimentos associativos dos professores e a deficiente rede escolar de ensino normal. Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, pp. 448-449.

[1449] Assistiu-se, entre 1862 e 1872, ao debate em torno do ensino normal, não já sobre a sua legitimidade mas sobre o modelo a implementar, em que João Andrade Corvo, membro da Comissão de Inspecção e crítico do modelo da Escola Normal de Marvila, sustentou a necessidade de formar professores que posteriormente formassem os mestres, como diríamos hoje, a sua preocupação era a formação de formadores pugnando pela transformação de Marvila numa Escola Normal Central de Lisboa, onde ocorreria a formação do corpo de professores das escolas normais regionais. As ideias de Andrade Corvo foram expendidas aquando do debate do orçamento da instrução pública. Cf. Discurso pronunciado nas sessões de 9, 10, 11 de Abril pelo Sr. Deputado João de Andrade Corvo. In *Diário de Lisboa*. N.º(s) 86, 88, 91 e 100 de 18, 20 e 24 de Abril e 4 de Maio de 1866. Citado por GOMES, Joaquim Ferreira – ob. cit., 1979, pp. 151-216.

[1450] *Leis de 2 de Maio de 1878 e 11 de Junho de 1880 sobre a Reforma da Instrucção Primária e Regulamento e Previdências para a execução das referidas leis*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1881.

professores da instrução primária. Representa a expansão das escolas normais, quatro de 1ª classe, duas em Lisboa e as restantes no Porto – uma para cada género, habilitando em 2 anos para o ensino elementar e, em 3 anos, para o ensino complementar[1452].

O corpo docente das escolas normais é recrutado em concurso nacional, dando preferência a professores de instrução primária[1453], ao nível da habilitação para o magistério primário, os exames são realizados nas escolas normais[1454], tornando-se regra desde 1896[1455]. Entre 1881-1901, o diploma de conclusão dos estudos normais vai tornando-se *tendencialmente* obrigatório.

O Plano de estudos destas escolas normais conjuga disciplinas como leitura, gramática, aritmética, moral, desenho, caligrafia, geografia e história, entre outras, com aprendizagens no domínio da agricultura, economia rural, contabilidade, francês, música e ginástica sendo cometida à pedagogia – que evoluiu de sinónimo de Metodologia[1456] – constituir-se em elo de ligação das diferentes disciplinas, num programa que abarca as seguintes dimensões: história da educação, filosofia da educação, métodos pedagógicos e didácticas[1457].

[1451] O decreto que regulamenta a Lei de 1878 é de 25 de Julho de 1881. Cf. *Leis de 2 de Maio de 1878 e 11 de Junho de 1880 sobre a Reforma da Instrucção Primária e Regulamento e Previdências para a execução das referidas leis*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1881, pp. 51 e ss.

[1452] A lei prevê a criação de 10 escolas normais de 2ª classe, nas capitais das regiões administrativas e que habilitariam em dois anos para o ensino elementar. Apesar dos esforços, só a Escola Normal de 2ª classe de Évora se tornou realidade. Joaquim Ferreira Gomes, baseando-se em Luiz Filipe Leite e no *Diário da Câmara [...] dos Pares [...]*, refere a sua abertura em Março de 1884, com 10 candidatos, 6 aprovados, só dois frequentaram a Escola até 1886-1887 e só terá formado 3 normalistas. Nóvoa indica cerca de doze. Uma iniciativa sem expressão! De resto, a Lei de 3 de Março de 1892, proíbe a abertura das Escolas Normais de 2ª classe.
Cf. LEITE, Luiz Filipe – *Do ensino normal em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1892; MATTOS, Alfredo Filippe de – *O passado, o presente e o futuro da escola primária portuguesa*. Freixo (Lousã), 1907, p. 77-134; GOMES, Joaquim Ferreira – ob. cit., 1979, pp. 203-204; NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, pp. 468-469.

[1453] NÓVOA, António – *Os Professores:* [...], 1989, p. 96.

[1454] Cf. *Leis de 2 de Maio de 1878 e 11 de Junho de 1880 sobre a Reforma da Instrucção Primária e Regulamento e Previdências para a execução das referidas leis*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1881, p. 130 (art.º 255 do Regulamento de 28 de Julho de 1881). Citado por NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, p. 450.

[1455] Cf. art.º 20 do *Regulamento Geral do Ensino Primário, approvado por Decreto de 18 de Junho de 1896*. 2 volumes. Lisboa: Imprensa Nacional, 1896. Citado por NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, p. 450.

[1456] Cf. NÓVOA, António – *Os Professores:* [...], 1989, p. 101. Veja-se ainda: GOMES, Joaquim Ferreira – ob. cit. (1996) 103-157.

[1457] Cf. Programas transcritos in CAMPAGNE, E. M. – *Diccionario Universal de Educação e Ensino*. Volume III. Porto: Livraria Internacional Ernesto Chadron, 1886, p. 52-86. Citado por NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I,

1896, significou mudanças no ensino normal a nível regional, com a criação das Escolas de Habilitação para o Magistério Primário[1458], propondo uma espécie de ensino profissional, de onde estão ausentes «as referências teóricas e a reflexão pedagógica», mas que correspondeu a uma procura social efectiva[1459]. Entre 1896 e 1901 criaram-se dezoito destes estabelecimentos que formaram 1160 professores de instrução primária, quase 2/3 dos diplomados pelo ensino normal para o ensino elementar[1460]. Distribuiu-se desta forma a criação das Escolas de Habilitação para o Magistério Primário:

1896-1897 – Évora e Vila Real

1897-1898 – Braga e Bragança

1898-1899 – Aveiro, Castelo Branco, Guarda, Viana do Castelo e Viseu.

1899-1900 – Angra do Heroísmo, Faro, Leiria e Ponta Delgada.

1900-1901 – Beja, Funchal e Horta.

1901-1902 – Coimbra e Portalegre[1461].

Apresentamos, para concluir a nossa breve síntese da evolução do ensino normal entre 1816 e 1901, um quadro construído por António Nóvoa, que nos dá conta do número de diplomados desde a criação da Escola Normal de Marvila até à reforma de 1901, que abordaremos no ponto seguinte.

Sublinhemos a importância crescente dos candidatos ao magistério primário nas escolas normais e a crescente feminização do corpo docente da instrução primária.

1987, pp. 451-452. Sobre a análise da disciplina de Pedagogia veja-se: GOMES, Joaquim Ferreira – ob. cit. (1996) 106-108; NÓVOA, António – *Os Professores:* […], 1989, pp. 101-104.

[1458] Cf. *Regulamento Geral do Ensino Primário, approvado por Decreto de 18 de Junho de 1896*. 2 volumes. Lisboa: Imprensa Nacional, 1896.

[1459] Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, pp. 469-472.

[1460] Idem, ibidem, p. 471.

[1461] Cf. Estatística do Ensino Normal. In *Boletim da Direcção-Geral da Instrução Pública*. Fasc. VII-XII (1904), p. IX-XXIV. Citado por NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, p. 470.

Quadro 2[1462] **Número de diplomas das escolas normais e das escolas de habilitação para o magistério primário (curso elementar)**

Escolas	Feminino	Masculino	Total	Total	
Marvila (1862-1869)	-	91	91	335	
Marvila (1872-1881)	-	92	92		
Angra (1875-1879)	-	11	11		
Calvário (1866-1881)	141	-	141		
Lisboa (1882-1897)	219	112	331	760	2725
Porto (1882-1897)	261	156	417		
Évora (1884-1892)	-	12	12		
Lisboa (1898-1902)	351	115	466	1965	
Porto (1898-1902)	206	133	339		
Habilitação para o Magistério Primário	?	?	1160		

1. 3 O ensino normal encerra o seu processo de consolidação (1901-1930)

Notas sobre a reforma de 1901

No início do novo século as instituições de ensino normal adquiriram o seu lugar no sistema de ensino público e, num contexto de vários movimentos colectivos de professores de instrução primária, consagra-se em lei a necessidade de uma formação profissional, com a duração mínima de dois anos, numa escola normal para obter a nomeação como professor de instrução primária[1463]. Foi o culminar de mais uma etapa de profissionalização da actividade docente[1464].

A rede escolar do ensino normal foi a que transitou do século XIX, seis escolas normais – Coimbra, Lisboa e Porto – e nas capitais de distrito, excepção para Santarém, 17 escolas de habilitação do magistério primário em regime de coeducação, como se apresenta adiante no quadro 3.

[1462] Quadro modificado a partir do original de António Nóvoa. Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, p. 474.
[1463] Cf. *Reforma da Instrucção Primaria – Decretada em 24 de Dezembro de 1901, seguida dos modelos d' instrucções ao Governo*. Porto: Livraria Portuense de Lopes & C.ª, 1902.
[1464] Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, p. 652.

O sobredimensionamento da rede escolar de ensino normal fazia transparecer a contradição em que ocorria o preâmbulo da Lei de 1901, ao sublinhar preocupações com a qualidade, quando o que se obtinha era quantidade, de tal sorte, que entre 1901 e 1918 – período de vigência da reforma, se diplomaram 9228 alunos-mestres, um número superior aos professores da instrução primária em exercício. Qualquer tentativa de redução das escolas de formação estava condenada ao fracasso, uma vez que as escolas de habilitação para o Magistério Primário constituíam um veículo de ascensão social de especial significado, nomeadamente nas regiões mais pobres[1465].

Quadro 3 **Escolas Normais e Escolas de Habilitação para o Magistério Primário**

Escolas	Localidades	Género		T
Normais	Coimbra	Feminino	Masculino	2
	Lisboa			2
	Porto			2
Habilitação para o Magistério Primário	Angra do Heroísmo	Regime de coeducação		1
	Aveiro			1
	Beja			1
	Braga			1
	Bragança			1
	Castelo Branco			1
	Évora			1
	Faro			1
	Funchal			1
	Guarda			1
	Horta			1
	Leiria			1
	Ponta Delgada			1
	Portalegre			1
	Viana do Castelo			1
	Vila Real			1
	Viseu			1

Abundam os testemunhos da má qualidade das escolas normais, do ensino ministrado e da sua crescente deterioração nas vésperas da implantação da República, concatenando uma unanimidade entre imprensa, professores das escolas normais e pedagogos[1466]. O desemprego entre os professores da instrução primária declara-se em 1905-1906, sendo adoptada de imediato uma medida correctiva, através da suspensão de matrícula nas

[1465] Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, p. 656.

[1466] A este propósito vejam-se: *Escolas Normaes*. In *Educação Nacional*. 623. 23 de Agosto de 1908. MACHADO, Ulysses – Ensino Normal. In *O Ensino*. 12. 23 de Julho de 1910. MOURA, Carneiro de – *A instrucção educativa e a organização geral do Estado (Relatório)*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1909. RAMALHO, Albano – *Impressões sobre as Escolas de França e Belgica e Crítica da Educação e Instrucção Primaria em Portugal*. Porto: Casa Editora de António Figueirinhas, 1909. Citados por NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, p. 661.

escolas normais e de habilitação para o magistério primário em 1907-1908[1467]. Mero paliativo, nos anos 20, o desemprego baterá à porta de mais de 3000 professores[1468]. A verdade é que entre 1904-1905 e 1920-1921, se diplomaram, em média, 543 alunos-mestres por ano, dos quais, 6505 são oriundos das Escolas de Habilitação para o Magistério Primário e os restantes das Escolas Normais, obtendo-se as médias de 383 e 160 alunos mestres/ano, respectivamente[1469]. O artigo 60º da Reforma de 1901[1470] previa a fixação anual de *numerus clausus* que a forte procura social e as pressões do corpo docente destas escolas impediu sistematicamente a sua aplicação[1471].

Uma temática recorrente na história do ensino normal em Portugal é a concepção de que o professor da instrução primária deve possuir os conhecimentos necessários ao exercício da sua actividade mas não deve pretender ser um sábio ou entregar-se a reflexões filosóficas. As aprendizagens a realizar nas escolas normais devem ser essencialmente práticas. É com base numa circular de 18 de Outubro de 1902, *Instrucções relativas ao funcionamento das escolas normaes*, que os directores das escolas normais e das escolas de habilitação para o magistério primário, tomam conhecimento oficial do plano de estudos e programas para as suas escolas[1472]:

[1467] Cf. Decreto de 30 de Setembro de 1907.

[1468] Cf. LEMOS, Álvaro Viana de – Os professores sem colocação. In *Revista Escolar*. 1. Janeiro 1923, p. 15. Nesta altura o total de professores, no desemprego, rondaria os 1000. Cf. MATTOS, Alfredo F. – *O passado, o presente e o futuro da Escola Primaria Portugueza*. Freixo (Louzã): Edição do autor, 1907, p. 284-285.

[1469] Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, p. 659. Nóvoa apresenta um quadro construído com base nas seguintes fontes: *Estatística do Ensino Normal (1896-1905)*. Anexo ao *Boletim da Direcção-Geral da Instrução Pública*. Fasc. VII-XII, 1904. *Anuários Estatísticos de 1906-1907-1908-1909-1910*. *Anuário Estatístico de Portugal*. 1917. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. 1920. Além disso segundo o autor utilizou uma plêiade de documentos dispersos por diferentes arquivos: Arquivos Nacionais Torre do Tombo, do Ministério da Instrução Pública, Maço 170 e do arquivo da Escola do Magistério Primário de Lisboa: i) 6 volumes referentes a matrículas e exames na Escola Normal para o sexo feminino de Lisboa; ii) 6 volumes referentes a matrículas e exames na Escola Normal para o sexo masculino de Lisboa; arquivo da Escola do Magistério Primário do Porto: i) 4 volumes referentes a matrículas e exames na Escola Normal para o sexo feminino de Porto. ii) 4 volumes referentes a matrículas e exames na Escola Normal para o sexo masculino de Porto.

[1470] Cf. *Reforma da Instrucção Primaria – Decretada em 24 de Dezembro de 1901, seguida dos modelos d' instrucções ao Governo*. Porto: Livraria Portuense de Lopes & C.ª, 1902, p. 45.

[1471] Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume I, 1987, p. 660.

[1472] Vejam-se, a este propósito, o decreto de 18 de Outubro, publicado no Diário de Governo, de 20 de Outubro de 1902, que contem o «horário» e o decreto de 4 de Dezembro de 1902 da qual constam os programas das diferentes disciplinas.

"Circular. – Ex.mo Sr. – Tendo sido approvada por decreto de 18 do corrente a distribuição das disciplinas pelos differentes annos do curso do ensino normal com o respectivo numero de lições semanaes, remetto a V. Ex.ª uma copia impressa d' esse decreto para lhe dar plena execução no que respeita ao 1.º anno"[1473].

O «projecto de horario para o ensino das disciplinas que constituem os cursos das escolas normaes e de habilitação para o magisterio», mediante «o parecer do Conselho Superior de Instrucção Publica», aprovado pelo Conselheiro de Estado, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Reino, Hintze Ribeiro, é o que consta do quadro número 4.

A vertente pedagógica assume crescente importância no plano de estudos de 1901 e a disciplina de *Pedagogia e, em especial, methodologia do ensino primario; legislação da escola primaria portuguesa* representa entre 7 a 11% das horas curriculares ao longo dos 3 anos e globalmente, cerca de 8,3% do total de horas curriculares.

Nóvoa sublinha dois princípios que colhem unanimidade de opiniões favoráveis entre o corpo docente das escolas normais: a fé no progresso científico e no seu papel de intermediários entre os detentores desse saber científico e a sociedade e, simultaneamente, a crença de que o ensino normal deve realizar a ligação entre a teoria e a prática[1474]. A ausência de consenso na aplicação destes princípios confere alguma ambiguidade ao programa de *Pedagogia e, em especial, methodologia do ensino primario; legislação da escola primaria portuguesa*[1475], centrado em três eixos, o papel e qualidades

---

[1473] Instrucções relativas ao funcionamento das escolas normaes – Circular de 18 de Outubro de 1902. In *Boletim da Direcção-Geral da Instrução Pública*. Abril-Dezembro de 1904.

[1474] Como sublinha ainda este autor as divergências surgem quando se trata de aplicar os princípios à construção dos programas e à organização das escolas normais. neste período degladiavam-se três orientações para as escolas normais, todas enquadradas por estes princípios: i) Divide o ensino normal em duas partes, uma geral e teórica e, outra especial, prática (tipo estágio na escola primária). Defende uma aprendizagem e nega a especificidade do ensino normal. ii) Cada disciplina tem uma metodologia própria, isto é, trata-se de uma visão essencialmente técnica centrada no saber-fazer, não reconhecendo a existência de uma ciência geral dos fenómenos educativos. iii) Defende a existência de uma ciência da educação – sinónimo de pedagogia, transformando a aprendizagem teórica e aplicada o objectivo último das escolas normais. Dificuldades na transposição do fosso entre teoria e prática conduzem muitas vezes os alunos-mestres a posições defensivas e a recusarem os métodos inovadores. Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, pp. 653-655.

[1475] Idem, ibidem p. 655. O programa abrange aspectos como: a escola, metodologia e processologia de todas as matérias, psicologia, a educação e uma perspectiva histórica da pedagogia e instrução popular portuguesa. Veja-se o Decreto de 4 de Dezembro de 1902 que contém os programas das diferentes disciplinas. No estudo de Joaquim Ferreira Gomes já por nós referenciado (GOMES, Joaquim Ferreira – ob. cit. (1996) 103-157) o autor não analisa, nem insere este programa.

do professor, a psicologia e a «subvalorização da metodologia»[1476], afirmando-se o estatuto da pedagogia, enquanto o conjunto de saberes que «diferencia social e cientificamente a profissão docente»[1477], constituindo-se «saber científico de referência»[1478] e, como tal, factor chave da profissionalização dos professores[1479].

Quadro 4 **Número de horas de lição semanal destinadas em cada classe a cada disciplina**

Disciplinas	Classes			Total H/sem. por disciplina
	I	II	III	
Lingua e literatura portuguesa	4	4	3	11
Lingua francesa	3	3	3	9
Arithmetica pratica e geometria elementar; noções de escrituração commercial e agricola	5	4	4	13
Moral e doutrina christã; direitos e deveres dos cidadãos; economia domestica	1	1	2	4
Geographia, chronologia e historia, com especialidade a de Portugal	4	4	4	12
Calligraphia; desenho linear e de ornato; copia de mappas	2	2	3	7
Elementos de sciencias naturaes e suas applicações á agricultura e á higiene; noções de agricultura pratica	3	3	3	9
Pedagogia e, em especial, methodologia do ensino primario; legislação da escola primaria portuguesa	2	2	3	7
Gymnastica	1	1	1	3
Musica	1	1	1	3
Total para as escolas normaes do sexo masculino	26	25	27	78
Trabalhos de agulha e lavores	2	2	2	6
Total para as escolas normaes do sexo masculino e de habilitação para o magisterio primario	28	27	29	84

No cômputo geral, o papel das escolas normais, e ao arrepio do que atestam os pedagogos dos primórdios do século XX, significou a «reprodução dos métodos já testados»[1480]. Os exercícios práticos dos alunos-mestres nas escolas anexas, permitiram a António Nóvoa traçar a concepção dominante de professor de instrução primária ideal que vigorava nas escolas normais[1481]: «rigor, ordem, eficácia e correcção»[1482], colocadas perante

[1476] NÓVOA, António – *Os Professores:* […], 1989, p. 105.
[1477] Idem, ibidem p. 105.
[1478] Idem, ibidem, p. 106.
[1479] Idem, ibidem, p. 106.
[1480] NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, p. 655.
[1481] "Les exercices pratiques des élèves-maîtres à l'école annexe, qui avaient lieu en deuxième année du cours normal, pesaient lourdement pour le classement final. Sept critères présidaient à l'évaluation des leçons données par les normaliens:
a) La leçon a-t-elle été donnée en harmonie avec le plan présenté par l'élève-maître?
b) A-t-elle révélé une préparation suffisante?
c) A-t-elle été bien ordonnée, claire et efficace?
d) A-t-elle été donnée avec assurance?
e) A-t-elle revêtu un caractère éducatif?
f) A-t-elle réussi à intéresser les élèves?
g) A-t-elle montré un langage pur, correct et approprié?". NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, p. 656, citando AEMPL – *Lições feitas nas anexas de 22 de Outubro a 21 de Junho (1909-10).*

a «intuição, a sensibilidade e a criatividade»[1483], sem negligenciar as suas qualidades.

Acrescente-se «uma irreprovavel conduta moral e uma sólida vocação para o magistério primário»[1484].

Concluamos as curtas notas à reforma de 1901, salientando que foi o período da história do ensino normal em Portugal, em que os professores do ensino primário foram formados, em exclusivo, por professores daquele nível de ensino[1485]. Os concursos de admissão eram constituídos por três provas: a geral, pretende «pôr bem a claro a intelligencia e illustração dos candidatos»[1486], a especial, «apura-se o saber dos candidatos»[1487] trazendo-se à discussão as «mais importantes questões em cada disciplina e principalmente das questões pedagógicas, que num concurso d'esta natureza sobrelevam a todas as outras»[1488] e a prova prática «prestada perante o curso da primeira classe da escola normal»[1489]. O presidente do júri, Sá Oliveira, cujo relatório ilustrou nossa análise, realiza a sua avaliação deste processo de selecção:

> "Não ha duvida de que o resultado d'este concurso é deveras animador: a lei que estabeleceu esta forma de selecção de professores é, no actual estado de cousas, a mais benefica para a nossa instrucção publica e nada vejo de mais nas provas exigidas, uma vez que se tenha bem em vista o espirito do Regulamento"[1490].

A questão não residia tanto nos processos de selecção mas nos critérios de admissão pois, apesar da coerência e homogeneidade do corpo docente, com evidentes ganhos de capacidade reivindicativa, este critério encerrava sociologicamente os professores num universo sociológico fechado, limitando estratégias de promoção social e de afirmação da profissão ao nível científico e cultural[1491].

[1482] Idem, ibidem, p. 656.
[1483] Idem, ibidem, p. 656.
[1484] Idem, ibidem, p. 656.
[1485] "Só podem ser admitidos a este concurso indivíduos com habilitação legal para o magistério" (§ 1º, art. 73º). In *Reforma da Instrucção Primaria – Decretada em 24 de Dezembro de 1901, seguida dos modelos d' instrucções ao Governo*. Porto: Livraria Portuense de Lopes & C.ª, 1902.
[1486] OLIVEIRA, Sá – Relatório do presidente do jury do concurso a uma vaga na Escola de habilitação ao magisterio primario, de Aveiro (27 de Junho de 1903). In *Boletim da Direcção-Geral da Instrução Pública*. 5-12 (1903).
[1487] Idem, ibidem.
[1488] Idem, ibidem.
[1489] Idem, ibidem.
[1490] Idem, ibidem.
[1491] Cf. NÓVOA, António – *Os Professores:* […], 1989, p. 98.

A Escola Normal Republicana (1918/19-1930)

A verdade é que, como sublinha António Nóvoa, a «l'incapacité de réformer rapidement les écoles normales a été un des plus grands échecs de l'oeuvre éducative républicaine»[1492]. Sendo certo que os directores das escolas normais e das escolas de habilitação para o magistério primário foram substituídos por republicanos[1493] poucas semanas após o 5 de Outubro, António Cândido d'Almeida Leitão[1494] seria então nomeado director da Escola Normal Primária de Coimbra, paralelamente, é publicada a reforma de 1911 que atesta a vontade de reorganizar o sistema de formação de professores, não é menos verdade que só uma panóplia de textos legais[1495] e oito anos depois – denunciando dificuldades de vária ordem, nomeadamente sociais e políticas e, sobretudo, um grande desequilíbrio entre realidades e intenções[1496] –, é que a reforma republicana se concretizará. A 4 de Março de 1916, são nomeadas as comissões instaladoras das escolas normais de Coimbra, Lisboa e Porto[1497], mas só dois anos mais tarde as escolas vão abrindo

---

[1492] NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, p. 664.

[1493] Cf. relatórios enviados pelos directores à Direcção-Geral na ANTT e Actas dos Conselhos Escolares dos AEMPL e AEMPP, citados por NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, p. 665.

No caso de Coimbra, confirmámos a substituição pelas folhas de vencimentos de professores e restantes funcionários da escola – documento não catalogado.

[1494] António Cândido d' Almeida Leitão esteve ao serviço do ensino normal, em Coimbra, durante três décadas. Bacharel, professor auxiliar da Escola Normal de Coimbra para o sexo feminino, desde 1901, e seu secretário, desde 1907. Com a implantação da República é nomeado, em 1910, director da Escola Normal Primária de Coimbra – para o sexo feminino e para o sexo masculino – integrando mais tarde, a comissão instaladora da Escola Normal Primária de Coimbra (*republicana*), em 1916, da qual viria a ser director até 1930. Era ainda professor do Liceu Central Dr. José Falcão e professor e director da Escola Primária Superior de Coimbra. Em 1930, surge como director das escolas de aplicação da Escola do Magistério Primário de Coimbra. Em 1932 cessa funções abrangido pelo Decreto 22-09-1932, constante do *Diário de Governo*, II.ª Série, n.º 237, de 2-10-1932.
Cf. Folha de vencimentos de professores e restantes funcionários de: Outubro de 1901 a Julho de 1914 da Escola Normal de Coimbra para o sexo feminino; Julho de 1914 da Escola Normal Primária de Coimbra (sexo feminino); Novembro de 1903 e Julho a Setembro de 1911 da Escola Normal para o sexo masculino de Coimbra; Agosto de 1914 a Junho de 1919 da Escola Normal Primária de Coimbra; Maio a Julho de 1919 da Escola Normal Primária de Coimbra; Agosto de 1919 a Julho de 1925 e Agosto de 1926 a Julho de 1930 da Escola Normal Primária de Coimbra; Agosto de 1930 a Junho de 1934 da Escola do Magistério Primário de Coimbra – documentos não catalogados constantes do depósito da Escola Superior de Educação de Coimbra.

[1495] Sobre a legislação que foi sucessivamente publicada e adopção de novos ou reformulados projectos, veja-se: SAMPAIO, J. Salvado – *O Ensino Primário 1911-1969, Contribuição Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1975, pp. 95-126 (para o período de 1911-1926).

[1496] Idem, ibidem, p. 97.

[1497] Integraram estas comissões: Pedro José da Cunha, Adolfo Lima, Jaime Cortesão, João de Deus Ramos, Augusto Nobre, Henrique Sant'Anna, Álvaro Viana de Lemos e António Cândido de Almeida Leitão, este último, o

sucessivamente: primeiro, Lisboa no ano lectivo de 1918-1919, no seguinte, as do Porto e de Coimbra e, posteriormente, a de Braga (1920-1921) e de Ponta Delgada (1922-1923).

O plano de estudos que vigorará desde 1920[1498] tem por base a estrutura que lhe foi dada pelo decreto n.º 5787-A, de 10 de Maio de 1919 (ver quadro 5).

O peso das disciplinas de Ciências Sociais justifica-se pela diversidade das funções a cumprir pelo professor[1499]. A pedra de toque dos discursos de Adolfo Lima[1500] poderia sintetizar-se numa palavra – inovação. A formação do professor novo – ainda que devotado à causa republicana e comprometido com a transformação da sociedade – deveria ser feita com recurso aos métodos novos, fundeados nas descobertas científicas da pedagogia moderna. Privilegiavam-se os traços científico-profissionais em que programas e métodos constituíam um processo que possibilitava ao(à) aluno(a)-mestre(a) a adquirição de utensílios, científicos e pedagógicos, necessários ao exercício da profissão[1501]. A afirmação do papel do professor actualiza-se em conhecimentos científicos sólidos, actuando-se na formação dos(as) alunos(as)-mestres(as) pelo estímulo às visitas de estudo e excursões escolares, à realização de trabalhos agrícolas, à participação em acontecimentos

---

único que naquela data era director de uma escola normal existente e que fora nomeado em 1910. No caso, trata-se da escola normal de Coimbra. Cf. *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*. 2 (1916), p. 138-139.

[1498] O Regulamento Interno da Escola Normal Primária de Lisboa constante do Decreto n.º 6:351 de 16 de Janeiro de 1920, regista no art. 1º das disposições gerais, da Secção I do Capítulo I, a legislação de que é complemento: lei n.º 233, de 7 de Julho de 1914; decreto n.º 2:231, de 10 de Fevereiro de 1916; decreto com força de lei n.º 4:579, de 11 de Julho de 1918; decretos de 11 de Julho, 10 e 12 de Agosto e 9 de Setembro de 1918; decreto com força de lei n.º 5:787-A, de 10 de Maio de 1919; decreto n.º 6:137, de 29 de Setembro de 1919. Esta referência serve para reforçar a teia complexa de legislação que gerará as novas escolas normais primárias, seus planos de estudos e programas das disciplinas, como o comprova a análise, em diferentes abordagens, conduzida por António Nóvoa ou os estudos de Ferreira Gomes, já por nós bastamente referenciados. Não é demais remeter, novamente, para a análise de Salvado Sampaio: SAMPAIO, J. Salvado – ob.cit., 1975, pp. 95-126 (para o período de 1911-1926).

[1499] Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, p. 676. De referir que, como nos diz o autor, a inclusão o currículo de disciplinas como Direito e Economia Social ou Educação Social não colheu unanimidade.

[1500] Cf. Acta da reunião do Conselho de Instrução da Escola Normal de Benfica, de 6 de Janeiro de 1919: AEMPL – *Actas do Conselho de Instrução (1918-1919). Fls. 43-47v.*. Citado por NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, p. 671. Veja-se ainda: Discurso de Adolfo Lima numa reunião do Conselho Escolar da Escola Normal do Calvário, de 7 de Fevereiro de 1919, onde desenvolve temas semelhantes. Citado por PINHEIRO, J. Moreirinhas – *Notas sobre a Escola Normal Primária de Lisboa e alguns dos seus mestres*. Lisboa: Tip. CPC, 1976.

[1501] Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, p. 672. De entre os textos explorados por Nóvoa mereceram a nossa particular atenção: FONSECA, José Tomás da – Entrevista. In *O Século*. 29 de Dezembro de 1913; BARROS, João de – *A República e a Escola*. Lisboa/Paris: Livrarias Aillaud & Bertrand, s. d., pp. 19-20.

comunitários, ao contacto com diferentes manifestações artísticas e à sua organização associativa[1502].

Quadro 5 **Plano de estudos das escolas normais primárias em vigor a partir de 1920-1921, e sua distribuição semanal**

Disciplinas	1º Ano		2º Ano		3º Ano	
	1º S	2º S	1º S	2º S	1º S	2º S
Língua e Literatura Portuguesa	2	2	2	2	-	-
História da Civilização	-	-	-	2	2	3
Geografia Geral	-	-	2	2	3	-
Matemáticas Elementares	2	2	2	2	3	-
Ciências Físico-Químicas e Naturais	3	3	2	2	-	-
Educação Social	-	-	1	1	1	1
Noções de Direito Usual	-	-	-	-	-	2
Modelação e desenho	3	2	2	2	3	3
Trabalhos Manuais	2	2	2	2	2	3
Música e Canto Coral	2	2	2	2	2	2
Noções de Agricultura	-	-	-	-	2	2
Noções de Economia Doméstica	-	2	2	-	-	-
Costura e Lavores	2	1	1	1	-	-
Educação Física	2	2	2	2	2	2
Psicologia Experimental e Pedologia	-	-	1	1	2	1
Noções de Higiene e Higiene Escolar	2	2	-	-	-	-
Pedagogia Geral e História da Educação	2	2	2	2	2	3
História da Instrução Popular	-	-	1	-	-	-
Metodologia	2	2	-	-	-	-
Legislação Comparada do Ensino Primário	-	-	-	1	-	-
Total	24	24	24	24	24	22

A reforma de 1918-1919 que procura efectivar uma melhoria da qualidade do ensino normal actua no sentido de reduzir o número de escolas normais, três, em Coimbra, Lisboa e Porto, em regime de coeducação[1503]. A redução do número de diplomados foi alcançada e o problema do desemprego solucionado mas, no fim da década de 20, havia escolas sem titular e não havia candidatos[1504]. O quadro n.º 6 possibilita-nos observar o número limitado de alunos-mestres diplomados pela reforma *republicana*, à data da instauração da Ditadura Nacional, saída do golpe de 28 de Maio de 1926 – num total de 612 novos professores formados nas novas escolas normais primárias – e uma acentuada feminização do corpo de professoras/professores do ensino primário, em que num total de 1311 novos(as)

[1502] Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, pp. 672-673.

[1503] As Escolas de Habilitação para o Magistério Primário são transformadas em Escolas Primárias Superiores. A autorização de novas escolas normais carecia que as autoridades regionais assumissem as despesas com instalações. Cf. Artigo 107º do decreto 29 de Março de 1911 e art. 1º da Lei n.º 233 de 7 de Julho de 1914. Veja-se ainda: SAMPAIO, J. Salvado – ob. cit., 1975.

[1504] Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, pp. 673-675.

diplomados/diplomadas, 86,3% pertencem ao sexo feminino, tendo mesmo acontecido no ano lectivo de 1925-1926 que a percentagem ultrapassou os 90%.

Quadro 6[1505]	**Diplomados**			
Anos	F	M	T	T
1922-1923	78	19	97	97
1923-1924	63	13	76	173
1924-1925	177	35	212	385
1925-1926	207	20	227	612
1926-1927	195	28	223	835
1927-1928	107	13	120	955
1928-1929	159	27	186	1141
1929-1930	146	24	170	1311
Média	*141,5*	*22,4*	*163,9*	

António Nóvoa, socorrendo-se de uma análise de Adolfo Lima, elenca os «fundamentos da reforma republicana do ensino normal»[1506]:

i) A orientação essencialmente profissional das escolas normais;

ii) As condições de admissão, sendo exigido o diploma do ensino primário superior ou, em alternativa, o 1º ciclo dos liceus – implicam a 8 anos de escolaridade – e, simultaneamente, um exame de admissão sobre matérias do curso geral dos liceus, o que equivalia a 10 anos de escolaridade[1507].

iii) Os programas constituíam, apesar das críticas à sua extensão, um ponto de referência dos conhecimentos científicos nas áreas da pedagogia, psicologia e

[1505] Os dados forma recolhidos no *Anuário Estatístico de Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. 1922 a 1944. Para a construção desta tabela utilizámos os elementos referentes ao período de 1919-1930. De sublinhar que embora existindo elementos referentes aos anos lectivos de 1919-1920 e 1920-1921, no que toca ao ensino normal, ele não contemplava finalistas do novo curso, uma vez que ele teve início exactamente em 1919-1920. Relativamente ao ano lectivo de 1921-1922, coincidente com o primeiro ano de conclusão do novo curso das escolas normais – relembremos que a primeira escola a normal a entrar em funcionamento foi a de Lisboa, as restantes começaram em anos posteriores – não existem dados na fonte que consultámos. António Nóvoa cruzou a informação com os livros de matrículas existentes na AEMPL, nomeadamente os elementos referentes ao ano lectivo 1918-1919. Cf. O nosso objectivo era apresentar os diplomados pelas escolas normais «republicanas», sublinhando o seu reduzido número à data da implantação da Ditadura Nacional, bem como a feminização do corpo dos professores da instrução primária.

[1506] NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, pp. 675-678. Veja-se: LIMA, Adolfo – Escolas Normais Primárias Francesas. In *Revista de Educação Geral e Técnica*. 3. Série VIII (1923), pp. 25-34.

[1507] Cf. Preâmbulo do Decreto n.º 2213, de 10 de Fevereiro de 1916. In *Diário do Governo*. N.º 24, Iª Série, 10 de Fevereiro de 1916.

sociologia, num período em que a Pedagogia se transforma em «Ciências da Educação»[1508].

iv) O peso das disciplinas práticas, tidas como essenciais na reforma republicana pois são o vector da escola activa, configurando um curso normal que deve centrar-se na formação profissional e na formação sensorial e estética[1509].

A escolha do corpo docente das novas escolas normais foi uma questão central da reforma optando-se por recrutar, preferencialmente, entre os diplomados das Escolas Normais Superiores[1510], mas a sua existência efémera, determinou o recurso a outras soluções, como a nomeação de indivíduos de competência reconhecida[1511], seleccionados de entre portadores de diploma superior ou universitário. A qualidade do novo corpo docente contribuiu para a obtenção da equiparação com os professores do liceu (1920), coincidente com uma certa marginalização dos professores de instrução primária do ensino normal[1512].

1. 4 Blocagem do processo de profissionalização e inversão do percurso do ensino normal (1926-1936)

As primeiras medidas adoptadas, localizadas nos anos de 1927-1928, traduzem e repercutem a instabilidade nacional nas escolas normais. De 1928 a 1936, constatamos uma indefinição na estratégia de formação – a que não será alheia luta de poder no seio da Ditadura Nacional[1513] - traduzida numa labuta legislativa de normas, orientações e metas muitas vezes contraditórias e pouco consequentes. Logo em Abril de 1928, o ministro

---

[1508] Cf. NÓVOA, António – *Os Professores:* […], 1989, pp. 106-108. O autor salienta: "[...] o período em que o ensino normal atinge o seu mais alto nível académico e científico corresponde à fase de maturidade do mais importante movimento pedagógico português (o Movimento da Educação Nova) e à «época de ouro» dos professores". Sobre o desenvolvimento e aprofundamento do ensino das *Ciências da Educação* no âmbito do ensino normal primário, veja-se ainda: GOMES, Joaquim Ferreira – ob. cit. (1996) 103-157.

[1509] NÓVOA, António – NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, pp. 675-678.

[1510] Cf. Art. 126º, do Decreto de 23 de Agosto de 1911.

[1511] Cf. Art. 54 do Decreto n.º 2213 de 10 de Fevereiro de 1916.

[1512] Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, p. 680.

[1513] Veja-se o que escrevemos sobre o assunto no Capítulo 2.

Alfredo de Magalhães decidiu encerrar as escolas normais primárias de Braga, Coimbra e Ponta Delgada[1514], tendo em vista a redução de despesas, para, em Agosto, o seu sucessor na pasta, Duarte Pacheco, as restabelecer[1515], em face da falta de diplomados que desse uma resposta cabal no combate ao analfabetismo, a contestação de que foi alvo a sua extinção não deixará de ter dado o seu contributo.

Em 1928 «aumenta-se, com grandes vantagens para a acção das escolas normais, a duração do curso, que passa a ser de quatro anos»[1516] o que permitirá às escolas «cuidar mais intensa, e decerto proveitosamente, da cultura profissional dos seus alunos»[1517]. A «reforma mantém todas as cadeiras da antiga organização [...] sem aumento da despesa e antes com economia»[1518] e,

> "Espera o governo que a organização que ora se decreta contribua poderosamente para imprimir, indirectamente, um maior desenvolvimento à educação popular, tam necessária numa democracia, e confia em que os professores de ensino normal primário, compenetrados, como até agora, da responsabilidade que lhes cabe, cooperarão eficazmente na execução desta reforma de modo a dar aos filhos do povo professores primários que sejam verdadeiros educadores [...]"[1519].

O novo plano de estudos, constante do quadro 7, aumenta, ainda, a carga horária semanal – quatro horas no 1º Ano, cinco horas no 2º Ano e 1º semestre do 3º Ano e, no 2º semestre do 3º Ano, o aumento da carga horária atinge as sete horas. O diploma organiza as disciplinas em 12 grupos[1520].

[1514] Cf. Decreto n.º 15.365, de 12 de Abril de 1928. In *Diário do Governo,* I Série de 12 Abril de 1928.
[1515] Cf. Decreto n.º 15.886, de 21 de Agosto de 1928. In *Diário do Governo*. I Série, de 7 de Setembro de 1928.
[1516] Decreto n.º 16:037 de 15 de Outubro de 1928. In *Diário de Governo.* I Série – Número 237, de 15 de Outubro de 1928, p. 2095.
[1517] Idem, ibidem.
[1518] Idem, ibidem.
[1519] Idem, ibidem.
[1520] Idem, ibidem. A p. 2096 o diploma discrimina os grupos: 1º Psicologia, Pedologia e Pedotecnia; 2º Pedagogia, História da Educação, Metodologia e Jogos Educativos; 3º Língua e literatura portuguesa e Língua francesa; 4º Geografia e cosmografia e História geral e pátria; 5º Instrução moral e cívica, Direito usual e constitucional, Economia social e Legislação comparada do ensino primário; 6º Matemática e Contabilidade; 7º Ciências físico-químicas e naturais; 8º Agricultura, economia rural, jardinagem e ciências naturais; 9º Higiene e puericultura e Educação física; 10º Música e canto coral; 11º Desenho, caligrafia, noções de história da arte e modelação; 12º Trabalhos manuais educativos, Trabalhos manuais femininos e Economia doméstica.

Quadro 7	Plano de Estudos do Ensino Normal Primário (1928)										
Disciplinas	Curso										Total
	Parte Geral						Parte Especial				
	Classe I		Classe II		Classe III		Classe IV				
							Secção A		Secção B		
	1º S	2º S	1º S	2º S	1º S	2º S	1º S	2º S	1º S	2º S	
Psicologia	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	6
Pedologia	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
Pedotecnia	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	4
Pedagogia	-	-	2	2	2	2	2	2	2	2	16
História da Educação	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Metodologia	-	-	-	2	2	2	-	-	-	-	6
Jogos Educativos	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	4
Português	3	3	3	3	-	-	-	-	-	-	12
Francês	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	6
Geografia Geral	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Corografia de Portugal e Colónias	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Cosmografia	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
História Geral	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	4
História Pátria	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	6
Instrução Moral e Cívica	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	4
Direito Usual	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Legislação Comparada do Ensino Primário	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	4
Matemática	3	3	3	2	-	-	-	-	-	-	11
Contabilidade	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Física	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	6
Química	-	3	-	3	-	-	-	-	-	-	6
Zoologia	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Botânica	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Mineralogia e geologia	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	4
Educação Física	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	23
Higiene Geral	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	3
Higiene Escolar	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	3
Puericultura	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Agricultura	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	6
Jardinagem	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	4
Música e Canto Coral	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	21
Desenho e Modelação	3	3	2	2	2	2	-	-	-	-	14
Caligrafia	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
Trabalhos Manuais Educativos	2	2	2	2	2	2	2	2	-	-	16
Trabalhos Manuais Femininos	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	8
Economia Doméstica	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	4
Prática Pedagógica	-	-	-	-	-	-	17	19	16	16	68
Total/ semanal	28	28	29	29	29	29	30	30	30	30	

Dois anos mais tarde, já num período de maior clarificação da orientação política da Ditadura Nacional mas ainda de marcada indefinição ao nível da política educativa,

nomeadamente na vertente de formação de professores[1521], são criadas pelo então ministro Gustavo Cordeiro Ramos, as escolas do magistério primário – em Braga, Coimbra, Lisboa, Ponta Delgada e Porto, em substituição das escolas normais primárias[1522]. O objectivo, comum às «modificações introduzidas pela Ditadura noutros capítulos dos serviços públicos»[1523], visa «simplificar, uniformizar, reduzir cada organismo a uma função rigorosamente definida [...] sem prejuízo da preparação que tem em vista»[1524]. É o *que se tem em vista*, que traduz uma determinada leitura e construção da realidade, que permite aferir e reduzir o curso do magistério primário «aos elementos considerados essenciais [...] excluindo todo o ensino que, nas escolas agora extintas, representava uma duplicação da finalidade que a outros órgãos do ensino deve competir»[1525]. Simultaneamente, a simplificação e redução vem «ao encontro das conveniências nacionais mais instantes, no que respeita à expansão do ensino primário. [...] não pode pois de deixar de interessar a deminuição do tempo de demora dos futuros professores nas escolas que os habilitam»[1526].

A carga horária semanal mantém-se mas a duração do curso passa para metade, de 4 para 2 anos – reportamo-nos ao diploma de 1928, reduz o número de disciplinas do currículo de 36 para 10, assim distribuídas:

"1º grupo – Psicologia e pedologia.
2º grupo – Higiene geral e escolar, educação física e puericultura.
3º grupo – Pedagogia geral e experimental, educação moral e cívica, didáctica, jogos educativos e arte de educar.
4º grupo – Música e canto coral.
5º grupo – Trabalhos manuais educativos e jardinagem, modelação e desenho.
6º grupo – Economia doméstica, lavores femininos e culinária"[1527].

O artigo 9º apresenta o seguinte quadro[1528]:

[1521] Os passos continuam titubeantes em busca de uma estratégia de formação, mas as ideias começam a clarificar-se. Veja-se : NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, pp. 684 e ss..
[1522] Cf. Art.º 2º do Decreto n.º 18:646 de 19 de Julho. In *Diário de Governo*. I Série – Número 166, de 19 de Julho de 1930 e rectificado no *Diário de Governo*. I Série – Número 182, de 7 de Agosto de 1930.
[1523] Decreto n.º 18:646 […], p. 1610.
[1524] Idem, ibidem.
[1525] Idem, ibidem.
[1526] Idem, ibidem.
[1527] Artigo 8º Decreto n.º 18:646. […]. O quadro de professores é composto por nove professores efectivos. Sobre a sua distribuição pelos grupos e forma de recrutamento vejam-se artigos 53º a 61º do Decreto n.º 18:646. […].
[1528] Decreto n.º 18:646 […].

Quadro 8	Plano do Curso do Magistério Primário Elementar (1930)			
Disciplinas	1ª Classe		2ª Classe	
	1º S	2º S	1º S	2º S
Psicologia	3	3	3	-
Pedologia	-	-	2	2
Higiene geral e escolar	3	3	-	-
Pedagogia Geral e experimental	4	4	4	6
Educação moral e cívica	-	-	-	4
Música e canto coral	3	2	3	2
Trabalhos manuais e jardinagem	4	4	4	-
Modelação e desenho	3	3	3	-
Economia doméstica, lavores femininos e culinária	3	2	-	-
Educação física	2	2	2	-
Total	25	23	21	14
Didáctica e sua prática na escola de aplicação	3	6	10	18
Total	28	29	31	32

Procura-se assim encontrar uma solução, depois de diligências desenvolvidas pelos responsáveis ministeriais para acelerar a formação dos professores, situação criticada pelas escolas normais, bem como pelas associações de professores, no sentido de satisfazer as necessidades de professores de instrução primária[1529]. Pedagogos como Adolfo Lima e Álvaro Viana de Lemos[1530] criticam as medidas consubstanciadas no decreto n.º 18646 de 19 de Julho de 1930, nomeadamente, a introdução da disciplina de Educação Moral e Cívica, a redução da Metodologia a uma perspectiva meramente didáctica e a transformação do ensino normal primário em mera aprendizagem técnica[1531].

Em 1931 é dado mais um passo em que prevalece a visão técnico-didáctica da formação de professores. As mudanças introduzidas pelo decreto n.º 20:254 são aparentemente ténues e ficar-se-iam praticamente pela oscilação nas cargas horárias de cada disciplina, no entanto, parecem-nos significativas. Merece especial menção, a separação formal entre *Didáctica* e *Prática nas escolas de aplicação*, surgindo a disciplina de *Didáctica* com uma carga horária específica e independente da *Prática*. No cômputo global, *Didáctica* e *Prática nas escolas de aplicação*, têm um aumento global da carga

[1529] Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, p. 684.
[1530] Da variedade de artigos que fizeram eco na imprensa da existência de uma outra leitura das *realidades portuguesas* constam os artigos de Álvaro Viana de Lemos: "A formação dos professores e as reformas de ensino". In *O Século*. 15, de Maio de 1930. "Ainda a formação do professor e o seu aperfeiçoamento". In *O Século*. 26, de Junho de 1930. "Ainda a formação do professorado primário". In *O Século*. 10, de Julho de 1930.
[1531] Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, pp. 685-686.

horária de 8 horas na 2ª classe – no 1º semestre têm um acrescento de 12 horas e no 2º, 4 horas – compaginada, precisamente, com uma redução da carga horária nas disciplinas de *Psicologia* – retiradas as 3 horas no 1º semestre da 2ª classe – e *Pedagogia geral e experimental* – com menos 2 horas na carga horária no 2º semestre da 2ª classe[1532]. As disciplinas, a sua distribuição por semestres, as classes com respectiva carga horária são apresentadas no artigo 9º do decreto n.º 20:254[1533]:

Quadro 9	**Plano do Curso do Magistério Primário Elementar (1931)**			
Disciplinas	1ª Classe		2ª Classe	
	1º S	2º S	1º S	2º S
Psicologia	3	3	-	-
Pedagogia geral e experimental	4	4	4	4
Pedologia	-	-	2	2
Higiene geral e escolar	3	3	-	-
Educação física	3	3	-	-
Educação moral e cívica	-	-	2	2
Didáctica	2	2	2	2
Prática na escola de aplicação	2	2	20	20
Música e canto coral	3	3	-	-
Modelação e desenho	4	4	-	-
Trabalhos manuais e jardinagem	4	4	-	-
Economia doméstica, lavores femininos e culinária	2	2	-	-
Total	30	30	30	30

Como sublinham Filomena Mónica[1534] e António Nóvoa[1535] se a redução da preparação intelectual e o controlo moral e ideológico – que adiante procuraremos ilustrar – são mais ou menos consensuais na orientação progressivamente hegemónica da Ditadura, regista-se alguma hesitação na adopção das estratégias para perseguir tais objectivos, sendo exemplo disso mesmo, a consagração, em 1932, em diploma legal do alargamento da duração do Curso do Magistério Primário para três anos, onde se regista um novo aumento (desta feita, muito

[1532] Cf. Decreto n.º 20:254. In *Diário de Governo*, n.º 197, I Série, de 25 de Agosto de 1931.

[1533] De referir que o artigo 3º deste diploma legal determina que a função de professor efectivo das escolas do magistério primário deixa de ser vitalícia.

[1534] MÓNICA, M.ª Filomena – *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (A Escola Primária Salazarista 1926-1939)*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais, 1978. Sobre esta questão ver em particular pp. 210-216.

[1535] De entre as obras do autor sobre a temática, salientemos: NÓVOA, António – A "Educação Nacional". In ROSAS, Fernando Coord. – Portugal e o Estado Novo. In SERRÃO, Joel; MARQUES, A.H. de OLIVEIRA – *Nova História de Portugal*. Vol. XII. Lisboa: Editorial Presença, 1992. Em especial pp. 504-506. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987. Em particular as pp. 684-691. NÓVOA, António – *Os Professores:* […], 1989. Particularmente elucidativas as pp. 108-109.

ligeiro) da carga horária da disciplina de *Didáctica*, no total de 2 horas – repartidas pela 1ª e 2ª classes – e 3 horas na *prática nas escolas anexas* – com um aumento de 8 horas na 2ª classe e uma redução de 5, na 3ª classe[1536].

Quadro 10	**Plano do Curso do Magistério Primário Elementar (1932)**		
Disciplinas	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe
Psicologia	3	-	-
Pedologia	-	3	-
Pedagogia	3	4	-
Didáctica	3	3	-
Educação moral e cívica	-	-	3
Legislação de ensino primário	-	-	3
Higiene geral e escolar	3	-	-
Educação física	3	3	-
Modelação e desenho	2	2	-
Música	3	3	-
Trabalhos manuais educativos	2	-	-
Prática na escola de aplicação	-	12	15
Total	22	30	21
Educação Feminina	4,3	-	-
Total	26,3	30	21

O nível de habilitações de acesso ao exame de admissão para matrícula nas escolas normais, desde 1930 escolas do magistério primário, acompanhou a evolução geral do currículo, no sentido da diminuição da exigência, fixando-se em 1932 na realização de um exame com base no Curso Geral dos Liceus, sem definir um nível mínimo[1537].

Em 1931, é dado um passo decisivo na desvalorização do estatuto dos professores, com a criação dos postos de ensino e dos regentes escolares[1538]:

> "[...] visa propriamente ao ensino da leitura e da escrita nos meios recônditos onde a escola elementar ainda não chegou, ou tam cedo não chegará [...].
> [...] Postos não são escolas"[1539].

Os postos de ensino institucionalizam a entrada no exercício do magistério primário de pessoas sem habilitação, os regentes escolares, cuja nomeação compete ao ministro da Instrução Pública e a indicação às autoridades municipais sem qualquer referência às

[1536] Cf. Artigo 6º Decreto n.º 21:695. In *Diário de Governo*, n.º 229, I Série, de 29 de Setembro de 1932.
[1537] Idem, ibidem.
[1538] Cf. Decreto n.º 20:604. In *Diário de Governo*, I Série, de 9 de Dezembro de 1931.
[1539] Idem, ibidem.

qualificações necessárias, bastando para tanto «idoneidade moral e intelectual», mais tarde a selecção implicará exames de cultura e aptidão pedagógica que consistem numa «prova de ditado, de 12 a 15 linhas, uma composição com 15 linhas e seis problemas de Aritmética. A prova de aptidão pedagógica consiste numa lição a uma classe, sobre assunto tirado à sorte no dia anterior, com a duração de 30 minutos»[1540].

Com as escolas do magistério primário é criado um novo instrumento de controlo ideológico e moral ao estabelecer-se que «[...] a qualificação e classificação final de aptidão pedagógica para os exercícios do magistério primário e infantil é atribuída mediante Exames de Estado»[1541]. Constam de provas de cultura e provas pedagógicas, em que as provas de cultura são constituídas por «uma redacção sobre assunto dado pelo júri»[1542] e para a qual o candidato disporá de uma hora. As provas de aptidão pedagógica são compostas pela «execução de todos os serviços escolares de um dia lectivo»[1543] e pela discussão, por um período de trinta minutos, «das lições dadas e defesa dos respectivos planos, apresentados pelos candidatos antes da prestação da prova [...] acompanhados de um relatório justificativo»[1544]. Na perspectiva de António Nóvoa os relatórios dos exames de Estado sublinham o nível de adesão dos candidatos aos ideais do Estado Novo, sendo um dos factores determinantes na classificação[1545]. Já em 1934, em Coimbra, a presidente do júri Felismina da Glória Oliveira aprecia de uma candidata:

"A candidata mostrou-se adepta da escola cientista e, endeusando a ciência, prestou-lhe rendidas homenagens em todo o decorrer do seu trabalho, sem se lembrar de que não só de ciência se trata, mas, e principalmente, de arte. Os planos não foram executados por extensos e impraticáveis [...] e as aulas práticas que

---

[1540] ADÃO, Áurea – ob. cit., 1984, p. 147. Foi assim que Salazar aprendeu como o regime gostava de propagandear. A este propósito vejam-se: FERRO, A. – *Salazar. O homem e a sua obra*. Lisboa: Imprensa Nacional de Publicidade, 1933. *Educação Nacional*. 46, 8 de Janeiro de 1933 (publicou extractos desta entrevista de António Ferro a Salazar). Sobre o nível dos exames de aptidão para regentes veja-se: AMARAL, Áurea Judite – Relatório dos Exames de aptidão para regentes de postos escolares realizados em Vila Real. In *Escola Portuguesa*. 264 de 16 de Novembro de 1939.

[1541] Decreto n.º 18:646. […]. A regulamentação dos exames de Estado foi consubstanciada no decreto n.º 20:297. In *Diário de Governo – número 209*. I Série, de 10 de Novembro de 1931. O decreto n.º 25:818 de 4 de Setembro de 1935 introduzirá alterações à estrutura dos exames de Estado.

[1542] Artigo 7º do decreto n.º 20:297. […]

[1543] Idem, ibidem.

[1544] Artigo 7º do decreto n.º 20:297. In *Diário de Governo – número 209*. I Série, de 10 de Novembro de 1931.

[1545] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1992, pp. 505-506. A análise de Nóvoa incide sobre um relatório de Áurea Judite do Amaral, de 1938 e têm em consideração os *Boletins sobre os Exames de Estado para o Magistério Primário*, da década de 50.

se lhes seguiram foram a demonstração do perigo que corre a escola primária portuguesa com a adopção das ideas extremistas que subordinam sem critério, o professor aos alunos. [...]

Esteve para ser excluída; [...] a deficiência das provas deverá atribuir-se a ideas de liberdade mal adaptadas"[1546].

Na verdade, o ambiente geral das escolas mudara[1547], constituindo mais uma face visível das transformações ocorridas ao nível do currículo[1548]. O controlo ideológico e moral prolonga-se para o quotidiano das escolas, para além das perseguições ideológicas e políticas ao corpo docente das escolas de ensino normal[1549], facto que não pode deixar de ter repercussões na vivência diária das escolas, prevendo-se agora também, a expulsão dos alunos-mestres que sejam recalcitrantes à conformação moral e ideológica:

"Será igualmente anulada a matrícula por despacho do director geral do ensino primário, de que é admitido recurso para o Ministro, dos alunos que por graves defeitos morais, espírito de rebelião ou indisciplina, se mostrem inconvenientes para o exercício do magistério"[1550].

[1546] OLIVEIRA, Felismina Glória – Relatório da presidente de júri que funcionou na cidade de Coimbra em Maio de 1934. In *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*. Ano VI. Fascículos III e IV. Lisboa: Imprensa Nacional, 1935, p. 431. O *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública* nestes fascículos publicou os outros relatórios, de 1934, referentes a Braga, Lisboa, Ponta Delgada e Porto. *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*. Ano III. Fascículos I. Lisboa: Imprensa Nacional, 1932: no encontramos os relatórios de exames de Estado, referentes a Braga, Coimbra, Ponta Delgada e Porto, de 1931. António Nóvoa refere ainda um relatório dactilografado da inspectora Áurea Judite do Amaral, *Relatório de exames de Estado para o Magistério Primário Realizado em Braga – 1938*, existente no Arquivo Histórico do Ministério da Educação (AHME). Cf. NÓVOA, António – ob. cit. , 1992, p. 505.

[1547] Cf. MÓNICA, M.ª Filomena – ob. cit., 1978, p. 214.

[1548] Utilizamos aqui a noção de currículo enquanto conjunto de aprendizagens definidas como necessárias, num dado contexto e tempo, considerando a organização e sequência adoptadas para o concretizar e desenvolver. Nesta perspectiva currículo pressupõe intencionalidade, uma estrutura coerente e uma sequência organizadora. Currículo será o elenco de algo – conteúdos, experiências, processos, actividades e aprendizagens – que se propõe (*explícita ou implicitamente*) como percurso de aprendizagem. A mero título de exemplo vejam-se: ALONSO, Luísa G. – *A construção do currículo na escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora, 1994. PACHECO, José Augusto – *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora, 1996. ROLDÃO, M. C. – *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas.* Lisboa: DEB, 1999. TANNER, Daniel & TANNER, Laurel – *Curriculum development: theory into practice*. Englewood Cliffs, New Jersey/Columbus, Ohio: Merrill/Prentice Hall, 1995. ZABALZA, M. – *Planificação e Desenvolvimento Curricular.* Porto: Edições ASA, 1992.

[1549] Basta referir as perseguições, prisões e processos disciplinares – já por nós referenciados ao longo do presente capítulo, de que são alvo Adolfo Lima, Álvaro Viana de Lemos e Tomás da Fonseca.

[1550] Artigo 39º do decreto n.º 21:695. […].

2. O confronto ideológico nos primórdios do Salazarismo: a Escola do Magistério Primário de Coimbra como pano de fundo (1930-1936)

2. 1 Notas prévias

Efectivamente, a transformação da Escola Normal Primária de Coimbra em Escola do Magistério Primário de Coimbra não era, na perspectiva da Ditadura Nacional, uma mera questão semântica. A alteração legislada por Gustavo Cordeiro Ramos consubstanciava ainda a mudança de actores – na direcção da Escola – surgindo, em substituição de António Cândido d'Almeida Leitão, Carlos da Costa Mota[1551], o primeiro director da Escola do Magistério Primário de Coimbra.

Na década de 1926 a 1936, as perseguições e os ataques político-ideológicos atingiram os docentes e a própria Escola Normal Primária, depois Escola do Magistério Primário de Coimbra. A Escola será alvo de duas campanhas na imprensa regional, a primeira, entre Setembro e Outubro de 1932, no *Correio de Coimbra* e uma segunda, quanto a nós decisiva na investida contra a inovação pedagógica no ensino normal e uma certa «pedagogia liberal»[1552], entre Julho e Setembro de 1934, no *Diário de Coimbra*[1553].

[1551] Professor contratado em 1919 e, mais tarde, em 1922, professor efectivo da Escola Normal Primária de Coimbra, lugar que ocupou até 1930. Foi, ainda, assistente de 2ª da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra. Em Agosto de 1930, é nomeado director da Escola do Magistério Primário de Coimbra, liderando a Escola no conturbado período de 1930 a 1936 e, depois, nos anos subsequentes à decisão do seu encerramento. Viria a falecer como director da Escola do Magistério Primário de Coimbra, a 25 de Janeiro de 1940. Cf. Folha de vencimentos de professores e restantes funcionários de: Agosto de 1919 a Julho de 1925 e Agosto de 1926 a Julho de 1930 da Escola Normal Primária de Coimbra; Agosto de 1930 a Junho de 1934 da Escola do Magistério Primário de Coimbra; de 1939 a Janeiro de 1940 da Escola do Magistério Primário de Coimbra – documentos não catalogados constantes do depósito da Escola Superior de Educação de Coimbra.

[1552] A expressão, utilizada para caracterizar um conjunto de propostas pedagógicas consubstanciadas por um conjunto de pedagogos portugueses, é utilizada por Nóvoa. Cf. NÓVOA, António – Álvaro Viana de Lemos: O Homem e as Vidas. In CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique – *Sobre a Educação Nova. Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, 1995, p. 80.

[1553] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1995, p. 80. Na realidade, embora António Nóvoa coloque a segunda campanha nos meses de Julho e Agosto de 1934, ela estendeu-se para o mês de Setembro, como adiante ressalta da nossa análise.

Deste período difícil para republicanos e democratas em geral, germinará na própria cidade de Coimbra uma certa cultura de resistência cultural e política[1554], em que diferentes sectores da sociedade portuguesa foram alvo de uma investida global, merece-nos destaque, no plano nacional educativo, a prisão dos dirigentes da União do Professorado Primário (UPP)[1555] e, a nível local, os ataques pessoais dirigidos a professores da Escola do Magistério de Coimbra, nomeadamente a Álvaro Viana de Lemos e às suas propostas para uma pedagogia liberal – não deixando de se realizar no espaço nacional a acomodação conservadora da Escola Nova[1556], e que culminam na sua detenção no Verão de 1934[1557].

[1554] Sobre esta primeira cultura de resistência na cidade de Coimbra, primeiro à Ditadura Nacional e depois ao salazarismo, onde encontramos nomes de professores da Escola Normal Primária de Coimbra/Escola do Magistério Primário de Coimbra como Álvaro Viana de Lemos e José Tomás da Fonseca, veja-se: VILAÇA, Alberto – *Resistências Culturais e Políticas nos Primórdios do Salazarismo*. Porto: Campos das Letras, 2003.

[1555] Sublinhe-se que as primeiras medidas repressivas visaram a revista *A Federação Escolar* e o seu director, António Augusto Martins. Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, p. 711. A prisão destes dirigentes foi considerada, em grande parte, uma consequência da campanha desenvolvida na imprensa nacionalista que virá, mais tarde, a congratular-se com a detenção dos dirigentes da UPP, em Outubro de 1927. Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1995, p. 80. A acção nacionalista contra os sindicatos é nacional e acabará na sua proibição ou conversão a sindicatos nacionais, nos sectores em que tal é aceite e permitido.

[1556] António Nóvoa que tem dedicado especial atenção à Educação Nova em Portugal e a alguns dos pedagogos portugueses que integraram esse movimento pedagógico – de que são paradigmáticos, além de Viana de Lemos, Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos e António Sérgio – sublinha esta acomodação bem visível no artigo de António Rodrigues Pepino Leónidas no *Novidades*, em 25 de Novembro de 1930, aquando da visita de Adolphe Ferrière a Portugal, considerando que a «Escola Nova tem muito de aproveitável» e reconhecendo-lhe uma grande sinceridade nos objectivos, em seu entender, a sinceridade que faltava aos seus representantes em Portugal e, paralelamente, a adesão dos sectores conservadores do professorado aglutinados na revista *A Escola Primária*, liderados por José da Cruz Felipe, ao Congresso Internacional, consubstanciavam a sua acomodação. Cf. NÓVOA, António – ob. cit.. Volume II, 1987, pp. 742-745; NÓVOA, António – Álvaro Viana de Lemos: Um Pedagogo da «Educação Nova». In *Arunce: revista de divulgação cultural* 3-4 (1990) 51-107; NÓVOA, António – ob. cit., 1995, pp. 65-84.

[1557] Natural da Lousã, Álvaro Viana de Lemos foi «um dos mais internacionais educadores portugueses da primeira metade do século XX», representante português na *Internacional dos Trabalhadores do Ensino* e na *Liga Internacional Pró-Educação Nova*. Exerceu a actividade docente no Colégio Liceu Figueirense, no Instituto dos Pupilos do Exército, na Escola Normal Primária de Lisboa, na Escola Nacional de Agricultura de Coimbra, na Tutoria da Infância de Coimbra e nas Escolas Normal Primária e do Magistério Primário de Coimbra, tendo integrado a comissão instaladora da Escola Normal Primária de Coimbra em 1916, abandonando a actividade docente numa aposentação forçada em 1934. Álvaro Viana de Lemos será alvo de ataques pessoais logo em 1930 pelo jornal *Acção (Jornal dos Estudantes Nacionalistas de Coimbra)* que se renovam no ano seguinte, no jornal *O Português Popular*. É durante a 2ª campanha na imprensa, no Verão de 1934, contra a Escola do Magistério Primário de Coimbra e alguns dos seus professores, particularmente visada a professora Ema Vidal Pinheiro, mas também Celeste da Conceição Teles, professora das escolas de aplicação, que Viana de Lemos é preso, situação que o levou a pedir a aposentação em Outubro de 1934. Sobre a(s) vida(s) Álvaro Viana de Lemos veja-se: NÓVOA, António – ob. cit. Dois Volumes, 1987. NÓVOA, António – ob. cit. (1990) 51-107. NÓVOA, António – ob. cit., 1995, pp. 65-84 (em particular; a terceira parte da obra inclui correspondência dirigida a Viana de Lemos por Adolfo Lima). Especial referência, pela intensa participação de Lemos na resistência cultural e política no período após o 28 de Maio de 1926 e nomeadamente sobre alguns aspectos que rodearam a sua prisão, veja-se: VILAÇA, Alberto – ob. cit., 2003.

2. 2 No rasto da campanha *Onde Está a Escola?*

A segunda campanha conduzida na imprensa regional, no *Diário de Coimbra*, é constituída por trinta e quatro artigos, publicados entre 14 de Julho e 7 de Setembro de 1934, sendo que dois deles constituem esclarecimentos e os restantes, trinta e dois, são assinados por antigos alunos e, ao tempo, alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra[1558]. Colocados sob a epígrafe *Onde está a Escola?*, vinte e seis desses artigos constituem o núcleo do libelo crítico contra a Escola, o seu ensino e a competência profissional de alguns dos seus professores e, apenas seis, assumem a defesa da Escola do Magistério Primário de Coimbra e dos profissionais que constituem o seu corpo docente, acção de contra-argumentação limitada pela acção da censura, como parece atestar Álvaro Viana de Lemos ao afirmar que «a censura autorizava todos os ataques e impedia qualquer defesa»[1559], o que pode ajudar a explicar a ausência de mais artigos em defesa da Escola, bem como a inexistência de artigos assinados por professores, nomeadamente os visados pessoalmente nos ataques.

Na nossa análise procurámos captar e elencar os argumentos actualizados, procurando salientar as ideias que os antigos alunos e os alunos-mestres da Escola do Magistério Primário de Coimbra mobilizaram e as que enjeitaram, sem deixar de retirar

---

[1558] Por ordem alfabética assinam artigos na polémica: *António Rodrigues Pepino Leónidas* – o único que não era aluno ou antigo aluno e cujo artigo visa apenas esclarecer que o seu filho, o colega Leónidas, ausente de Coimbra, nada tinha que ver com a contenda que tanta tinta fazia correr – *Durval Ferreira da Costa*, com um artigo, *Durval Ferreira Mergulhão* (possivelmente o mesmo autor que o anterior apenas com assinatura diferente!?), autor de sete artigos, *João de Lemos* com um artigo, *Joaquim da Costa Salvado* que assina seis artigos – um destes trata-se de um mero esclarecimento, em que afirma não ser ele o João de Lemos e em que esclarece ser aluno do 3º ano da Escola do Magistério Primário de Coimbra, *José Maria Gaspar*, antigo aluno – a 29 de Julho de 1934, o *Diário de Coimbra*, sob o título «Escola do Magistério Primário» publica a lista de alunos aprovados no Exame de Estado, da qual consta o seu nome – que esteve na génese da campanha e foi autor de cerca de um terço dos artigos, no total de dez, dos quais seis são publicados entre 14 e 27 de Julho, *Leandro Marques Diniz* e *Leonel Augusto dos Santos*, cada um com o seu artigo e depois, em defesa da Escola, do seu ensino e dos seus professores, *Lúcio Rosa Dias Coelho* com um artigo e, assinando cinco artigos, *Manuel Gonçalves Martins*.

[1559] Carta escrita, em 1935, por Álvaro Viana de Lemos a Adolphe Ferrière. Citada por: NÓVOA, António – ob. cit. (1990), p. 89 e inserta ainda em NÓVOA, António – ob. cit., 1995, pp. 79-80.

opacidade às que permaneceram no olvido. Intentámos sublinhar os silêncios, muitos provavelmente atribuíveis à acção da censura, e as ideias que foram objecto de disputa.

Aspectos preliminares

Quando redigiu os primeiros textos para tornar públicas «algumas das anomalias»[1560] que reconhecia no ensino da Escola do Magistério Primário de Coimbra não sentiu necessidade de esclarecer os seus motivos, só quando interpelado por um texto de Lúcio Rosa Dias Coelho[1561], José Maria Gaspar expressou publicamente que:

"Não nos demovem ódios pessoais porque sabemos a consideração que nos merecem os mestres, não nos movem despeitos mesquinhos porque fomos dos segundos classificados na Escola e dos primeiros no Exame de Estado"[1562].

O grupo de alunos-mestres e antigos alunos considera na génese da sua tomada de posição um apelo da consciência, sublinhando tratar-se do cumprimento de um dever[1563], procurando assim, satisfazer o «desejo de ver feita justiça à quási totalidade dos nossos colegas»[1564]. A campanha «em prol duma causa justa e digna»[1565] constituía-se na «defesa duma classe que merece bem ser elevada e defendida»[1566], ainda que alguns dos seus intervenientes nela participem também face ao «arrojo [...] [e às] insinuações torpes e reles»[1567] dos que se lhe opõem, não deixando de sublinhar a «necessidade do dever que tenho de apoiar quem pugna pela verdade e pela justiça, com o fim de dignificar uma Escola e uma classe que precisa de ser agitada e arejada [...]»[1568].

[1560] GASPAR, José Maria – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 14-7-1934.
[1561] COELHO, Lúcio Rosa Dias – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 16-7-1934.
[1562] GASPAR, José Maria – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 19-7-1934.
[1563] Cf. SALVADO, Joaquim da Costa – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 10-8-1934; MERGULHÃO, Durval Ferreira – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 12-8-1934.
[1564] MERGULHÃO, Durval Ferreira – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 12-8-1934.
[1565] SALVADO, Joaquim da Costa – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 28-8-1934.
[1566] DINIZ, Leandro Marques – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 7-9-1934. Refere-se naturalmente aos professores. Ao logo da nossa análise explicitaremos estas ideias.
[1567] SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 28-8-1934. Esta afirmação de Salvado visa Manuel Gonçalves Martins, a figura a quem coube a defesa da Escola e dos seus professores.
[1568] SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 28-8-1934. Cf. SALVADO, Joaquim da Costa – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 21-8-1934.

Martins procura desmontar esta linha de raciocínio mas limita-se a questionar, com alguma ironia, «a *finalidade nobre* do grupo»[1569], as motivações e os reais interesses por detrás das críticas:

"Agora pergunto-lhe somente: E os seus ocultos satélites foram também impelidos pela mesma «nobre» ideia? [...] não poderemos talvez descobrir motivos de natureza vária que o arrastaram para essa atitude?

Não se ocultarão na penumbra dos bastidores estímulos mais poderosos que lhe prestem o seu apoio moral na luta desencadeada contra a nossa Escola?"[1570].

Manuel G. Martins questiona ainda a boa fé do acto e o seu objectivo «ideal de saneamento escolar!...»[1571].

Mas para José Maria Gaspar a qualidade da formação dos professores são o seu objectivo: «Arrasta-nos sim o desejo de que das Escolas saiam professores que, pela sua formação técnica e social, não envergonhem a classe nobre a que pertencem»[1572].

Ora as posições e atitudes do grupo de antigos alunos e alunos-mestres da Escola do Magistério Primário de Coimbra, de algum modo liderado por José Maria Gaspar, surgem legitimadas por serem *a* verdade, *a* razão[1573] e *a* opinião da maioria, como afirma Durval Ferreira Mergulhão:

"São um punhado de verdades que ninguém conscienciosamente pode contestar!

Desde a primeira à última linha impera apenas a expressão singela da verdade: é esta a opinião da maioria daqueles que connosco a Escola do Magistério Primário de Coimbra"[1574].

Leonel Santos vai mais longe colocando a questão ao nível dos direitos do ser humano e numa mundividência maniqueísta, onde é possível desnudar uma luta do bem contra o mal, interroga:

"Não devemos contrair com a nossa consciência o compromisso de nos conduzirmos sempre em perfeita harmonia com o Bem, desde o primeiro passo da nossa carreira e enquanto estivermos no caminho da vida?

Não terão os entes humanos o poder de reclamar o que por direito lhes pertença?"[1575].

[1569] MARTINS, Manuel G. – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 13-8-1934. O itálico encontra-se de acordo com o original.

[1570] MARTINS, Manuel G. – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 1-8-1934.

[1571] Idem, ibidem.

[1572] GASPAR, José Maria – ob. cit., 19-7-1934.

[1573] É Joaquim da Costa Salvado que refere a razão. Cf. SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 21-8-1934.

[1574] MERGULHÃO, Durval Ferreira – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 25-7-1934. Vejam-se ainda: LEMOS, João de – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 1-8-1934. DINIZ, Leandro Marques – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 25-7-1934.

[1575] SANTOS, Leonel Augusto dos – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 25-7-1934.

A orientação do moderno Estado Português: *A hora presente* e o direito e o dever de intervir na orientação educativa da Nação

No plano nacional, a institucionalização do Estado Novo, é argumento chamado à coacção e que Durval Mergulhão traduz desta forma: «A hora presente, hora decisiva e efectiva de regeneração nacional e social, tem necessidade de ver ventilados assuntos de tão grande alcance»[1576].

Ora no momento de «radical transformação social»[1577] estes alunos reconhecem-se na «sacrossanta obra de regeneração social»[1578] encetada desde a «aurora radiosa do 28 de Maio»[1579] por um «governo forte»[1580] que por isso mesmo detém poder quanto baste para fazer valer «o direito e o dever de intervir na orientação educativa da nação»[1581] uma vez que:

> "[...] se o Estado se desinteressa pela formação física, intelectual e moral da sociedade que surge – função da Escola – se deixa ao arbítrio pessoal dos mestres a orientação geral do ensino, prepara com o sacrifício do seu dinheiro a sua própria destruição"[1582].

A Educação parece assim adquirir especial significado, do ponto de vista da acção do Estado, reforçado por uma concepção da génese grosseira do ser humano em que «todos [...] padecem sempre de imperfeições e defeitos»[1583], «deve-se reclamar a verdadeira instrução, porque sem ela o progresso jamais se poderá dilatar, atrofiando assim a cultura e civilização entre os povos que tanto a necessitam»[1584].

Neste contexto impõe-se a questão de se saber se «é preciso reformar-se o ensino?»[1585] cuja resposta não levanta, de acordo com Durval Mergulhão, qualquer dúvida,

---

[1576] MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 12-8-1934.
[1577] GASPAR, José Maria – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 27-7-1934.
[1578] SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 28-8-1934.
[1579] Idem, ibidem.
[1580] Idem, ibidem.
[1581] GASPAR, José Maria – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 16-7-1934.
[1582] Idem, ibidem.
[1583] SANTOS, Leonel Augusto dos – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 25-8-1934.
[1584] Idem, ibidem.
[1585] MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 12-8-1934.

dado o seu carácter óbvio. É premente e «necessário que se comecem pelos alicerces»[1586], o que justifica a referência às orientações educativas do Estado Novo.

As orientações do moderno Estado Português excluem a escola única, o pacifismo e a coeducação e que no esclarecimento que prestou, António Rodrigues Pepino Leónidas se vangloria de ter contribuído para a sua proibição[1587] e a consequente adopção do princípio da separação dos sexos:

"De facto a crítica do aluno Leónidas, escrita, salvo erro, em perto de vinte linguados e verdadeiramente integrada nas ideias de seu pai, que foi quem, neste país, mais contribuiu na imprensa, para que a separação dos sexos seja hoje ponto basilar da educação em Portugal [...]"[1588].

Nesta envolvente é necessário «educar com precisão energética constante e constância consciente»[1589], uma vez que, como afirma Mergulhão: «A Família, a Pátria e a Humanidade, precisam de homens física, moral e intelectualmente desenvolvidos»[1590].

Escola, «rapada oficina das almas»

Para que a escola cumpra todas as tarefas que a modernidade lhe comete é necessário que «se creia na sua missão, que toda a gente veja a eficiência dos seus resultados»[1591]. A «missão da escola é essencialmente construtiva»[1592] , cumpre uma função social[1593], tanto mais que constitui a única formação intelectual da esmagadora maioria dos letrados da população portuguesa:

"É preciso não esquecer que a maior parte das pessoas que sabem ler em Portugal não têm outra formação intelectual senão a que receberam na Escola Primária. E se nem sempre essa formação preside ao destino completo do homem, fica pelo menos a alumiar os passos na perigosa idade em que a criança bate medrosa à porta da vida, a pedir à vida um conforto e um lugar à sociedade"[1594].

[1586] Idem, ibidem.
[1587] Cf. GASPAR, José Maria – ob. cit., 19-7-1934.
[1588] LEÓNIDAS, António Rodrigues Pepino – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 27-7-1934.
[1589] GASPAR, José Maria – ob. cit., 27-7-1934.
[1590] MERGULHÃO, Durval Ferreira – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 27-7-1934.
[1591] GASPAR, José Maria – ob. cit., 16-7-1934.
[1592] GASPAR, José Maria – ob. cit., 27-7-1934.
[1593] Idem, ibidem.
[1594] GASPAR, José Maria – ob. cit., 16-7-1934.

Conscientes do papel da Escola na reprodução social, este grupo de antigos alunos e alunos-mestres explicita-lhe objectivos que passam pelo «revigoramento físico, a formação de carácter, do valor profissional e de todas as virtudes cívicas e morais»[1595] o que implica que a escola não pode nem deve ser politicamente neutra[1596], cabendo-lhe transmitir, inculcar princípios espirituais e morais, transformando-se na «rapada oficina de almas»[1597] e evitando revoluções e revolucionários, objectivo que só se atinge reformando-se a escola primária e actuando-se sobre o professor:

"Deus sabe quantas bombas terão estoirado nas revoluções cujos rastilhos começaram a acender-se em insinuações discretas dum mestre primário! Primeiro incompreendidas, mais tarde rememoradas...

É pela Escola Primária que deve começar-se... e, dentro da Escola, pelo professor"[1598].

Professor Primário: um funcionário do Estado

O professor primário é, segundo José Maria Gaspar, ou melhor, «a classe do professorado primário é em geral olhada com desconfiança pelo grande público»[1599] e, no desempenho da sua função, muitos deixam muito a desejar[1600].

Para o desempenho cabal da sua função os professores têm de compenetrar-se que são funcionários do Estado, pagos pelo Estado, logo não podem «preparar-lhe inimigos»[1601] e devem colocar-se «ao serviço do progresso espiritual da Nação»[1602]. Nas palavras de José Maria Gaspar, os «professores são funcionários do Estado, estão a soldo do Estado e não têm o direito de contrariar-lhe as intenções porque quem paga o jornal tem direito de ser bem servido»[1603] e, a propósito dos meios didácticos, «cada um segue os meios didácticos

[1595] MERGULHÃO, Durval Ferreira – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 30-8-1934.
[1596] Aqui José Maria Gaspar socorre-se de legitimidade internacional afirmando: «Em muito poucos países da Europa a escola oficial é hoje neutra em matéria política». GASPAR, José Maria – ob. cit., 16-7-1934.
[1597] GASPAR, José Maria – ob. cit., 27-7-1934.
[1598] Idem, ibidem.
[1599] GASPAR, José Maria – ob. cit., 16-7-1934.
[1600] Cf. GASPAR, José Maria – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 20-7-1934.
[1601] GASPAR, José Maria – ob. cit., 16-7-1934.
[1602] GASPAR, José Maria – ob. cit., 27-7-1934.
[1603] Idem, ibidem.

que melhor se adaptarem ao seu modo de ser, mas todos devem fazer convergir os seus esforços para um fim comum: o bem da nação, da pátria de todos nós"[1604].

A falta de consciência do seu papel como funcionário público, a que não é alheia a sua formação[1605], redundou na proibição dos seus sindicatos, não permitindo sequer organizações corporativas:

"Não lhe causam pena, Lúcio, as medidas anti-associativas excepcionais que o Governo de há muito foi obrigado a tomar a respeito do professorado? O povo tem as suas «casas», os empregados os seus sindicatos com maior ou menor autonomia, e cabem lá dentro todos os credos. E nós?"[1606].

O professor tem de se integrar no espírito da época explicitado por José Maria Gaspar numa frase emblemática: «É preciso viver a hora que passa»[1607]. Os professores devem compenetrar-se do seu dever sob a ameaça de limpar da classe do professorado os que não sabem ou não querem fazê-lo[1608]. Para José Maria Gaspar estes últimos são uma minoria que tem de ser denunciada porque:

"A classe nobre do professorado primário português, a minha, esteve outrora dividida por ódios pelintras nela semeados pelos magarefes duma política inglória e nefasta.

Hoje não: o professorado português é das mais abnegadas classes que em Portugal trabalham por Portugal e para Portugal. Não há um único professor que se não revolte contra esses voluntários ou inconscientes semeadores de cizânea entre nós"[1609].

Aos professores competirá ensinar o povo a ter orgulho na sua raça e na sua nacionalidade cuidando de saber do destino de ambas, orientando os passos das crianças, ajudando-as a completarem-se[1610]:

"[...] um professor sê-lo-á tanto melhor quanto mais objectivar o seu ensino, despindo-se do seu eu para dar vida aos complexos psicológicos que em cada aluno têm uma tendência momentânea e própria para uma realização «sui generis»"[1611].

Para o desempenho cabal da função de professor primário é necessária «uma larga formação intelectual»[1612], nomeadamente com os contributos da «aplicação da psicologia

---

[1604] GASPAR, José Maria – ob.cit., 16-7-1934.
[1605] Cf. GASPAR, José Maria – ob. cit., 27-7-1934. José Maria Gaspar responsabiliza a «cizânia» espalhada na Escola do Magistério Primário. O ensino e a vivência da Escola do Magistério Primário de Coimbra, será analisada adiante.
[1606] GASPAR, José Maria – ob. cit., 19-7-1934.
[1607] GASPAR, José Maria – ob. cit., 27-7-1934.
[1608] Cf. MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 12-8-1934.
[1609] GASPAR, José Maria – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 15-8-1934.
[1610] Cf. GASPAR, José Maria – ob. cit., 27-7-1934.
[1611] GASPAR, José Maria – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 17-8-1934.
[1612] GASPAR, José Maria – ob. cit., 20-7-1934. Veja-se ainda: GASPAR, José Maria – ob. cit., 27-7-1934.

experimental e da psico-pedologia aos estudos pedagógicos»[1613] tendo como modelos nomes ilustres como Ferrière que «utiliza meios nem sempre perfilháveis»[1614], Claparède, John Dewey ou Maria de Montessori[1615]. Apesar disso – e continuando a acompanhar José Maria Gaspar, em geral, a formação intelectual e técnica do professor primário é bastante incompleta, porquê?[1616]

O curso geral dos liceus oferece a preparação necessária e suficiente para enfrentar os estudos de especialização que, ao longo de três anos, levam os alunos(as)-mestres(as) a tomarem contacto e «conhecimento com todas as teorias pedagógicas e meios didácticos nacionais e estrangeiros»[1617], possibilitam que se aprenda «canto coral, várias modalidades de desenho»[1618] e, na verdade, o plano de estudos contém um número de disciplinas completo[1619], o que leva José Maria Gaspar a interrogar-se:

> "[...] está pronto a ser um bom professor?
> Está. [...]
> Porque é que então se vêem ainda tantos professores cuja acção muito deixa a desejar?"[1620].

A resposta, que para Gaspar é simples[1621], tem de se procurar na instituição de formação.

A Escola do Magistério Primário de Coimbra

Para estes alunos-mestres e antigos alunos, como é o caso de José Maria Gaspar que realizou, neste Verão de 1934, o Exame de Estado, há práticas na Escola do Magistério Primário de Coimbra que não mudam nunca, apesar de orientações e protestos em sentido contrário e, como que a prenunciar o inquérito que se avizinha:

[1613] GASPAR, José Maria – ob. cit., 20-7-1934.
[1614] Idem, ibidem.
[1615] Idem, ibidem.
[1616] Idem, ibidem.
[1617] Idem, ibidem.
[1618] Idem, ibidem.
[1619] Idem, ibidem.
[1620] Idem, ibidem.
[1621] Idem, ibidem.

"Ora, já há muito se verificou, na escola, que da discussão, tal como ali é feita de certos assuntos não nasce a luz. Porque continua a fazer-se?

Num ano, perante o protesto de um aluno, proíbe-se certa discussão para se começar no ano seguinte... com ambiente propício"[1622].

Das críticas excluem-se o director, Carlos da Costa Mota, «um director no verdadeiro sentido da palavra»[1623] e o seu vice-director, «um nome que toda a cidade de Coimbra conhece»[1624], professor das «cadeiras de Higiene e Educação Física»[1625], considerado pelos alunos como «um modelo de educador»[1626], trata-se de Armando Augusto Leal Gonçalves que, depois do pedido de excusa de Bernardino da Fonseca Lage, assumira a função[1627].

Reconhece-se, ainda, que existem docentes conscientes dos seus deveres profissionais: «Há na Escola do Magistério de Coimbra professores competentíssimos, educadores verdadeiramente dignos desse nome»[1628].

O que se espera da acção dos docentes? Qual o seu papel? Espera-se que os professores do magistério criem «na alma dos alunos uma mística»[1629] e assim surja na «nossa classe um Novo Estado de alma»[1630]:

"Impõe-se a regeneração, o sacramento das velhas ideologias [...]

É preciso opor-se às tendências egoístas do velho individualismo subjectivo o princípio altruísta do corporativismo objectivo"[1631].

Para que a escola primária possa constituir-se na «rapada oficina das almas»[1632] é necessário «mostrar aos futuros pedagogos – condutores de crianças os princípios

---

[1622] GASPAR, José Maria – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 3-8-1934.
[1623] GASPAR, José Maria – ob. cit., 20-7-1934.
[1624] SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 21-8-1934.
[1625] Idem, ibidem.
[1626] Idem, ibidem.
[1627] Como Salvado afirma: "Bastam os nomes prestigiosos, quer na vida particular, quer na vida pública e escolar dos nossos director e sub-director [...]". In SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 10-8-1934.
[1628] SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 21-8-1934.
Vejam-se ainda: GASPAR, José Maria – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 23-7-1934; SALVADO, Joaquim da Costa – ob.cit., 28-8-1934. Por outro lado, a propósito dos incompetentes, José Maria Gaspar, não deixa de salientar que outros há, fora da Escola, que através do seu autodidactismo se encontram hoje em condições de apoiar a formação dos alunos-mestres. Cf. GASPAR, José Maria – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 3-8-1934.
[1629] GASPAR, José Maria – ob. cit., 27-7-1934.
[1630] Idem, ibidem.
[1631] Idem, ibidem.
[1632] Idem, ibidem. Já atrás fizemos referência ao papel atribuído à escola primária.

espirituais e morais que aniquilam ou redimem as pátrias, os princípios que redimirão a nossa querida Pátria, o Portugal de todos nós»[1633].

Compete aos professores do magistério orientar os passos dos alunos-mestres, à semelhança do que estes farão aos seus alunos na escola primária[1634]. São estes os princípios que devem balizar a acção dos professores da Escola do Magistério Primário de Coimbra para que os alunos-mestres cumpram, como professores do ensino primário, o que deles se espera o que, afinal, só depende «da orientação inicial que até agora não tem existido e que é indispensável que exista»[1635], uma vez que «os professores do Magistério não têm sabido ou não têm querido aceitar com firmeza o papel que nessa cruzada lhes compete»[1636].

É imperativo, por isso, agir: «Há que denunciar a apatia ou mesmo a hostilidade que estas questões têm merecido dos que hão-de formar os orientadores da sociedade de amanhã»[1637].

Os portadores de «ideias velhas»[1638] nunca estarão à altura de «dirigir inteligências novas»[1639] é-lhes impossível «formar as mentalidades do futuro»[1640], tornando-se premente a «revisão de valores»[1641]. É essencial a denúncia de «irregularidades profissionais à sombra do erário público contrariando as intenções do Estado»[1642].

A questão do ensino ministrado na Escola do Magistério Primário de Coimbra mereceu a defesa de Manuel Gonçalves Martins:

"[...] o ensino quer dogmático quer técnico ministrado na escola não é tão deficiente como das suas palavras podemos concluir... Será talvez susceptível de um rendimento maior?... Tem defeitos?... Ainda ninguém lhe atribuiu uma perfeição absoluta... ainda ninguém tentou colocá-lo num plano intangível... Mas o que não podemos

[1633] Idem, ibidem.
[1634] Idem, ibidem. Veja-se o que atrás foi dito sobre este assunto para a escola primária.
[1635] Idem, ibidem.
[1636] Idem, ibidem.
[1637] Idem, ibidem.
[1638] Idem, ibidem.
[1639] Idem, ibidem.
[1640] Idem, ibidem.
[1641] Idem, ibidem.
[1642] GASPAR, José Maria – ob. cit., 15-8-1934.

negar é que o ensino como se faz na E. M. P. de Coimbra, é pelo menos tão eficiente como nas outras escolas do país: os exames de estado aí estão a confirmá-lo..."[1643].

Se a defesa da Escola do Magistério Primário de Coimbra mais não pode conceber, os elementos que desencadearam a campanha, tornaram pública uma análise sistemática do ensino ali ministrado, aqui e ali, ocasionalmente, questionada pela perspectiva de quem está de acordo com o ensino da Escola.

É José Maria Gaspar que lança a suspeita sobre os critérios de selecção e as arbitrariedades das classificações ao afirmar que sobre elas nem quer falar[1644], levando Martins a argumentar que não conhece «estabelecimento de ensino em que os alunos não criticassem as *terríveis injustiças* dos professores»[1645], afirmando mesmo que em sua opinião «os professores não dispõem de um meio rigorosamente científico para a classificação dos alunos»[1646], o que, em seu entender, Gaspar já deveria saber.

José Maria Gaspar defende que o ensino da Escola do Magistério, em Coimbra, é deficiente[1647] e dogmático. O seu dogmatismo é visível no facto de os trabalhos incluírem sempre «as ideias expostas nos apontamentos»[1648] ditados pelo professor e por considerar que «ai do que ousar expor ideias pessoais»[1649]. O ensino, por outro lado, é deficiente devido à «preocupação de liberdade deixada aos alunos»[1650], na medida em que a «sua maior parte são inexperientes»[1651] torna «o sistema educativo destrutivo»[1652]. Martins sublinha o que em seu entender é uma contradição, a articulação do dogmatismo e da liberdade: «Há imposição ou não há imposição?... A liberdade é real, ou aparente?!...»[1653]. Para Gaspar a liberdade é «aparente e destrutiva»[1654] uma vez que «os alunos não poderão jamais

---

[1643] MARTINS, Manuel Gonçalves – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 5-9-1934.
[1644] Cf. GASPAR, José Maria – ob. cit., 14-7-1934.
[1645] MARTINS, Manuel Gonçalves – ob. cit., 13-8-1934.
[1646] Idem, ibidem.
[1647] GASPAR, José Maria – ob. cit., 3-8-1934.
[1648] Idem, ibidem.
[1649] Idem, ibidem.
[1650] GASPAR, José Maria – ob. cit., 19-7-1934.
[1651] GASPAR, José Maria – ob. cit., 27-7-1934.
[1652] Idem, ibidem.
[1653] MARTINS, Manuel Gonçalves – ob. cit., 13-8-1934.
[1654] GASPAR, José Maria – ob. cit., 17-8-1934.

realizar-se a si próprios se ao lado de uma aberta liberdade de agir sentirem uma surda hostilidade de pensar»[1655].

A liberdade de ensino é considerada «perniciosa»[1656] e responsável por semear «ódios na Escola»[1657] e por estar associada a uma certa orientação errónea «de alguns professores da Escola»[1658]. Para Manuel Martins a orientação errónea coloca-se no plano da personalidade na medida em que a orientação é reflexo desta e é percebida como «dinâmica e evolutiva»[1659] e variando «de indivíduo para indivíduo»[1660], o que o leva a interrogar José Maria Gaspar: «Pensa que todos estariam de acordo com o método e processos didácticos que V. magistralmente escolhesse?!»[1661]

A crítica sobe de tom quando na clarificação do seu entendimento de orientação errónea, José Maria Gaspar aponta a divulgação de ideias contrárias às orientações do moderno Estado português, como a coeducação – que de resto a lei proíbe[1662], a escola única, o naturismo, a emancipação da mulher, a preguiça[1663] e o pacifismo[1664] e refere «a circulação de frases discretas contra os dirigentes da Nação»[1665]. No que respeita às frases Martins afirma nunca ter ouvido nada de «menos digno a respeito dos dirigentes da nação...»[1666] enquanto Lúcio Coelho interroga: «Onde foi o Sr. Gaspar descobrir que dentro da nossa Escola se dizem frases depreciativas para os dirigentes da Nação?»[1667].

[1655] GASPAR, José Maria – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 17-7-1934.
[1656] GASPAR, José Maria – ob. cit., 15-8-1934.
[1657] Idem, ibidem.
[1658] GASPAR, José Maria – ob. cit., 17-8-1934. Veja-se ainda: GASPAR, José Maria – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 8-8-1934.
[1659] MARTINS, Manuel Gonçalves – ob. cit., 13-8-1934.
[1660] Idem, ibidem.
[1661] Idem, ibidem.
[1662] Cf. GASPAR, José Maria – ob. cit., 19-7-1934.
[1663] Cf. GASPAR, José Maria – ob. cit., 15-8-1934.
[1664] Cf. GASPAR, José Maria – ob. cit., 14-7-1934.
[1665] GASPAR, José Maria – ob. cit., 14-7-1934. E Gaspar a 19 de Julho escrevia: "Na minha presença fizeram-se na Escola alusões menos dignas aos dirigentes da nação. Uma delas foi mesmo directa. Não repito porque me foi dita pessoalmente e sem testemunhas. Outras ficam aí; e ainda outras que não devemos publicar". In GASPAR, José Maria – ob. cit., 19-7-1934. Veja-se ainda: GASPAR, José Maria – ob. cit., 17-8-1934.
[1666] MARTINS, Manuel Gonçalves – ob. cit., 13-8-1934.
[1667] COELHO, Lúcio Rosa Dias – ob. cit., 16-7-1934.

Face à acusação de ideias contrárias – nomeadamente a coeducação e o pacifismo, Coelho utiliza novamente a interrogativa: «Acaso a coeducação e o pacifismo, esses dois problemas pedagógico-sociais serão contrários a essa moderna orientação? Acaso, também, andaremos nós sempre a citá-los a torto e a direito? Olhe que não [...]»[1668].

No âmbito da orientação errónea está a acusação de servilismo intelectual, isto é, a formação da Escola do Magistério Primário de Coimbra, torna os futuros professores «que hão-de formar as sociedades do futuros»[1669], do ponto de vista intelectual, servis[1670]. Qualquer defesa da Escola do Magistério Primário de Coimbra e dos seus professores merecerá, deste grupo de alunos-mestres e antigos alunos, o epíteto de servilismo[1671]. Perante tal acusação, Martins[1672] e Coelho[1673], esclarecem que a sua posição não deve ser confundida com servilismo até porque, este, «seja de que espécie for não é admitido dentro da Escola do Magistério»[1674].

Plano de estudo e aulas não são poupadas às críticas, se ao nível do primeiro, há disciplinas deficientemente aproveitadas[1675] e os conteúdos de Pedologia merecem apreciação negativa dada a falta de utilidade[1676], estoutras, são descritas como um *continuum* de ditado de «apontamentos coligidos no seu [dos professores] 1º ano de Magistério Normal»[1677] retirados das suas sebentas de alunos[1678].

É na apreciação dos resultados que Manuel G. Martins investe na sua argumentação de defesa da Escola do Magistério Primário de Coimbra e do ensino ali ministrado, pois se este não preparasse efectivamente os seus alunos-mestres, como se explica que

---

[1668] Idem, ibidem.
[1669] GASPAR, José Maria – ob. cit., 19-7-1934.
[1670] Cf. Idem, ibidem. Ainda: SALVADO, Joaquim da Costa – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 19-7-1934.
[1671] Cf. MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 22-8-1934.
[1672] MARTINS, Manuel Gonçalves – ob. cit., 13-8-1934.
[1673] COELHO, Lúcio Rosa Dias – ob. cit., 16-7-1934.
[1674] Idem, ibidem.
[1675] Cf. GASPAR, José Maria – ob. cit., 3-8-1934 e GASPAR, José Maria – ob. cit., 17-8-1934.
[1676] Cf. GASPAR, José Maria – ob. cit., 23-7-1934.
[1677] GASPAR, José Maria – ob. cit., 23-7-1934.
[1678] Idem, ibidem.

comparando com alunos de outras escolas do país, um aluno de Coimbra se destaque entre os restantes?[1679] Ou, como explicar, por um lado, o facto de os alunos da Escola dominarem «os numerosos problemas que no ensino normal costumam debater-se»[1680] e, por outro, como entender que os alunos-mestres «da nossa escola arranquem nos exames de Estado classificações iguais ou até superiores»[1681] aos das restantes: «Ou pretende v. convencer-me de que estes resultados são produto exclusivo do trabalho pessoal dos alunos, estudando à margem dos assuntos que nas aulas são explanados?!»[1682].

José Maria Gaspar na sua crítica às apreciações de Martins, por um lado nega a sua validade e, por outro, recusa a sua veracidade[1683].

A Professora de Didáctica e Pedagógica do 2º Ano

Definidas algumas orientações do Estado sobre Educação e legitimada a sua intervenção, estabelecido o que deve vir a ser a Escola Primária, identificado o perfil do professor primário a formar e articuladas as críticas sobre a orientação errónea que teima em manter-se no ensino normal, é enunciado e identificado o alvo das críticas e que se espera venha a provocar uma acção do Ministério da tutela, afinal um dos principais objectivos da campanha[1684]. Com Álvaro Viana de Lemos e Tomás da Fonseca[1685] a caminho da prisão na mira destes alunos-mestres e antigos alunos fica a professora Ema Vidal Pinheiro[1686], para quem estes assestam baterias, sem esquecer uma referência – muito

[1679] Cf. MARTINS, Manuel Gonçalves – ob. cit., 1-8-1934.
[1680] Idem, ibidem.
[1681] Idem, ibidem.
[1682] Idem, ibidem.
[1683] GASPAR, José Maria – ob. cit., 8-8-1934. Ver ainda: SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 23-7-1934.
[1684] Cf. MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 22-8-1934.
[1685] Álvaro Viana de Lemos foi preso a 20-8-1934 e Tomás da Fonseca antes de 4 de Setembro. Cf. VILAÇA, Alberto – ob. cit., 2003, p. 56-57.
[1686] Professora agregada da Escola Normal Primária de Coimbra desde Janeiro de 1928 e, depois de 1930, professora da Escola do Magistério Primário de Coimbra, ao que tudo indica, efectiva desde 1931. Posteriormente tomaria posse na Direcção Geral do Ensino Liceal, a 14 de Janeiro de 1943, do lugar de professora auxiliar do 2º grupo dos liceus, nomeada pela Portaria de 6 de Novembro de 1943, publicada no *Diário de Governo*. IIª Série, n.º 3, de 5 de Janeiro de 1943, nos termos do artigo 49º, do Decreto-lei n.º 32.243 de 5 de Setembro de 1942, que

ligeira numa comparação das críticas de que é alvo, Celeste da Conceição Teles[1687], professora das escolas de aplicação[1688], acusada num par de artigos de insultos e ameaças na rua.

As críticas dirigidas à professora Ema Vidal Pinheiro situam-se a três níveis: método de ensino, relações com os alunos e a competência profissional.

Ao nível do método de ensino a crítica estrutura-se em quatro vertentes: a atmosfera ou ambiente das aulas, no acontecer das aulas, ao nível da prática pedagógica e no domínio da linha de conteúdos. A atmosfera é considerada «carregada»[1689] onde o aluno «não se sente bem»[1690] e diferente, consoante os alunos, o que se traduz pela obtenção de resultados diferenciados[1691].

---

determina: "O Ministro da Educação Nacional designará quais de entre os actuais funcionários dos quadros das escolas do magistério primário, das escolas de aplicação e da biblioteca e museu do ensino primário ficarão ao serviço, e determinará a aposentação obrigatória dos restantes ou a sua colocação em lugares de categoria tanto quanto possível equivalente". In *Diário do Governo*. Iª Série, n.º 208 de 5 de Setembro de 1942. Veja-se ainda: Folha de vencimentos de professores e restantes funcionários de – Janeiro de 1928 a Julho de 1930 da Escola Normal Primária de Coimbra; Agosto de 1930 a Junho de 1934; 1939; 1941 a 1943, da Escola do Magistério Primário de Coimbra. Receitas da Caixa Geral de Aposentações de 1939 e 1940. Mapa de Cadastro, organizado de harmonia com os artigos 26º e 27º do decreto n.º 16:669 e 9º do decreto n.º 16:667, de 27 de Março de 1929, a enviar mensalmente à Caixa Geral de Aposentações – documentos não catalogados constantes do depósito da Escola Superior de Educação de Coimbra.

[1687] Professora efectiva das escolas de aplicação anexas à Escola Normal Primária de Coimbra, desde Outubro de 1921 até 1930. Professora efectiva das escolas de aplicação anexas à Escola do Magistério Primário de Coimbra desde 1930 e sua secretária desde Junho de 1933 até à data da sua exoneração, por Portaria de 17 de Junho de 1943, publicada no *Diário do Governo*, IIª Série, n.º 159, de 10 de Julho de 1943, nos termos do artigo 13º, do Decreto n.º 25:954, de 19 de Outubro de 1935, que regulamenta a prática dos alunos-mestres das escolas oficiais do magistério primário, que regista: "Em cada uma das escolas do magistério primário haverá um secretário das escolas de aplicação, nomeado pelo Governo entre os professores destas escolas, mediante proposta do director". Celeste da Conceição Teles participou no movimento cultural e político de resistência à Ditadura Nacional e ao salazarismo, desde 1926 e no início dos anos 30, na cidade de Coimbra, tendo colaborado de muito perto com Álvaro Viana de Lemos, a quem deu especial apoio nas actividades da Universidade Livre, vindo a pertencer aos seus corpos gerentes, integrando o seu Conselho Administrativo em 1926-1927 e 1927-1928; a direcção em 1928-1929, 1929-1930, 1931-1932, este último, na qualidade de tesoureira. Veja-se a propósito: Folha de vencimentos de professores e restantes funcionários de – Outubro de 1921 a Julho de 1925 e Agosto de 1926 a Julho de 1930 da Escola Normal Primária de Coimbra; Agosto de 1930 a Junho de 1934, 1939 e 1941 a 1943 da Escola do Magistério Primário de Coimbra. Receitas da Caixa Geral de Aposentações de 1939 e 1940. Mapa de Cadastro, organizado de harmonia com os artigos 26º e 27º do decreto n.º 16:669 e 9º do decreto n.º 16:667, de 27 de Março de 1929, a enviar mensalmente à Caixa Geral de Aposentações – documentos não catalogados constantes do depósito da Escola Superior de Educação de Coimbra. Veja-se ainda: VILAÇA, Alberto – ob. cit. Porto: Campos das Letras, 2003.

[1688] Cf. MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 25-7-1934; COSTA, Durval Ferreira da – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 23-7-1934; MERGULHÃO, Durval Ferreira – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 5-8-1934; SALVADO, Joaquim da Costa – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 25-7-1934.

[1689] GASPAR, José Maria – ob. cit., 20-7-1934.

[1690] Idem, ibidem.

[1691] Cf. SALVADO, Joaquim da Costa – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 8-8-1934.

No *acontecer da aula* a primeira crítica é dirigida à postura da professora que se colocava «de perna traçada, mão apoiada no queixo»[1692]. Pelas actividades desenvolvidas na aula ao longo do ano, o método da professora é adjectivado como sendo um mau método e, «pelas grandes desvantagens que possui, anti-pedagógico»[1693] ou, no mínimo, considera-se que a professora «não tem método algum»[1694]. Nos antípodas desta perspectiva encontra-se a posição de Manuel Martins que considera que o método «só é anti-pedagógico para os alunos que não sabem ou não querem trabalhar»[1695].

As aulas iniciam-se com a leitura e tomada de apontamentos, apontamentos esses que são criticados pela sua construção gramatical[1696] e pelos assuntos versados[1697], no entanto, Martins defende que estes obedecem a uma «ordenação mais ou menos lógica»[1698] e que a própria professora sugere que sejam registados com um «cunho pessoal»[1699], dando-lhe redacção própria ou completando-os com informação relevante[1700]. Na fase seguinte, alguns alunos interrogam pequenos grupos de colegas[1701], o que é considerado um mau método: «Isto é a toda a prova um mau método, porque ou os alunos são amigos ou inimigos e assim orientam as perguntas»[1702].

É proposta a elaboração de resumos para ler depois na aula, feitos «na maior parte das vezes por toda a gente menos pela pessoa que se diz seu autor»[1703], onde o aluno reproduz as ideias do professor:

> "Mas sabemos que, pedindo-nos para fazermos vários trabalhos daquele género, vários alunos e até alunas que pelas suas ideias religiosas e nacionalistas não deviam querê-lo, nos impunham a defeza dos ideais pregados nas aulas e que estavam em desacordo com o seu sentir pessoal"[1704].

[1692] MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 25-7-1934. Ver ainda MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 30-8-1934.
[1693] MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 25-7-1934. Veja-se ainda MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 22-8-1934.
[1694] SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 28-8-1934.
[1695] MARTINS, Manuel G. – ob. cit., 13-8-1934.
[1696] Cf. SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 28-8-1934 e MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 5-8-1934.
[1697] Os aspectos relacionados com os conteúdos merecerão a nossa melhor reflexão quando analisarmos as críticas à linha de conteúdos.
[1698] MARTINS, Manuel G. – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 3-9-1934.
[1699] Idem, ibidem.
[1700] Idem, ibidem.
[1701] Cf. SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 28-8-1934.
[1702] MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 25-7-1934.
[1703] SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 28-8-1934.

Como estes trabalhos não são objecto de crítica, como nos afirma José Maria Gaspar: «Por princípio o professor não discute o trabalho... não quer intervir nas ideias de cada aluno!!! Por camaradagem os condiscípulos não discutem também... não querem diminuir, inutilizar o esforço... do companheiro»[1705], o início da leitura dos resumos significa que o «ano [decorrerá] placidamente sem mais trabalho, nas aulas para professores e alunos»[1706].

A encomenda de trabalhos leva José Maria Gaspar a acusar Ema Vidal Pinheiro de desleixo profissional pois «não se dá ao trabalho elementar da comparação desses trabalhos com os que cada aluno faz nas aulas teóricas»[1707].

Manuel G. Martins *vê* uma realidade diferente. Há que distinguir, em seu entender, os resumos propriamente ditos e os trabalhos pessoais, as palestras. O resumo, «em que o aluno pode limitar-se a explanar ou sintetizar as ideias que o livro encerra»[1708], normalmente não é «objecto de crítica»[1709], enquanto as palestras:

"[...] para a elaboração somos obrigados a compulsar livros, coligir notas, comparar opiniões, sistematizar resultados a expor a nossa maneira de ver, e produzir enfim um trabalho pessoal, essa foi sempre criticada pela professora da cadeira [...] e foi sempre criticada pelos companheiros [...]"[1710].

Nesta altura as aulas decorrem «com estas e outras formas de trabalho»[1711]. Para Martins este tipo de trabalho tem ainda a vantagem de promover hábitos de leitura, pouco enraizados entre os alunos-mestres quando concluem o curso geral dos liceus.

As acusações de desleixo profissional que Gaspar dirige a Ema Vidal Pinheiro, com origem nos trabalhos encomendados, são, para Martins, uma distorção dos factos, pois se alguns alunos mandam e não trabalham:

"A professora e o método por ela adoptado nada têm com isso...

Não devemos atribuir-lhes culpas imerecidas que à preguiça ou incapacidade de certos alunos devemos com mais razão imputar..."[1712].

[1704] GASPAR, José Maria – ob. cit., 23-7-1934.
[1705] Idem, ibidem.
[1706] Idem, ibidem.
[1707] GASPAR, José Maria – ob. cit., 14-7-1934.
[1708] MARTINS, Manuel G. – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 3-9-1934.
[1709] Idem, ibidem.
[1710] Idem, ibidem.
[1711] Idem, ibidem.
[1712] Idem, ibidem.

As práticas de avaliação são classificadas de injustas[1713] e arbitrárias[1714] e há mesmo quem proponha novos exames perante um júri neutro[1715].

O terceiro aspecto, alvo de críticas no âmbito do método de ensino, é a Prática Pedagógica. A professora é acusada de não possuir «nenhuma experiência pedagógica»[1716] que resultou na ausência da orientação necessária aos alunos-mestres:

"Agora dois ou três alunos que, nas aulas anexas punham em prática o mesmo método ou método nenhum, os outros seguiam comodamente, livremente, materialmente os meios didácticos preconizados por cada mestre em cada aula. E assim, logicamente, o plano duma 4ª classe elogiado aqui era criticado ali e portanto substituído, porque nunca a professora de didáctica assistiu a uma aula nem aconselhou este ou aquele método a nenhum aluno"[1717].

José Maria Gaspar sustenta a existência de um divórcio entre a teoria e a prática[1718]. A liberdade dada aos alunos-mestres na escolha do método, o facto de não existir qualquer imposição é negativa, pois considerando que estes não têm a «mentalidade definitivamente formada»[1719] e não possuindo uma «técnica pedagógica impecavel»[1720], o mero conhecimento teórico dos meios didácticos não basta:

"Nalgumas escolas do Magistério do nosso país os professores «impõem» aos alunos a execução nas aulas teóricas dos métodos mais práticos durante um certo tempo. Depois passam a outros de modo que no fim do curso cada aluno viu as possibilidades que para si tem cada método indo usar livremente na [*sic*] o que achou melhor"[1721],

e, como nos diz Joaquim da Costa Salvado, «a professora de didáctica e pedagogia nunca ensaiou em conjunto com os seus alunos qualquer método de ensino»[1722].

A abordagem de Martins sublinha as duas divergências de orientação que estão presentes, retirando, de algum modo, a carga personalizadora lançada sobre Ema Vidal Pinheiro. Em primeiro lugar, colocando-se de acordo com José Maria Gaspar quanto a «um ensino acentuadamente prático»[1723], distancia-se dele na medida em que Gaspar parece desejar que «as aulas teóricas se transformem num laboratório de experiências

---

[1713] Cf. MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 25-7-1934; COSTA, Durval Ferreira – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 31-7-1934; SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit, 28-8-1934.
[1714] COSTA, Durval Ferreira – ob. cit., 31-7-1934.
[1715] SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 28-8-1934.
[1716] GASPAR, José Maria – ob. cit., 19-7-1934. Veja-se ainda: GASPAR, José Maria – ob. cit., 3-8-1934.
[1717] GASPAR, José Maria – ob. cit., 3-8-1934. Veja-se ainda: SALVADO, Joaquim da Costa – ob.cit., 28-8-1934.
[1718] Cf. GASPAR, José Maria – ob. cit., 14-7-1934 e 19-7-1934.
[1719] GASPAR, José Maria – ob. cit., 19-7-1934.
[1720] Idem, ibidem.
[1721] GASPAR, José Maria – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 3-8-1934.
[1722] SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 28-8-1934.
[1723] MARTINS, Manuel G. – ob. cit., 5-9-1934.

didácticas»[1724], espaço para «ensaio de técnicas didácticas»[1725], o que segundo Martins, equivaleria a «relegar o aspecto dogmático e doutrinário»[1726] para segundo plano, correndo-se o risco de cair num «extremo profissionalismo»[1727]. Quanto ao divórcio entre a teoria e a prática, Lúcio Coelho considera, por seu lado, que se existe, é «somente para aqueles alunos que queiram que ele exista»[1728] e nunca foi vedado a nenhum aluno-mestre «ensaiar nas escolas de aplicação, métodos e processos aprendidos na teoria»[1729]. E Martins interroga:

"Mas não temos a par das aulas teóricas as aulas práticas, onde vamos aplicar os métodos nos primeiros estudos? Não correm as lições práticas sob a vigência de professores experimentados que nos apontam quais as deficiências por eles reconhecidas? Não nos aconselham também a que tomemos em conta as anotações e críticas feitas aos planos e às lições pelos vários professores, a que as juntemos às noções adquiridas para formarmos um juízo mais seguro sobre os meios didácticos, adoptando depois os que nos pareçam mais razoáveis e profícuos?"[1730].

Para Manuel Martins a passagem do curso para três anos, com «um ano inteiro quasi exclusivamente dedicado à prática»[1731] e porque considera que a «elevada perfeição das técnicas, a sua rigorosa e perfeita aplicação»[1732] só podem ser atingidas depois de vários anos de exercício da profissão, sendo que mesmo ao fim de 20 anos, «ainda [serem] obrigados a consultar os colegas sobre os efeitos deste ou daquele processo e a ler nos livros e nas revistas as inovações técnicas introduzidas no mundo pedagógico»[1733], leva-o a não estar de acordo com a redução da teoria em favor da prática, como parecia ser a ideia de José Maria Gaspar. E remata concluindo que o ensino, o dogmático e o prático, não é tão deficiente como se poderia ser levado a concluir[1734].

A crítica à linha de conteúdos seguida pela professora de Didáctica e Pedagógica estrutura-se em três dimensões:

i) Privilegia o estrangeiro em vez do nacional.

[1724] Idem, ibidem.
[1725] Idem, ibidem.
[1726] Idem, ibidem.
[1727] Idem, ibidem.
[1728] COELHO, Lúcio Rosa Dias – ob. cit., 16-7-1934.
[1729] Idem, ibidem.
[1730] MARTINS, Manuel G. – ob. cit., 5-9-1934.
[1731] Idem, ibidem.
[1732] Idem, ibidem.
[1733] Idem, ibidem.
[1734] Idem, ibidem.

ii) Os assuntos político-religiosos são o alvo de discussões em detrimento dos de carácter pedagógico-didáctico[1735].

iii) A defesa de ideias contrárias às orientações do Estado Novo.

José Maria Gaspar apresenta, em contraponto, que falaram nas conclusões da Liga de Defesa dos Direitos da Criança, em França, mas nunca «dos princípios expostos por qualquer orientador pedagógico de Portugal»[1736], analisaram-se os «pormenores do *self-gouvernement* americano»[1737], com «entusiasmo a coeducação pedocentrista inglesa»[1738] e «com veneração [da] escola activa russa»[1739] mas:

> "Nunca nos falaram assim das nossas interessantes escolas infantis de Lisboa e Porto, nem das aberrações a que, entre nós, deu origem o sistema coeducativo que Deus tenha eternamente.
>
> Falaram-nos de iniciativas escolares do estrangeiro [...] e esqueceram-se de dizer que quasi todas essas iniciativas são de carácter particular não tendo nós culpa de não haver entre nós muitos milionários generosamente altruístas.
>
> Esqueceram-se inocentemente de nos dizer que à entrada duma grande parte das nossas aldeias já se vão levantando edifícios escolares acolhedores e branquinhos onde o nosso povo terá de graça o pão bendito da instrução [...]"[1740].

Em defesa do trabalho desenvolvido e conduzido por Ema Pinheiro, Manuel G. Martins coloca-se com Gaspar contra «essa mesquinha infiltração de estrangeirismos incompatíveis com as tendências e características da raça, incompatíveis com o que chamamos a *alma nacional*»[1741] e o facto de serem as «figuras nacionais preteridas»[1742] mas considera que não o foram, pelo menos na sua turma, e o restante da sua argumentação vai no sentido de desmontar a forma do discurso de Gaspar – de educadores falaram-se dos estrangeiros e nacionais[1743], que explicitaram que as instituições da Educação Nova eram

---

[1735] Encontramos a acusação em: GASPAR, José Maria – ob. cit., 14-7-1934. GASPAR, José Maria – ob. cit., 19-7-1934. GASPAR, José Maria – ob. cit., 17-8-1934. SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 28-8-1934. SALVADO, Joaquim da Costa – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 29-8-1934. Negando a referida acusação: COELHO, Lúcio Rosa Dias – ob. cit., 16-7-1934. MARTINS, Manuel G. – ob. cit., 1-8-1934. MARTINS, Manuel G. – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 18-8-1934.

[1736] GASPAR, José Maria – ob. cit., 8-8-1934. Veja-se ainda: SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 29-8-1934.

[1737] GASPAR, José Maria – ob. cit., 8-8-1934.

[1738] Idem, ibidem.

[1739] Idem, ibidem.

[1740] Idem, ibidem.

[1741] MARTINS, Manuel G. – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 18-8-1934.

[1742] Idem, ibidem.

[1743] A este propósito veja-se a sua argumentação em: MARTINS, Manuel G. – ob. cit., 3-9-1934.

particulares, da escola activa russa ninguém a apresentou com «veneração»[1744] e da coeducação foram apresentadas vantagens e desvantagens[1745].

Da acusação de ideias contrárias ao Estado Novo sobressaem a de, partidária da coeducação, das quais fazia «apologias entusiásticas»[1746] e da escola única onde «a professora defendeu abertamente o ponto de vista comunista e disse na aula que era preferível o analfabetismo à instrução ministrada nos postos de ensino»[1747].

A relação que Ema Vidal Pinheiro estabelecia com os/as alunos(as)-mestres(as) foi alvo de graves acusações. O primeiro aspecto a salientar é a de que a professora intervinha na vida particular dos(as) alunos(as)-mestres(as), «nomeadamente em questões de namoros»[1748]. A crítica englobava outros três aspectos: parcialidade no tratamento dos(as) alunos(as)-mestres(as), o facto de promover a delacção e intriga entre os/as alunos(as)-mestres(as) e o desrespeito que revelava pela personalidade e ideias dos(as) alunos(as)-mestres(as).

A parcialidade no tratamento dos(as) alunos(as)-mestres(as) traduz-se na existência de alunos(as) filhos(as) e alunos(as) enteados(as) e em turmas queridas e turmas odiadas. Os alunos(as) filhos(as) mantêm com a professora «conciliábulos mais ou menos secretos»[1749] e discutem a «vida, pensamentos, palavras e obras dos *alunos enteados*»[1750]. O acesso ao tratamento especial como aluno(a) filho(a) abre-se quando o aluno(a) demonstra partilhar das mesmas ideias da professora[1751], enquanto os outros, os(as)

[1744] MARTINS, Manuel G. – ob. cit., 18-8-1934.
[1745] Idem, ibidem
[1746] MERGULHÃO, Durval Ferreira – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 20-8-1934. Veja-se ainda: MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob.cit., 5-8-1934. MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 22-8-1934.
[1747] GASPAR, José Maria – ob. cit., 19-7-1934. Criticada ainda por defender esse modelo de sociedade: MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 30-8-1934.
[1748] COSTA, Durval Ferreira – ob. cit., 31-7-1934.
[1749] GASPAR, José Maria – ob. cit., 20-7-1934.
[1750] Idem, ibidem. Veja-se ainda: SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 10-8-1934. SALVADO, Joaquim da Costa – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 26-8-1934. SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 28-8-1934.
[1751] Cf. GASPAR, José Maria – ob. cit., 20-7-1934. Ilustrativa e muito sugestiva é a descrição dada por Durval Ferreira Mergulhão de um aluno filho que passou a enteado, no ano lectivo seguinte, por ter afrontado as ideias e atitudes da professora. MERGULHÃO, Durval Ferreira – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 20-7-1934.

enteados(as) têm de «manter com energia as suas afirmações»[1752] e, por essa atitude, são apelidados de malcriados, discussões há que são proibidas e chegam mesmo a ser «chamados ao director»[1753]. Aos alunos(as) filhos(as) cabe interrogar os colegas[1754], obtêm as melhores classificações[1755] – «são chamados todos os dias»[1756], e têm influência sobre a relação que a professora mantém com os(as) alunos(as)-mestres(as)[1757]. Na sua relação com os alunos(as) enteados(as), Ema Vidal Pinheiro é acusada de ser injusta nas classificações[1758] - são chamados uma ou duas vezes[1759], não cumprir os compromissos[1760], interrogá-los sobre assuntos não leccionados nas aulas[1761] e de os reprovar injustamente[1762].

As acusações de parcialidade procuram demonstrar ainda que «além dos alunos filhos e alunos enteados tem s. ex.ª também *turmas queridas e turmas odiadas*"[1763].

É com a turma querida que realiza excursões[1764], a quem falta menos[1765] e a única a quem permite a contribuição para a «impropriamente chamada *Biblioteca dos alunos*»[1766]. A acusação de discriminação vai mais longe, «um método de ensino absolutamente diferente e

---

[1752] GASPAR, José Maria – ob. cit., 20-7-1934.
[1753] Idem, ibidem. No entanto, Manuel Gonçalves Martins sustenta que a professora na discussão dos trabalhos permitiu sempre «liberdade de defesa e sem nos impor autoritariamente a sua maneira de ver». In MARTINS, Manuel Gonçalves – ob. cit., 20-7-1934.
[1754] Cf. GASPAR, José Maria – ob. cit., 20-7-1934; MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 25-7-1934.
[1755] Cf. COSTA, Durval Ferreira da – ob. cit., 31-7-1934; SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 10-8-1934; GASPAR, José Maria – ob. cit., 17-8-1934.
[1756] MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 2-9-1934. Veja-se ainda: MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 25-7-1934; 22-8-1934.
[1757] Cf. COSTA, Durval Ferreira da – ob. cit., 31-7-1934.
[1758] Cf. MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 25-7-1934; COSTA, Durval Ferreira da – ob. cit., 31-7-1934; SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 10-8-1934.
[1759] Cf. MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 25-7-1934.
[1760] Idem, ibidem.
[1761] Idem, ibidem; COSTA, Durval Ferreira da – ob. cit., 31-7-1934.
[1762] Cf. MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 25-7-1934; 30-8-1934 e, em particular, a situação relatada no artigo de 2-9-1934.
[1763] MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 5-8-1934. O itálico está de acordo com o original. Veja-se ainda: MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 12-8-1934; SALVADO, Joaquim da Costa – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 5-8-1934.
[1764] Cf. MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 5-8-1934.
[1765] Cf. MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 5-8-1934; 30-8-1934.
[1766] MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 5-8-1934.

de resultados completamente opostos»[1767] e conteúdos que também variam da turma querida para a turma odiada[1768]:

"Enquanto em didáctica a turma B, a *querida dessa professora*, continuava o seu estudo em assunto absolutamente necessários à formação dum professor, a turma A, *a odiada* limitava-se a repetir uns apontamentos ditados pela professora há 2 anos, apontamentos esses plagiados dos escritores portugueses Adolfo Lima, Alves dos Santos, Alberto Pimentel e dos estrangeiros Ferrière, Claparède, Rousseau, etc., etc."[1769].

A Pedagogia enquanto a turma querida contactava com os «modernos métodos de ensino»[1770], na odiada, «as lições versavam assuntos dados há dois anos e eram marcados a dedo num compêndio de pedagogia cuja última edição é de 1923»[1771].

Ema Vidal Pinheiro é ainda acusada de promover a delação e a intriga entre alunos(as)-mestres(as)[1772], possuindo um grupo de espias que lhe prestam as informações à «entrada e saída das aulas, quer dentro da casa da própria»[1773], apelidado de «corpo docente»[1774], cuja «directora» é uma aluna-mestra[1775].

A professora de Didáctica e Pedagógica é acusada de não respeitar as ideias dos alunos[1776], procurando «formar alunos à sua imagem e semelhança»[1777] e aconselha «os alunos ao cinismo, à hipocrisia, como base de orientação para se poder vencer na vida»[1778] e, apesar de Manuel Gonçalves Martins sustentar que a professora permitia «a liberdade de defesa e sem nos impor autoritariamente a sua maneira de ver»[1779], José Maria Gaspar parece apresentar provas irrefutáveis:

[1767] Idem, ibidem. Veja-se também MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 22-8-1934.
[1768] Cf. SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 10-8-1934.
[1769] MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 5-8-1934.
[1770] Idem, ibidem.
[1771] Idem, ibidem.
[1772] MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 25-7-1934. Ver também: MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 22-8-1934. SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 5-8-1934 e sobretudo, a descrição exaustiva em: MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 30-8-1934.
[1773] COSTA, Durval Ferreira – ob. cit., 31-7-1934.
[1774] Idem, ibidem.
[1775] A aluna é mesmo identificada pelo nome próprio. Cf. COSTA, Durval Ferreira – ob. cit., 31-7-1934.
[1776] Cf. MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 5-8-1934; 20-8-1934. Nestes artigos Durval Mergulhão relata o incidente com a crítica a um trabalho em que é feita a apologia da coeducação pelo aluno-mestre Leónidas e onde nos dá conta da reacção de Ema Vidal Pinheiro, procurando ilustrar o que considera uma reacção inusitada da professora.
[1777] MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 20-8-1934.
[1778] MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 30-8-1934.
[1779] MARTINS, Manuel Gonçalves – ob. cit., 3-9-1934.

"Sabemos só que, por vezes, no meio daquelas exposições aparecem até alusões mais ou menos amáveis dirigidas ao senhor professor por alunos que, fora das aulas se desdizem, justificando a sua condição pela necessidade de pensarem paralelamente sob pena de não serem bem classificados.

Não sabemos o que haja nisto de verdade.

Mas sabemos que, pedindo-nos para fazermos vários trabalhos daquele género, vários alunos e até alunas que pelas suas ideias religiosas e nacionalistas não deviam querê-lo, nos impunham a defesa dos ideais pregados nas aulas e que estavam em desacordo com o seu sentir pessoal"[1780].

Em face da apreciação do seu método de ensino e das relações que estabelece com alunos(as)-mestres(as), Mergulhão interroga Martins:

"Agora, colega Martins, acha que essa célebre professora, tendo as qualidades que você conhece e por mim já apontadas e ainda por apontar, merece pisar o soalho de uma sala de futuros educativos *sic*? Certamente que não"[1781].

A professora, consideram os antigos alunos e alunos-mestres, «não tem cultura suficiente para reger estas cadeiras e responder cabalmente às objecções dos alunos»[1782], não possui conhecimentos[1783] e, além do mais, não cumpre os deveres e obrigações de funcionário do Estado[1784], pois se as denúncias não correspondessem à verdade pedia uma sindicância aos seus actos[1785]. Ainda assim, Manuel Gonçalves Martins sustenta que a ser verdade como explicar que os alunos(as)-mestres(as) dominem os assuntos de pedagógica e didáctica e os problemas do ensino normal?

A polémica tinha como objectivo que o «Sr. Ministro da Instrução Pública se dignasse mandar abrir um inquérito»[1786] daí que à questão colocada por Mergulhão, o seu colega Salvado conclua que «não é a nós que nos compete dar a resposta»[1787]. O objectivo foi alcançado, como se comprova pelo que Álvaro Viana de Lemos escreve a Adolphe Ferrière: «Nos primeiros meses de 1935 foi feito um inquérito à Escola Normal, tendo sido rigorosamente interrogados os alunos e todo o pessoal»[1788].

[1780] GASPAR, José Maria – ob. cit., 23-7-1934.
[1781] MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 12-8-1934.
[1782] SALVADO, Joaquim da Costa – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 30-8-1934.
[1783] Cf. SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 10-8-1934; MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 22-8-1934.
[1784] Cf. SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 10-8-1934; MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 22-8-1934.
[1785] Cf. MERGULHÃO, Durval Ferreira – "Onde está a Escola?" In *Diário de Coimbra*, 22-8-1934.
[1786] MERGULHÃO, Durval Ferreira – ob. cit., 22-8-1934.
[1787] SALVADO, Joaquim da Costa – ob. cit., 28-8-1934.
[1788] Carta de Viana de Lemos a Adolphe Ferrière em 1935. In NÓVOA, António – ob. cit., p. 89. Inserta ainda: NÓVOA, António – ob. cit., 1995.

O inquérito visava descredibilizar a pedagogia de carácter inovador e colocar um ponto final nas práticas de ensino normal de tradição republicana. Condena, por um lado, a orientação errónea seguida na Escola, ao promover princípios ligados à Educação Nova, como a coeducação ou a escola única, que apelida de «doutrinas falsas que se situam num plano anti-nacional»[1789]. A denúncia da inexistência de corte entre as tradições e práticas de formação de professores da Escola Normal Primária para a Escola do Magistério Primário de Coimbra é o segundo aspecto resultante do inquérito, onde o inquiridor Pedro de Campos Tavares sublinha que a Escola do Magistério «vive ainda muito à sombra do nome»[1790] da Escola Normal, tem «a mesma posição na vanguarda de certas doutrinas»[1791] e de que os professores seus herdeiros apresentam-se «perante a Escola como os únicos possuidores de uma cultura pedagógica»[1792], sendo constantes «as referências às tradições da antiga Escola Normal, de que todos se honram»[1793], «sem exclusão do director»[1794], pelo que esta «deve ser dissolvida, independentemente da acção disciplinar»[1795] sobre o Director e os professores Álvaro Viana de Lemos, Ema Vidal Pinheiro e Celeste da Conceição Teles. A simples substituição não seria remédio bastante, «a Escola formou-se à sombra de certas doutrinas. A ideia da Escola está ligada à ideia dessas doutrinas. Tudo as recorda»[1796].

[1789] Relatório final do processo de inquérito ao funcionamento da Escola do Magistério Primário de Coimbra, apresentado a 30 de Junho de 1935 pelo Dr. Pedro de Campos Tavares. In Dossier do Arquivo Histórico do Ministério de Educação. Cf. NÓVOA, António – ob. cit., (1990), p. 91. Apesar de, desde 1987, sobejamente divulgado e citado em publicações várias por António Nóvoa, as responsáveis do Arquivo Histórico do Ministério da Educação, a coberto da lei, vedaram-nos o acesso ao inquérito de que foi alvo a Escola do Magistério Primário de Coimbra, não nos restando outra alternativa que não fosse socorrer-nos do que já é do conhecimento público.

[1790] Relatório final do processo de inquérito ao funcionamento da Escola do Magistério Primário de Coimbra, apresentado a 30 de Junho de 1935 pelo Dr. Pedro de Campos Tavares. In Dossier do Arquivo Histórico do Ministério de Educação. Cf. NÓVOA, António – ob. cit. (1990), p. 91.

[1791] Idem, ibidem.

[1792] Idem, ibidem.

[1793] Idem, ibidem.

[1794] Idem, ibidem.

[1795] Idem, ibidem.

[1796] Relatório final do processo de inquérito ao funcionamento da Escola do Magistério Primário de Coimbra, apresentado a 30 de Junho de 1935 pelo Dr. Pedro de Campos Tavares. In Dossier do Arquivo Histórico do Ministério de Educação. Cf. NÓVOA, António – ob. cit. (1990), p. 92.

A mensagem era clara, varrer da memória da formação de professores as vivências da tradição republicana de ensino normal e o espírito da Educação Nova. Ao processo estará associado o destino individual dos actores sociais: Carlos da Costa Mota, permanecerá como director até à data do seu falecimento a 25 de Janeiro de 1940[1797]; Álvaro Viana de Lemos requereu a aposentação durante a sua estadia na prisão[1798] e ainda sofrerá novo processo disciplinar em 1940-1941[1799]; Ema Vidal Pinheiro foi nomeada professora auxiliar do 2º grupo dos liceus em Janeiro de 1943; Celeste da Conceição Teles, permanecerá como professora nas escolas de aplicação anexas, ocupando o posto de secretária – o director era o mesmo da Escola do Magistério Primário, sendo exonerada, a 17 de Junho de 1943.

Agindo em consonância com as pretensões dos sectores conservadores que pugnavam pelo encerramento das escolas normais como a campanha *Onde está a Escola?* ilustra bem e de que *As Novidades*[1800] e *A Educação Nacional*[1801] também se faziam eco e porta-estandarte e, em face das dificuldades sentidas em superar as tradições e práticas herdadas das escolas normais republicanas como acabámos de analisar, Carneiro Pacheco compagina a suspensão da «matrícula na 1ª classe das escolas do magistério primário, tanto oficiais como particulares»[1802] e a declaração de «caducidade dos alvarás de todos os estabelecimentos do magistério primário que não forem confirmados até ao fim do ano escolar de 1936-1937»[1803] com a conversão dos postos de ensino em postos escolares e

---

[1797] Cf. Folha de vencimentos de professores e restantes funcionários de: Agosto de 1919 a Julho de 1925 e Agosto de 1926 a Julho de 1930 da Escola Normal Primária de Coimbra; Agosto de 1930 a Junho de 1934 da Escola do Magistério Primário de Coimbra; 1939 a 1942 da Escola do Magistério Primário de Coimbra – documentos não catalogados constantes do depósito da Escola Superior de Educação de Coimbra.

[1798] Cf. Acta da sessão ordinária do Conselho Escolar da Escola do Magistério Primário de Coimbra, de 7 de Outubro de 1934.

[1799] Cf. NÓVOA, António – ob. cit. (1990), pp. 92-94; NÓVOA, António – ob. cit., 1995.

[1800] Cf. MÓNICA, M.ª Filomena – ob. cit., 1978, pp. 211-212.

[1801] Idem, ibidem. *Educação Nacional*. Semanário, cujo director, entre 23 de Fevereiro de 1927 e 17 de Janeiro de 1945 foi António Figueirinhas. Desde 1927 assistiu-se a um progressivo alinhamento pelas posições conservadoras e nacionalistas. Cf. NÓVOA, António dir. – *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993, pp. 293-303.

[1802] Ponto 1, do Art.º 7º do Decreto n.º 27:279. In *Diário de Governo – número 276*. I Série, de 24 de Novembro de 1936, p. 1511.

[1803] Ponto 3, do Art.º 7º do Decreto n.º 27:279. […], p. 1511.

«nêles serão mantidos os regentes que o requererem [...] e forem confirmados»[1804] uma vez que a leitura da realidade indica que:

"O Govêrno prepara cuidadosamente a reforma do ensino primário [...]

[...] convém adoptar algumas medidas de urgência, com as quais se evita a reincidência em erros já reconhecidos como funestos [...]

[...] o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal.

[...]

Instalado, como esta, em edifício próprio, devidamente apetrechado, regido por quem possua idoneidade comprovada, na falta de um diploma tantas vezes só decorativo, ministrando o ensino por todo o ano lectivo, e fiscalizada a sua acção, o pôsto escolar será a escola aconchegada da terra pequenina, onde outra maior se tornaria desproporcionada, ao mesmo tempo que, pelo desperdício, inimiga da restante terra portuguesa"[1805].

Carneiro Pacheco reafirma o desejo, real, do Estado Novo em exercer um efectivo controlo moral, político e ideológico na sociedade portuguesa, recorrendo se necessário, as acções disciplinares, em particular sobre a Administração Pública e os seus funcionários, nomeadamente sobre os professores:

"Art. 8º É exigido comportamento moral irrepreensível para o exercício do magistério primário, bem como para a direcção e fiscalização do respectivo ensino, tanto oficial como particular.

§ único. Será demitido o funcionário pertencente aos serviços do ensino primário que dê escândalo público permanente ou assuma atitude contrária à ordem social estabelecida pela Constituição Política de 1933"[1806].

Em 1936, como vimos, e apesar das consequências nefastas da redução do número de escolas normais em 1918, nomeadamente a carência de professores da instrução primária, decretou-se o encerramento das escolas do magistério primário. No período de 1930-1936 funcionaram cinco escolas do magistério primário[1807] e oito institutos ou colégios privados[1808] que desde 1933[1809], conferiam cursos de habilitação para o magistério primário. O quadro seguinte apresenta a estatística do ensino normal:

[1804] Art.º 3º do Decreto n.º 27:279. […], p. 1510.
[1805] Decreto n.º 27:279. […], p. 1510.
[1806] Decreto n.º 27:279. […], p. 1511.
[1807] Tratam-se das escolas do magistério primário de Braga, Coimbra, Lisboa, Ponta Delgada e Porto.
[1808] O Instituto do Ensino Normal, em Braga, os colégios Normal, Parisiense e Académico, em Lisboa, a Escola Particular do Magistério Primário, em Beja e, em Coimbra, o Instituto Pedagógico do Magistério Primário e o Colégio Portugal. No Arquivo da Escola do Magistério Primário de Lisboa, «Ensino Particular – Professores (inscrição)» (1933-1934) – cópia de autorizações concedidas aos diferentes estabelecimentos. Comunicação de 10-10-34 da Direcção Geral do Ensino Privado. Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1987, p. 688.
[1809] Cf. Decreto n.º 22:842. In *Diário de Governo*. I Série, de 18 de Julho de 1933.

Quadro 11[1810]	Diplomados			
Anos	F	M	T	T
1930-1931	101	26	127	127
1931-1932	28	23	51	178
1932-1933	125	95	220	398
1933-1934	140	134	274	672
1934-1935	146	119	265	937
1935-1936	144	125	269	1206
1936-1937	109	61	170	1376
1937-1938	363	163	526	1902
Média	*145*	*93,3*	*238*	

O presente quadro permite-nos destacar que apesar do contexto de instabilidade, este período diplomou mais alunos-mestres que o anterior, tanto em média[1811] como em valores absolutos[1812]. Tal facto pode ser entendido como resultado, explicação avançada por A. Nóvoa, da existência de lugares vagos nas escolas o que facilitaria a nomeação dos jovens normalistas e pela melhoria do estatuto sócio-económico dos professores de instrução primário na década de vinte. Por outro lado, merece destaque, o acréscimo significativo do peso relativo dos alunos-mestres em relação às alunas-mestras, sobretudo a partir do ano lectivo de 1933-1934, momento em que o Estado Novo coloca a paridade como meta, ao consagrá-lo em lei, nos termos do disposto no artigo 13º do decreto 21:695:

> "[...] efectiva-se em cada escola a frequência normal, devendo ser reservada metade dos lugares para cada um dos sexos, depois de admitidos os alunos repetentes a quem a lei reconheça direitos de preferência.
>
> § único. Se o número de lugares a dividir fôr ímpar, completa-se o resto com o sexo feminino"[1813].

No caso dos valores consagrados para os anos lectivos de 1936-1937 e 1937-1938, os valores referentes aos exames de Estado, que contemplam todos os diplomados e não só os das escolas do magistério primário, desvirtua a apreciação. Atentemos no quadro 13, que se reporta a matrículas no 1º ano, entre 1922 e 1936, tornando mais visível o que vimos assinalando. Como se pode observar a partir do ano lectivo de 1931-1932 existe uma aproximação entre o número de alunos-mestres e alunas-mestras nas matrículas no 1º ano

[1810] A fonte utilizada para a construção deste quadro foi o *Anuário Estatístico de Portugal*. 1930 a 1938. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. 1931 a 1940. De salientar as lacunas existentes nos elementos conectados, nomeadamente apenas existirem dados referentes aos exames de Estado a partir de 1937 quando tiveram início logo em 1931.

[1811] No período de 1922-1930 – recordando o que consta do quadro 6 deste capítulo, a média foi de 163,9, isto é, 164 alunos-mestres por ano para 238 no período subsequente.

[1812] Um total de 1930 alunos-mestres entre 1930-1938 para os 1311 do período anterior.

[1813] Decreto n.º 21:695. […].

até se atingir a paridade no ano lectivo de 1935-1936. As duas últimas colunas do quadro 12 – total de matriculados no 1º Ano (T) e total de diplomados (D) – possibilita-nos constatar que entre 1922-1923 e 1932-1933, o número de matriculados foi sempre superior ao número de diplomados, situação que se inverte, definitivamente, no ano lectivo de 1934-1935, ou seja, dois anos antes da suspensão das matrículas no 1º ano. Concluía-se uma fase de transição, entre 1930 e 1936, da história do ensino normal em Portugal.

Quadro 12	**Matrículas 1º ano x Diplomados**			
Anos	F	M	T	D
1922-1923	384	58	**442**	97
1923-1924	385	52	**437**	76
1924-1925	321	51	**372**	212
1925-1926	214	26	**240**	227
1926-1927	277	39	**316**	223
1927-1928	204	26	**230**	120
1928-1929	251	72	**323**	186
1929-1930	274	71	**345**	170
1930-1931	643	372	**1015**	127
1931-1932	84	67	**151**	51
1932-1933	155	135	**290**	220
1933-1934	152	143	**295**	274
1934-1935	76	83	**159**	265
1935-1936	36	36	**72**	269
Média	*246,9*	*87,93*	*334,8*	*179,8*

As consequências do encerramento das escolas do magistério primário em 1936, por razões que a razão educativa desconhecia, mas às quais obedecia, são veiculadas em diploma legal de 1940, embora não assumidas como tal:

"Encerradas há cinco anos as escolas de habilitação para o magistério primário, chegou-se a uma situação em que já não há professores diplomados para assegurar a regência das escolas existentes. Assim é que, aproveitando todos os professores auxiliares, que são em número de 183, e agregados, em número de 793, ficam êste ano sem professor 380 escolas, e depois de se haver recorrido aos regentes agregados, cuja função é ensinar em postos escolares, ainda ficaram 134 encerradas"[1814].

A impossibilidade de a reabertura imediata das escolas do magistério primário poder solucionar a «situação existente»[1815] teve de se encontrar um «processo de

[1814] Decreto-lei n.º 30:951. In *Diário de Governo*. I Série, de 10 de Dezembro de 1940. Publicado ainda na *Escola Portuguesa*. 320, 12 de Dezembro de 1940.
[1815] Decreto-lei n.º 30:951. […].

emergência»[1816] que permitisse «assegurar [...] um recrutamento eficiente dos professores primários»[1817].

Para ter acesso às provas de habilitação para o magistério primário era necessário encontrar-se entre os 18 e os 28 anos, possuir o «antigo curso geral ou o actual 2º ciclo dos liceus»[1818], ter robustez e, o controlo moral e ideológico realiza-se até antes de iniciar a processo de habilitação, «possuir idoneidade moral e cívica»[1819].

As provas de habilitação constavam de três exames e um estágio[1820]: um exame de cultura, composto de provas escritas e orais versando as disciplinas de Português, Matemática, Geografia e História de Portugal[1821] e, após aprovação e distribuição dos candidatos em grupos de quatro pelas escolas das capitais de distrito[1822], realizavam um estágio de preparação didáctica, com a duração de três meses, findo o qual elaborariam «um relatório dos seus trabalhos escolares, que o professor enviará com uma informação minuciosa sôbre a sua actividade e qualidades docentes, ao director do distrito escolar, que lhe juntará o seu parecer»[1823]. A habilitação para a «nomeação provisória de professor agregado» ficaria concluída com um exame de aptidão pedagógica que era composto de uma

---

[1816] Decreto-lei n.º 30:951. […].
[1817] Decreto-lei n.º 30:951. […].
[1818] Art.º 5º Decreto-lei n.º 30:968. In *Diário de Governo*. I Série, de 14 de Dezembro de 1940.
[1819] Art.º 5º Decreto-lei n.º 30:968. […].
[1820] Art.º 1º do Decreto-lei n.º 30:951. […].
[1821] Cf. Art.º 11º a 19º do Decreto-lei n.º 30:968. […]. Em anexo ao diploma estão os programas das diferentes disciplinas. As provas escritas tiveram lugar dia 1 e 3 de Fevereiro de 1941, respectivamente:

"*Sábado, 1 de Fevereiro:*
Exercício de redacção 9^{h}
Exercício de análise interpretativa, morfológica e sintáctica 10^{h} e 30^{m}
Problemas de aritmética 14^{h}
Problemas de geometria 15^{h} e 30^{m}
Segunda-feira, 3 de Fevereiro:
Exercício de geografia de Portugal 9^{h}
Exercício de história de Portugal 10^{h} e 30^{m}."

Despacho de 15 de Janeiro de 1941. In *Diário de Governo – número 12*. II Série, de 15 de Janeiro de 1941. Instruções relativas à prestação das provas escritas do exame de cultura específica de habilitação para o Magistério Primário Oficial. Publicado na *Escola Portuguesa*, 16 de Janeiro de 1941.
[1822] Cf. Art.º 20º do Decreto-lei n.º 30:968. […].
[1823] Art.º 6º do Decreto-lei n.º 30:951. […].

lição e um interrogatório subsequente[1824], consubstanciando uma concepção de formação de professor próxima da aprendizagem dos ofícios mecânicos:

"Depois o contacto com a função lhes despertará as qualidades necessárias ao exercício da função. Mais dois exames mostrarão se despertou. O candidato aprendeu a ensinar, ensinando; ensinando, mostrará se aprendeu a ensinar. Por isso estes dois exames serão lições a alunos. Preferiu-se a êste sistema ao de lhes pedir que soubessem coisas de cór sôbre pedagogia ou sôbre método"[1825].

O professor primário era visto como um homem de *fé* – não exclusivamente religiosa – e devia pregá-la:

"[...] o professor primário deve, em geral, ser um apóstolo; e particularmente é preciso que o seja quando é chamado a colaborar através da escola e fora da escola, em alguma obra social ou mesmo política que exprima o idealismo fundamental do Estado Novo"[1826],

a *fé* ou a necessidade de a possuir, pode justificar a recusa do recurso ao regime de concurso para colocar professores:

"Então não deve a sua escolha ser deixada aos critérios rígidos de um concurso; o calor do apóstolo conhece-se, mas não pode medir-se através da frieza de um certo condicionalismo legal. Estas ideas explicam o processo particular de nomeação dos professores para as escolas fundadas e instaladas pelos organismos corporativos, pre-corporativos e de coordenação económica ou que hajam de funcionar para serviço de bairros económicos e sociais por previdência do Estado, dos corpos ou corporações administrativas ou mesmo de instituições particulares de benemerência"[1827].

Após um ano de efectivo serviço, os candidatos poderiam requerer e realizar o exame de Estado[1828], que servia de veículo para a obtenção do diploma de professor do ensino primário e a correspondente passagem da nomeação de agregado a definitiva.

A falta de recursos humanos qualificados para a docência no ensino primário manteve-se e, mesmo depois da abertura das Escolas do Magistério do Primário, o Estado socorreu-se de nova medida excepcional de recrutamento que corporizou no decreto-lei n.º 32:641, publicado logo em Janeiro de 1943[1829]. A absorção do total de professores recrutados ao abrigo do decreto-lei n.º 30:951, de 10 de Dezembro de 1940[1830], o facto de um número significativo de escolas primárias estarem «a funcionar com regentes de postos

---

[1824] Cf. Art.º 20º a 23º do Decreto-lei n.º 30:968. […].
[1825] Decreto-lei n.º 30:951. […].
[1826] Decreto-lei n.º 30:951. […].
[1827] Decreto-lei n.º 30:951. […].
[1828] Cf. Art.º 24º a 28º do Decreto-lei n.º 30:968. […].
[1829] Decreto-lei n.º 32:641, de 23 de Janeiro de 1943. In *Diário de Governo – número 18*. I Série de 23 Janeiro de 1943.
[1830] De certo modo, no novo diploma, o Estado Novo reconhece o fracasso do recrutamento excepcional de professores encetado em 1940 ao afirmar que se verificou «que muitos desses diplomados não procuraram o diploma senão para o terem e poderem utilizá-lo em qualquer altura».
Cf. Preâmbulo do Decreto-lei n.º 32:641, […].

escolares»[1831] e a necessidade de dois anos para a conclusão da formação dos alunos-mestres admitidos no 1º ano das escolas do magistério primário, no ano lectivo de 1942-1943, são os argumentos apresentados pelo Estado para este novo recrutamento excepcional, desta feita no universo dos «candidatos aprovados no exame de admissão às escolas do magistério primário que excederam o contingente»[1832] definido, submetendo os interessados a «um estágio rápido»[1833], de trinta dias, a realizar nas escolas primárias das capitais de distrito, que «os adapte ao serviço»[1834] e os dote dos «meios de transmitir conhecimentos que mostraram possuir»[1835]. O estágio será objecto de um relatório elaborado pelo candidato, a remeter ao director do distrito escolar, acompanhado de parecer do professor director de estágio sobre a «actividade e qualidades docentes do candidato»[1836]. Um parecer positivo do professor director de estágio permitiria ao candidato ficar encarregue de «regência de escola»[1837], auferindo uma «remuneração igual à dos professores agregados»[1838] e consequentemente, a «preferência na matrícula das escolas do magistério primário»[1839] mediante determinadas condições[1840].

Quando as escolas do magistério primário (re)abriram as portas em 1942[1841], eram outras instituições que não aquelas que foram encerradas por Carneiro Pacheco. Agora programas, docentes e director concorriam para o cumprimento dos objectivos ideológicos

---

[1831] Preâmbulo do Decreto-lei n.º 32:641, […].
[1832] Preâmbulo do Decreto-lei n.º 32:641, […].
[1833] Preâmbulo do Decreto-lei n.º 32:641, […].
[1834] Preâmbulo do Decreto-lei n.º 32:641, […].
[1835] Preâmbulo do Decreto-lei n.º 32:641, […].
[1836] § 1º, do Artigo 1º, do Decreto-lei n.º 32:641, […].
[1837] Artigo 2º, do Decreto-lei n.º 32:641, […].
[1838] Artigo 2º, do Decreto-lei n.º 32:641, […].
[1839] Artigo 3º, do Decreto-lei n.º 32:641, […].
[1840] No âmbito da pesquisa conducente ao presente trabalho, localizámos um corpo de 34 relatórios de estágio, realizados no âmbito do diploma legal referido, que constituem um impressivo retrato do ensino primário, do papel do professor do ensino primário e da sua formação, na década de quarenta do século XX, em Portugal. Estes relatórios respeitam a quinze núcleos de estágios, dez do ano de 1943 e cinco de 1944, de cinco escolas da cidade de Coimbra. Supomos serem estes os relatórios de estágio a que António Nóvoa faz referência em: NÓVOA, António – ob. cit., 1992, pp. 504-508. A análise dos mesmos não cabe no presente estudo pelo que contamos apresentá-los em artigo, partindo de uma análise de conteúdo, enquadrada por algumas notas ao seu enquadramento histórico-cultural.
[1841] Decreto-lei n.º 32:243, de 5 de Setembro de 1942. In *Diário de Governo – número 208*. I Série de Setembro de 1942.

e políticos do Estado Novo. A memória do ensino normal, da transição do século XIX para o XX, fora apagada e substituída por uma tentativa, na realidade eficaz, de recuperação do mestre-escola, humilde e bondoso negando-lhe o acesso à ideia do «ensino como profissão»[1842] e dos «professores como profissionais»[1843].

O novo diploma legal de (re)estruturação das escolas do magistério primário data de 5 de Setembro de 1942 e logo a 17 e a 24 do referido mês, a *Escola Portuguesa*, publica dois textos elogiosos sobre *A reforma das Escolas do Magistério Primário* que têm em comum a defesa da recuperação do estágio, figura consagrada no recrutamento urgente de professores que data de 1940[1844], adjectivando-o como a «principal inovação e valioso elemento de preparação pedagógica»[1845], considerando que:

"Se é na água que se aprende a nadar e malhando o ferro que se aprende a ser ferreiro, como ensina a sabedoria popular, não fazia sentido que a habilitação para o magistério primário se fizesse fora do seu meio natural, que é a escola primária, e principalmente com teorias desintegradas das realidades do nosso ensino"[1846],

e Oliveira Guimarães, uma semana depois, sublinha o contraste com o passado:

"Em vez de um ano de prática pedagógica conjectural nas escolas anexas, estabeleceu-se um semestre apenas de prática real, quotidiana, global e responsável, em verdadeiro ambiente escolar, em contacto com as dificuldades que a toda a hora aguçam o engenho, provam a paciência e exigem a responsabilidade de quem as resolve"[1847].

Não podemos concluir sem destacar estoutra reflexão de António Nóvoa, constituindo assim epílogo deste cadinho do nosso trajecto e prefácio do que falta percorrer:

"A formação de professores é uma das áreas sensíveis dos sistemas educativos. As mudanças em educação imaginam-se, invariavelmente, a partir desta arena, onde se constroem afinidades e filiações, onde se definem atitudes pessoais e projectos profissionais. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização profissional e da configuração da profissão docente"[1848].

Ao encetar uma tentativa para «criar novas legitimidades no terreno educativo»[1849] - no período do Estado Novo, durante a *crise revolucionária* e o ensaio de construção de

---

[1842] NÓVOA, António – *Os Professores:* […], 1989, p. 108-109.
[1843] Idem, ibidem.
[1844] Veja-se o que dissemos anteriormente. Cf. Decreto-lei n.º 30:951. […]. Publicado ainda na *Escola Portuguesa*. 320, 12 de Dezembro de 1940 e Decreto-lei n.º 30:968. […].
[1845] A reforma das Escolas do Magistério Primário. In *Escola Portuguesa*. N.º 412 de 17 de Setembro de 1942.
[1846] Idem, ibidem.
[1847] GUIMARÃES, Oliveira – A reforma das Escolas do Magistério Primário. In *Escola Portuguesa*. N.º 413 de 24 de Setembro de 1942.
[1848] NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 504.
[1849] Idem, ibidem.

uma sociedade socialista, na fase de *normalização* ou no processo de institucionalização e consolidação da democracia representativa – conduziram a «*importantes* reformulações no domínio da formação de professores»[1850].

3. As Escolas do Magistério Primário

As reformulações sucessivas ao nível da formação de professores, num tempo que se distende entre 1942 e 1989, num contexto que é o da (re)abertura das escolas do magistério primário e a do encerramento da Escola do Magistério Primário de Coimbra[1851], são perceptíveis em indicadores como as condições de acesso e admissão ao ensino normal, os conteúdos, os tempos, a duração e o nível intelectual e científico da formação, a prática pedagógica e o estágio, a direcção e administração da instituição e a relação que se estabelece com e entre os actores sociais. É sobre estes indicadores que vai incidir a nossa já longa, quiçá excessivamente, síntese crítica.

3. 1 A admissão ao Curso do Magistério Primário

O ingresso numa escola do magistério primário dependia da «aprovação em exame cujos programas»[1852] eram «elaborados pelo Ministério da Educação Nacional»[1853]. Para requerer ser admitido ao exame de admissão, o candidato deveria instruir um requerimento onde – de entre um conjunto de documentos, deveria comprovar, em primeiro lugar, ser de «nacionalidade portuguesa e não [...] [ter] nem menos de dezasseis nem menos de vinte e oito anos»[1854]. Era exigida como habilitação mínima o 2º ciclo liceal ou equivalente[1855], o

[1850] Idem, ibidem. O *itálico* é da nossa responsabilidade.
[1851] Cf. Acta n.º 122 do Conselho de Professores, de 7 de Julho de 1989. In *Livro de Actas do Conselho de Professores da Escola do Magistério Primário de Coimbra 3*. DESEC (não catalogado).
[1852] Art. 6º do Decreto-lei n.º 32.243, […].
[1853] Idem, ibidem.
[1854] Cf. Alínea a) do § único do art. 8º do Decreto-lei n.º 32.243, […].

mesmo é dizer que o professor do ensino primário teria uma escolaridade de 11 anos[1856], traduzindo a redução das condições de acesso e da duração da formação normal e significava uma formação pedagógica e científica aquém da complexidade crescente da função que tinha de desempenhar[1857].

Do conjunto de documentos sobressaem as duas declarações que se enquadravam na lógica do controlo moral e político-ideológico que o Estado Novo exercia sobre a sociedade em geral e a sua administração em particular, neste caso tratavam-se de candidatos a alunos(as)-mestres(as) e que almejavam vir a ser professores, onde os mesmos teriam de assumir, na eventualidade de integrarem alguma, a sua pertença a associação ou associações secretas[1858] e, na segunda, eram obrigados a repudiar o comunismo e as «ideias subversivas»[1859]. Declarações de fidelidade ao regime vigente foram, como aliás já oportunamente sublinhámos, prática na monarquia constitucional, na 1ª República e no Estado Novo, aspecto superado apenas depois do 25 de Abril de 1974.

Modificações, neste domínio, chegaram só em 1977, alterando idade de admissão e habilitações. No que se refere à idade, estabelecer-se-ia como mínimo, o tempo necessário para aquisição das habilitações exigidas para ingresso e o tecto, com base numa construção

---

[1855] Cf. Alínea b) do § único do art. 8º do Decreto-lei n.º 32.243, […].

[1856] Os onze anos distribuíam-se por quatro anos de instrução primária, dois do 1º ciclo liceal e três do 3º ciclo liceal perfazendo nove anos de escolaridade, ao que se juntava o curso do magistério primário, com a duração de quatro semestres, ou seja, dois anos. No entanto, como adverte M.ª João Mogarro, entre 1936 e 1947, o conjunto dos dois primeiros ciclos liceais era de seis anos, resultando que os alunos-mestres que ingressaram nas escolas do magistério primário durante essa década possuíam mais um ano de escolaridade. Cf. MOGARRO, M.ª João – *A Formação de Professores no Portugal Contemporâneo – A Escola do Magistério Primário de Portalegre*. S. l.: Instituto de Ciencias de la Educación da Universidade de Extremadura, 2001. Tesis Doctoral, p. 105.

[1857] Cf. de entre os muitos autores: NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 504 e ss.; SAMPAIO, J. Salvado – *O Ensino Primário 1911-1969, Contribuição Monográfica*. Volume III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1975, p. 114 e ss..

[1858] Cf. Lei n.º 1.901, de 21.05.1935. In *Diário do Governo*. I Série, n.º 115, de 21 de Maio de 1935.

[1859] Cf. Decreto-lei n.º 27.003, de 14.09.1936. In *Diário do Governo*. I Série, n.º 216, de 14 de Setembro de 1936. M.ª João Mogarro procede na sua dissertação de doutoramento – trabalho já por nós várias vezes referenciado – a um estudo exaustivo da legislação referente e interligada com as escolas do magistério primário que se revelou um importante instrumento de trabalho na medida em que traduz o discurso oficial. Neste âmbito, também a obra de J. Salvado Sampaio, embora não exclusivamente dedicada ao ensino normal primário, se revelou preciosa. Cf. MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral; SAMPAIO, J. Salvado – ob. cit., 1975; SAMPAIO, J. Salvado, *Evolução do Ensino em Portugal, Metrópole 1940-1941/1966-1967*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1973; SAMPAIO, José Salvado – *A Educação em Números*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

conjugando um conjunto de parâmetros, eram os 52 anos de idade, a 1 de Outubro do ano em que tivessem lugar os exames de admissão[1860].

As habilitações de acesso foram alvo de discussão desde Abril de 1974. Por ocasião da reformulação do plano de estudos das escolas do magistério primário para o ano lectivo de 1975-1976, no âmbito de professores, alunos e directores pretendia-se que o curso tivesse a sua duração aumentada para três anos e colocava-se a hipótese de introduzir o curso complementar dos liceus como habilitação mínima de acesso[1861]. Significaria um aumento de três anos de escolaridade, situação insustentável, para uma população escolar cujos grupos sociais de pertença eram as «classes médias, de pequenos e médios comerciantes, industriais ou camponeses, de pequenos funcionários e até de trabalhadores rurais»[1862], sem sequer existir a hipótese de recurso a bolsa reembolsável pelo Estado, situação aliás afastada pela falta de critérios para atribuição das mesmas[1863]. O curso geral dos liceus manteve-se, o curso do magistério primário passou a ter a duração de três anos[1864] e a ausência do curso complementar como habilitação mínima implicou a introdução de certas disciplinas no plano de estudos, «definidas em termos metodologicamente ajustados ao contexto e finalidades do curso em que se inseriam»[1865], para compensar o que era considerado como uma deficiência, como adiante veremos.

Em 1977[1866] e 1981[1867], as habilitações mínimas exigidas passaram a ser, respectivamente, o curso complementar dos liceus e o 11º ano, consagrando-se, em 1977, 14 anos de escolaridade para os professores do ensino primário.

[1860] Cf. Decreto-lei n.º 66/77, de 24 de Fevereiro. In *Diário da República*, I Série, n.º 46; Despacho n.º 101/77, de 27 de Julho. In *Diário da República*, II Série, n.º 172.
[1861] Cf. FERNANDES, Rogério – *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte, 1977, p. 131-132.
[1862] FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977, pp. 131.
[1863] Cf. MATOS, Manuel – Escolas do Magistério Primário – uma experiência apunhalada II. In *O Professor*. 6 (1978), pp. 39-40.
[1864] Cf. FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977, p. 131.
[1865] MATOS, Manuel – ob. cit. (1978), p. 40.
[1866] Cf. Despacho 44/77, de 3 de Maio. In *Diário da República*. II Série, n.º 102.
[1867] Cf. Despacho 43/81, de 19 de Agosto. In *Diário da República*. II Série, n.º 189.

O acesso ao curso implicava, para além dos requisitos prévios, o sucesso no exame de admissão. O exame de admissão era constituído por provas orais e escritas sobre «as disciplinas de português, matemática, geografia-história»[1868] e constituíam uma ideia repescada ao recrutamento urgente de 1940[1869]. Em defesa do processo, saíra o Doutor Oliveira Guimarães que destacava – em artigo publicado na *Escola Portuguesa*, que as provas não constituíam apenas um exame de conhecimentos, para selecção de candidatos, mas podiam e deviam,

"[...] ser um inquérito global ás capacidades desenvolvidas pelo treino escolar para versar as matérias e os problemas do ensino primário em condições de maturidade, de visão superior, do ponto de vista da estrutucturação própria do espírito adulto"[1870], o que nos destaca dos demais,

"Esta é uma nota característica do novo recrutamento do pessoal discente das escolas do magistério que, segundo nos parece, não encontra par nas legislações estrangeiras"[1871].

Dezoito anos mais tarde, em 1960, um novo diploma legal definia a duração de 90 minutos para cada prova escrita e 15 minutos para os «interrogatórios» orais, em cada disciplina, e a média aritmética para determinação da nota final «pode levar-se às centésimas, se a ordenação dos candidatos o exigir»[1872]. Os programas permaneceram os mesmos, enquanto a matéria sobre que incidiam se situava «em plano bem inferior ao da habilitação exigida para frequência»[1873] o que, para Salvado Sampaio, «demonstra a pouca atracção pela carreira docente do ensino primário e como é subestimado o respectivo ensino normal»[1874].

Entre 1974 e 1976, os exames às disciplinas de Português, Matemática e História mantiveram-se, num contexto em que o aumento de vencimentos dos professores primários, a renovação pedagógica das escolas, a existência de serviço cívico no acesso ao ensino superior e o período conturbado que algumas escolas deste nível de ensino viviam, terá

[1868] Decreto-lei n.º 32.243, […].

[1869] Recordemos que o recrutamento foi estabelecido pelo decreto-lei n.º 30.951, de 10.12.1940 e os exames, com respectivos programas, foram regulamentados pelo decreto n.º 30:968 de 14.12.1940. In *diário de Governo*. I Série, de 14 de Dezembro de 1940. Veja-se o que explanámos sobre o tema em apreço.

[1870] GUIMARÃES, Doutor Oliveira – ob. cit., 24 de Setembro de 1942.

[1871] Idem, ibidem.

[1872] Decreto-lei n.º 43.369, de 2.12.1960. In *Diário do Governo*. I Série, n.º 279, de 2 de Dezembro de 1960.

[1873] SAMPAIO, J. Salvado – ob. cit., 1977, p. 105.

[1874] SAMPAIO, J. Salvado – ob. cit., 1977, p. 105.

contribuído para o crescimento da procura o que exigiu rigor na avaliação de conhecimentos e maturidade, chegando a atingir-se os 80% de reprovações[1875].

O final da década de 70 e os anos oitenta assistiram a alterações sucessivas ao nível das(os):

i) Disciplinas que integravam as provas do exame de admissão – primeira alteração, Português, Matemática e uma de opção de entre Ciências Físico-Químicas, da Natureza ou Geografia; na década de 80, as provas incidiam sobre Português e Filosofia e, Matemática, se o aluno não tivesse obtido aproveitamento na disciplina no 9º ano ou no curso geral dos liceus[1876].

ii) Os programas dos exames – incidiam sobre o curso geral dos liceus e posteriormente, determinou-se que os programas dos exames fossem os do ensino secundário, complementar ou 11º ano, no caso das disciplinas de Português e Filosofia e para a disciplina de Matemática, seria o programa do curso geral dos liceus[1877].

iii) Fórmula de cálculo da classificação média de ingresso – em 1981, estabelecia-se como fórmula de cálculo, da classificação final para ingresso, a média aritmética entre a classificação final do curso complementar dos liceus/11º ano e a classificação final do exame de admissão[1878]; em 1983, reforça-se a importância da classificação final do exame de admissão, através do recurso ao cálculo de uma média ponderada, que atribui peso 2 a esta classificação e peso 1 à classificação final do curso complementar dos liceus/11º ano[1879].

[1875] Cf. FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977, p. 132.
[1876] Cf. Despachos n.º 52/77 de 17 de Maio. In *Diário da República*, II Série, n.º 114 e despacho n.º 39/EAE/83 de 11 de Maio. In *Diário da República*, II Série, n.º 108. Citados por: MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, pp. 116-118.
[1877] Cf. Despacho n.º 81/77, de 23 de Junho. In *Diário da República*. II Série, n.º 143, actualizados pelo despacho n.º 61/80 de 30 de Junho. In *Diário da República*. II Série, n.º 148; despacho n.º 39/EAE/83 […]. Citados por MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 116-118.
[1878] Cf. Despacho n.º 43/81, […], citado por MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 115.
[1879] Cf. Despacho n.º 39/EAE/83 […], citado por MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, pp. 116-118.

Coube às escolas do magistério primário a formação, a reconversão profissional, das regentes escolares. O primeiro esforço sério data de 1960 – desde que possuíssem 5 anos de serviço, menos de 35 de idade e habilitação igual à exigida para admissão – autorizando a sua matrícula nas escolas do magistério primário com dispensa de exame de admissão, isenção de propinas e gratificação de regente dependente do aproveitamento[1880]. Em 1973, pela acção legislativa de Veiga Simão, promoveu-se a reconversão dos postos escolares a escolas e conduzindo os regentes à frequência de um curso intensivo e do curso geral, com direito à gratificação de regência e bolsa de estudo, dependente do sucesso escolar[1881].

Com a classificação final estabelecida a frequência do curso do magistério primário dependia do numerus clausus. Na verdade face à pressão exercida pela procura social de educação que exigia um aumento crescente do contingente de professores de ensino primário a formar anualmente, o Estado utilizou duas estratégias – por vezes alternadamente, outras, em simultâneo – o alargamento dos numerus clausus ou a distensão da rede escolar de ensino normal. O diploma legal de reabertura das escolas previa um total de 60 alunos/ano podendo, excepcionalmente, ir até aos oitenta alunos por determinação do MEN[1882]. As escolas situadas – nas hoje, regiões autónomas, então ilhas adjacentes – no Funchal, em Ponta Delgada, na Horta e em Angra do Heroísmo, o número de alunos era fixado pelo ministro da tutela não podendo exceder os quarenta alunos em cada ano[1883].

No período de 1943-1948 entraram em funcionamento catorze escolas, como se pode observar no quadro 13[1884]. A história encarregou-se de provar que se revelariam

---

[1880] Integravam o contingente de vagas estabelecido anualmente para as vagas das escolas do magistério primário e dependia de acordo com ministério das Finanças, em face dos custos, o que terá limitado o alcance da medida. Cf. MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 117.

[1881] Cf. Decreto-lei n.º 67/73 de 26 de Fevereiro. In *Diário da República*, I Série, n.º 48 de 26 de Fevereiro de 1973. Citado por: MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, pp. 118-119. De sublinhar que desde 1942 – decreto-lei n.º 32.243, de 5.09.1942 – que existia um sistema de bolsas e isenção de propinas para alunos de situação económica difícil, num total de 40 (mais tarde 10) mediante o preenchimento de alguns requisitos. Em 1971, os apoios económicos e sociais são entregues ao recém-criado Instituto de Acção Social Escolar (IASE).

[1882] Cf. Art.º 9º do decreto-lei n.º 32.243, […].

[1883] Cf. A legislação analisada por M.ª João Mogarro. Ver: MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, pp. 98-99.

[1884] Devemos sublinhar que do ponto de vista dos elementos estatísticos, em 1943-1944, só são referenciadas 7 escolas: Coimbra, Évora, Funchal, Lisboa, Ponta Delgada, Porto e Viseu. Só em 1945-1946 surgem referenciadas 12

insuficientes para responderem à crescente pressão da procura social da educação. A partir do ano lectivo de 1948-1949, a rede escolar manteve-se a mesma e a resposta ocorreu através do alargamento do numerus clausus, por via de autorizações anuais ao ministro da tutela. Contudo, no início dos anos cinquenta, e face ao rápido aumento dos diplomados, surgiu o anúncio público de que para o ano lectivo de 1951-1952 não seria permitido o alargamento do *numerus clausus* – evitando-se o risco de excesso de diplomados e sublinhando a necessidade da selecção incidir sobre os que possuírem vocação para a docência[1885]. Mas no final da década de 50, o Estado socorre-se das duas estratégias, por um lado, autoriza o Ministério da Educação Nacional (MEN) a alargar o *numerus clausus* e, nos anos de 1958 e 1959, amplia a rede escolar com a criação de duas novas escolas do magistério[1886]. O início da década de sessenta que ficou, de algum modo, marcado pela acção de Leite Pinto como titular da pasta da Educação Nacional, assistiu ao fim da dependência do MEN podendo, de ora em diante, determinar, anualmente e para cada escola, o numerus clausus[1887].

---

escolas: Braga, Bragança, Coimbra, Évora, Faro, Funchal, Guarda, Horta, Lisboa, Ponta Delgada, Porto e Viseu e, em 1946-1947, surge Vila Real e perfazem-se as 14 escolas, em 1950-1951, com a de Angra do Heroísmo. Até 1957, mantém-se um quadro institucional de 14 escolas do magistério primário. Para o período de 1958 a 1962 os dados estatísticos que utilizámos não nos fornecem dados sobre as instituições de ensino normal. Cf. *Estatística da Educação. 1940-1941 a 1964-1965*. Volume 1º a 17º. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, 1944 a 1966. O cruzamento com bibliografia: CARVALHO, Rómulo de – *História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986. Projecto Regional do Mediterrâneo – *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole). Previsão para 1975*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura/Centro de Estudos de Estatística Económica, 1964. Conjugando esta informação com diferente legislação obteve-se o quadro por ora apresentado. Adaptado de: MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 78.

[1885] Cf. MACEDO, E. Veiga de – Discurso na inauguração das novas instalações da Escola do Magistério Primário de Viseu. In *Escola Portuguesa.*, n.º 845, de 2 de Fevereiro de 1951. Veja-se ainda: MENDES, Raul da Silva – *Os professores primários no Estado Novo. Da formação inicial à actividade docente*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2001. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, pp. 94-96.

[1886] Autorizações concedidas em 1948-1949, 1949-1950, 1958-1959, 1959-1960 e 1960-1961. Devemos sublinhar, ainda, que paralelamente com as duas escolas do magistério primário oficial, Leiria e Portalegre, respectivamente em 1958 e 1959, o período de 1950-51 a 1960-61, assistiu à abertura de outras quatro escolas do ensino normal primário particular – Aveiro, Beja, Castelo Branco e Viana do Castelo.
Cf. MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 99-102; Projecto Regional do Mediterrâneo – ob. cit., 1964, pp. 155-157; SAMPAIO, J. Salvado – ob. cit. Volume II, 1975, pp. 184 e ss..

[1887] Cf. Decreto-lei n.º 43.369, […].

Paralelamente a rede escolar atingiu, em 1962-1963, um número recorde – até então, no total de escolas normais primárias, vinte e quatro, e no número de escolas do ensino particular, oito (veja-se o quadro n.º 14). Na década seguinte o número de escolas diminui, ainda que de modo dispiciente e à custa dos estabelecimentos de ensino particular – a rede oficial permaneceu nas dezasseis escolas do magistério primário, enquanto os estabelecimentos de ensino normal particular, reduzir-se-iam de modo irreversível até se

Quadro 13 — **Rede Escolar do Magistério Primário**

Região	Localidade	Ano de criação
Continente	Braga[1888] Coimbra[1889] Lisboa[1890] Porto[1891]	1942
	Bragança[1892] Évora[1893] Faro[1894] Guarda[1895] Viseu[1896]	1943
	Vila Real[1897]	1945
Açores	Ponta Delgada (S. Miguel)[1898]	1943
	Horta (Faial)[1899]	1945
	Angra do Heroísmo (Terceira)[1900]	1948
Madeira	Funchal[1901]	1943

limitarem apenas a um estabelecimento em 1973-1974, que encerraria no ano lectivo de 1982-1983. Merece ser sublinhado o facto de o número de escolas do magistério primário oficial ter permanecido o mesmo de 1962 a 1970, o que de certo não é alheio o contexto e o

[1888] Cf. Decreto-Lei 32.243, […].
[1889] Idem, ibidem.
[1890] Idem, ibidem.
[1891] Idem, ibidem.
[1892] Cf. Despacho ministerial de 1-8-1943. In *Diário do Governo*, II Série, de 1 de Agosto de 1943.
[1893] Cf. Despacho ministerial de 9-9-1943. In *Diário do Governo*, II Série, de 9 de Setembro de 1943.
[1894] Cf. Despacho ministerial de 24-2-1943. In *Diário do Governo*, II Série, de 24 de Fevereiro de 1943.
[1895] Idem, ibidem.
[1896] Cf. Despacho ministerial de 9-9-1943. […].
[1897] Idem, ibidem.
[1898] Cf. Decreto-Lei 33.019, de 1-9-1943. In *Diário do Governo*, I Série, de 1 de Setembro de 1943.
[1899] Cf. Decreto-Lei 35.227, de 7-12-1945. In *Diário do Governo*, I Série, de 7 de Dezembro de 1945.
[1900] Cf. Decreto-Lei 36.839, de 19-4-1948. In *Diário do Governo*, I Série, de 19 de Abril de 1948.
[1901] Cf. Decreto-Lei 33.019, […].

posicionamento e orientação dada pelos protagonistas, à política educativa em Portugal[1902] e testemunha que o MEN não mais se socorreu da estratégia da distensão da rede escolar até à entrada em funções de José da Veiga Simão e já só em 1971. Desde 1974-1975 que o número de escolas do magistério primário oficial se fixou em vinte sete[1903], num total de vinte e oito, com o estabelecimento de ensino particular. Atente-se no quadro que foi possível construir a partir dos elementos estatísticos utilizados[1904]:

Quadro 14	**Rede Escolar do Magistério Primário**		
Ano Lectivo	Rede Pública	Ensino Particular	Total
1962-1963	16	8	24
1964-1965	16	7	23
1966-1967	16	6	22
1968-1969	16	5	21
1969-1970	16	5	21
1970-1971	16	5	21
1971-1972	18	5	23
1972-1973	24	4	28
1973-1974	26	1	27
1974-1975	27	1	28
1975-1976	27	1	28
1976-1977	27	1	28
1977-1978	27	1	28
1982-1983	27	1	28
1983-1984	26	0	26
1984-1985	26	0	26

[1902] Remetemos o leitor para as ideias que explanámos ao longo deste capítulo, nomeadamente sobre os sucessores de Pinto Leite e a política educativa subsequente.

[1903] Rogério Fernandes faz referência aos vinte e sete directores das escolas do magistério primário que foram nomeados no período após o 25 de Abril de 1974, nomeados na vigência do II Governo Provisório, liderado por Vasco Gonçalves e cujas nomeações foram realizadas, num total de quinze pelo Ministro da Educação, Vitorino Magalhães Godinho e, as restantes doze, por Prostes da Fonseca, Secretário de Estado da Administração Escolar, por delegação do ministro. As escolas que então enumera são as seguintes: Angra do Heroísmo, Aveiro, Beja, Braga, Bragança, Caldas da Rainha, Castelo Branco, Chaves, Coimbra, Évora, Faro, Funchal, Fundão, Guarda, Guimarães, Horta, Lamego, Leiria, Lisboa, Penafiel, Ponta Delgada, Portalegre, Porto, Santarém, Viana do Castelo, Vila Real e Viseu
cf. FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1978, pp. 127-128.

[1904] Para os anos 1963-1964, 1965-1966 e 1967-1968 não foram publicados elementos no âmbito das *Estatísticas da Educação […]*. Nos anos de 1978 a 1983 e 1985 a 1987, os dados estatísticos utilizados não disponibilizavam a informação referente aos estabelecimentos de ensino normal primário. Cf. *Estatística da Educação. 1940-1941 a 1964-1965*. Volume 1º a 17º. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, 1944 a 1966; *Estatísticas da Educação. 1967 a 1987*. Volume 17º a 34º. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, 1968 a 1988.

3. 2 Dos planos de estudo e organização dos cursos

Para António Nóvoa «redução e controlo são os dois eixos estruturantes da política do Estado Novo em matéria de formação de professores do ensino primário»[1905]. Redução assumida num discurso ideológico marcado pela presunção de economia e eficácia. Na hora da reabertura das escolas do magistério primário, em 1942[1906], a continuidade e ruptura com o passado são assumidas com lucidez. O «sistema de emergência adoptado em 1940»[1907] teve bons resultados mas a urgência não é, de momento, tão grande pelo que uma vez que os professores podem ser formados numa escola, exorcizada que estava a memória das escolas normais primárias[1908], isso só pode trazer vantagens:

"Conforme a organização que se decreta, sendo formados através da escola, têm tudo o que tiveram os recrutados pelo sistema de 1940 e mais alguma cousa. Como não podemos supor que o contacto da escola lhes seja prejudicial, temos de concluir que os recrutados pelo sistema instituído neste decreto ainda deverão ser melhores"[1909].

Do processo urgente de recrutamento conservou-se o exame de admissão[1910] e o «estágio orientado por um professor escolhido, com quem se trabalha em colaboração permanente e activa»[1911]. Numa prática de isomorfismo adoptou-se o estágio, transferindo do processo urgente de recrutamento para o plano de estudos do ensino normal, sustentada por um discurso argumentativo sinalizado por quatro palavras-chave: efectividade, eficácia, economia de tempo e aproveitamento de recursos. A nova forma organizativa facilitava uma real experiência docente – contraposta à experiência passada – permitindo em menos tempo obter mais e melhores resultados e, por outro lado, o facto de ter lugar fora das *escolas anexas* permite aproveitar os recursos humanos docentes, existentes nas escolas

---

[1905] NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 505.
[1906] Cf. Decreto-lei n.º 32.243, […]. Os programas constam do Decreto n.º 32:629 de 16.01.1943. In *Diário do Governo*, I Série, n.º 12, de 16 de Janeiro de 1943.
[1907] Decreto-lei n.º 32.243, […].
[1908] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 504.
[1909] Decreto-lei n.º 32.243, […].
[1910] Idem, ibidem.
[1911] Idem, ibidem.

primárias, para acompanharem e iniciarem os/as alunos(as)-mestres(as), como de resto sublinha Oliveira Guimarães:

"Praticamente a experiência pedagógica reduzia-se, como não podia deixar de ser, à mera expectação de uma certa rotina escolar, por momentos interrompida por fugazes intromissões na prática docente e ao preparo artificial de lições tipo, de lições en blanc, como dizem os franceses, que muito desassisadamente ainda hoje se comprazem em tais malabarices pedagógicas.

Na nova organização institui-se o estágio com economia de tempo [...]. Em vez de um ano de prática pedagógica conjectural nas escolas anexas, estabeleceu-se um semestre apenas de prática real, quotidiana, global e responsável, em verdadeiro ambiente escolar, em contacto com as dificuldades que a toda a hora aguçam o engenho, provam a paciência e exigem a responsabilidade de quem as resolve. [...]

A sua projecção pode ser mais larga e mais fecunda. Permitindo aos professores excepcionalmente competentes, embora colocados em modestas escolas rurais, a possibilidade de assumirem a responsabilidade individual da direcção profissional dos estagiários recenvindos das escolas do magistério, vai alargar extensamente a influência doutrinal destas e poderá por isso contribuir poderosamente para a melhoria geral dos processos didácticos e para a renovação da nossa escola"[1912].

Simultaneamente o novo diploma conserva do «sistema anterior, que pode considerar-se quási universal [...] as disciplinas de cultura pedagógica, expurgadas»[1913] e outras «devidamente adaptadas, [...] que [...] se reputam da maior importância para a formação profissional, como desenho e trabalhos manuais, educação feminina, higiene escolar, etc.»[1914]. A redução é assumida mas «sem perder e, segundo se crê, antes aumentar a sua eficiência de três para dois anos»[1915].

O curso terá a duração de três semestres[1916], mais um de estágio[1917], com o 1º semestre a ter início a 1 de Outubro e o segundo, a 1 de Março, com conclusão prevista para 31 de Julho[1918]. A duração de cada aula é de 50 e 80 minutos[1919], neste último caso para as disciplinas como desenho e trabalhos manuais educativos e educação feminina. As turmas terão 30 alunos excepto na disciplina de educação feminina que não podem ultrapassar as 15 alunas[1920]. Ao longo do programa das disciplinas constantes o plano de estudos, patente no quadro 15, conjugam-se redução e controlo. Nas instruções da disciplina de *Pedagogia e didáctica geral* explica-se que «o que interessa ensinar nesta

[1912] GUIMARÃES, Doutor Oliveira – ob. cit., 24 de Setembro de 1942.
[1913] Decreto-lei n.º 32.243, […].
[1914] Idem, ibidem.
[1915] Idem, ibidem.
[1916] Cf. Art.º 11º do Decreto-lei n.º 32.243, […].
[1917] Cf. Art.º 34º a 36º do Decreto-lei n.º 32.243, […].
[1918] Cf. § único, do Art.º 11º do Decreto-lei n.º 32.243, […].
[1919] Cf. § 1º, do Art.º 12º do Decreto-lei n.º 32.243, […].
[1920] Cf. § 2º, do Art.º 12º do Decreto-lei n.º 32.243, […].

primeira parte é de pouca extensão»[1921] e cingido ao ideal educativo humanista mas também nacional[1922]:

"Embora seja inteiramente certo, como muitas vezes se tem reconhecido, que toda a pedagogia postula uma metafísica e que todos os sistemas filosóficos tendem a condensar-se em uma doutrina pedagógica, não deve nas nossas escolas do magistério primário dar-se guarida a qualquer discussão acerca dos fins últimos que intenta o processo de formação dos seres humanos na fase de crescimento. Não possuem, por um lado, os alunos a formação cultural necessária para se embrenharem em tão intricados problemas; não se encontra, por outro lado, o nosso País em estado crítico de indecisão acerca dos conceitos de vida e de fins da sociedade. Orientamo-nos hoje por um quadro de valores perfeitamente definido [...]"[1923].

Quadro 15[1924]	**Plano de estudos das Escolas do Magistério Primário (1942)**		
Disciplinas	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre
Pedagogia e didáctica geral	5	-	-
Psicologia aplicada à educação	3	6	-
Didáctica especial	-	6	6
Higiene escolar	3	-	-
Educação física	2	2	2
Desenho e trabalhos manuais educativos	2	3	2
Educação Feminina	2	2	2
Música e canto coral	2	2	2
Legislação e administração escolares	-	-	3
Organização política e administrativa da Nação	2	-	-
Educação moral e cívica	2	-	-
Prática pedagógica	5	8	8
Total	28	29	25

Do seu conteúdo foi retirada qualquer referência «aos métodos de investigação ou demonstração científicas»[1925] e sublinha-se a importância dos métodos regressando-se, em certo sentido – e salvaguardando-nos de qualquer anacronismo –, à perspectiva da pedagogia como sinónimo de metodologia, colocando no horizonte da formação de professores, como preocupação central, «a aquisição de técnicas e de estratégias de ensino»[1926].

Nas instruções da disciplina de *Psicologia aplicada à educação* salienta-se que se tornou necessário «limitar o programa a uma apertada selecção de matérias de aprendizagem»[1927] reduzindo-se «a escolha ao absolutamente indispensável»[1928] em face da

[1921] Decreto n.º 32:629 [...].
[1922] Idem, ibidem.
[1923] Idem, ibidem.
[1924] Fonte: Art.º 12º do Decreto n.º 32:629 [...].
[1925] Decreto n.º 32:629 [...].
[1926] NÓVOA, António – *Os Professores:* ob. cit., 1989, p. 101.
[1927] Decreto n.º 32:629 [...].
[1928] Idem, ibidem.

impreparação dos alunos e da imprecisão do próprio conhecimento científico[1929]. É retirando à formação de professores as suas bases científicas de referência que possibilitavam a elaboração de uma ideia do ensino como profissão e dos(as) professores(as) como profissionais[1930], que se constrói o controlo moral e ideológico. Na disciplina de *Educação Feminina*, exclusiva para as jovens alunas-mestras, oferece-lhes a oportunidade de trabalhar conteúdos como o corte e costura, o conserto de meias, a passajar e remendar ou os bordados regionais portugueses[1931], promovendo uma imagem simultaneamente funcional e sublimada, da futura professora primária:

"Os programas vão elaborados no sentido de pôr a futura professora em condições de poder servir no meio em que a sua acção vai desenvolver-se, acção que transcende a escola e deve atingir a família. É evidente que não haverá ocasião de transmitir na escola primária todos os ensinamentos que o desenvolvimento destes programas comporta. Não o permitem a escassez do tempo nem a idade das alunas. Mas a boa professora acompanhará as suas alunas pela vida fora, orientando-as, esclarecendo-as, aconselhando-as. Convém, portanto, que esteja preparada para o fazer"[1932].

Cabe à disciplina de *Organização política e administrativa da Nação* um papel importante na inculcação ideológica, sugerindo-se aos professores o recurso a «uma ligeira recapitulação histórica a propósito das instituições [...] quanto baste para abrir no espírito do aluno a curiosidade do passado e fazer-lhe notar a continuidade nacional»[1933] e através do estudo da organização corporativa espera-se que integrem os alunos «na atmosfera ideológica em que se desenvolve a acção do Estado»[1934] e sempre que se proporcione:

"[...] não deixará o professor de estimular o ardor cívico do estudante, o culto pela ideia de Pátria, o respeito pela tradição, o amor da família e a crença nos benefícios da associação. Igualmente nunca o professor deve esquecer que Portugal não é só a metrópole, e por isso fará, em todos os casos que seja oportuno, referência ao Império Colonial"[1935].

No âmbito da disciplina de *Educação moral e cívica* caberá o «ensino vivo da doutrina cristã»[1936], cujos ensinamentos e vivências se tornam hegemónicos na articulação da trilogia Deus, Pátria, Família, marcando indelevelmente o ambiente mental quotidiano

---

[1929] Idem, ibidem.
[1930] Cf. NÓVOA, António – *Os Professores:* [...], 1989, pp. 108-109.
[1931] Cf. Decreto n.º 32:629 [...].
[1932] Decreto n.º 32:629 [...].
[1933] Idem, ibidem.
[1934] Idem, ibidem.
[1935] Decreto n.º 32:629 [...].
[1936] Idem, ibidem.

vivido nestas escolas[1937]. Em face do apertado controlo e da forte centralização política e administrativa, sublinhada por uma perspectiva burocrática da função do professor, adquire relevância uma disciplina como *Legislação e administração escolares* pois «a falta de conhecimento dos diplomas legislativos em vigor acarreta prejuízos de vária ordem aos professores e causa embaraços aos respectivos serviços»[1938].

Dando forma à máxima de que «é na água que se aprende a nadar»[1939] merece-nos especial atenção a *Prática pedagógica*, que representa 17%, 27,5% e 32% da carga lectiva do 1º, 2º e 3º semestres, respectivamente, e 25,6% da carga lectiva total dos três semestres[1940]. O desenho da *Prática pedagógica* contempla um grau de complexidade crescente das tarefas a desempenhar pelos(as) alunos(as)-mestres(as), iniciando-se com «assistência aos trabalhos escolares»[1941], evoluindo para «realização de lições na aula de didáctica especial»[1942] e culminando na «leccionação a turmas inteiras nas escolas de aplicação»[1943], num processo progressivo de alargamento cumulativo de responsabilidades ao longo dos três semestres[1944].

O decreto-lei n.º 43 369 reconhece a necessidade de *reajustamentos* nas escolas do magistério primário, que não devem esperar por uma reforma anunciada que abrangerá a escola primária e a escolaridade obrigatória[1945], baseando-se na «experiência e [...] necessidade de formação eficiente de professores em número bastante para ocorrer às exigências, cada vez maiores, da escola primária»[1946]. No mesmo diploma legal reconhece-se a deficiente preparação conferida pelo 2º ciclo liceal ou equivalente aos(às) alunos(as)-

---

[1937] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 505. Veja-se a análise realizada nos capítulos V e VI.
[1938] Decreto n.º 32:629 [...].
[1939] A reforma das Escolas do Magistério Primário. In *Escola Portuguesa*, n.º 412, de 17 de Setembro de 1942.
[1940] Cf. Plano de estudos inserto no Decreto n.º 32:629 [...]. Para sublinha ra importância – em termos meramente estatísticos em função do número de horas atribuídas – à prática pedagógica basta referir que *Pedagogia e didáctica geral, Psicologia aplicada à educação e Didáctica especial*, isto é, as três disciplinas em conjunto, representam apenas 31% da carga lectiva total dos três semestres.
[1941] Alínea a) do art.º 12º do Decreto-lei n.º 32.243, [...].
[1942] Alínea b) do art.º 12º do Decreto-lei n.º 32.243, [...].
[1943] Alínea c) do art.º 12º do Decreto-lei n.º 32.243, [...].
[1944] Cf. Art.º 12º do Decreto-lei n.º 32.243, [...].
[1945] Cf. Decreto-lei n.º 43 369, [...].
[1946] Idem, ibidem.

mestres(as) – pelo menos em algumas áreas – pelo que se introduzem alterações ao plano de estudos de 1942:

i) Intensificação do estudo de didáctica especial.

ii) Anuncia a remodelação de programas que, no entanto se mantiveram os mesmos de 1943 até ao dia 25 de Abril de 1974.

iii) A distribuição da carga lectiva de disciplinas como *Pedagogia*, *Organização política e administrativa da Nação* e *Educação Moral* ao longo de 2 semestre ou mesmo, nalguns casos, pelos dois anos do curso.

iv) A natureza teórico-prática do estágio implica a necessidade de se teorizar a prática e de aplicar a teoria, o que levou à distribuição de carga lectiva disciplinar no 4º semestre e à realização do estágio nas escolas de aplicação anexas à escola do magistério[1947].

Adoptadas estas orientações, o plano de estudos passou a ser conforme o que apresentamos no quadro 16 da página seguinte. As alterações, tendo por referência o plano de estudos de 1942, em termos de designação de disciplina ou carga horária lectiva surgem no quadro a **negrito** enquanto o aumento ou diminuição de carga horária aparece entre (+ ou -). Referir, como se pode concluir de uma análise do quadro, que as alterações foram de pouca monta, em especial porque a alteração nominativa não se traduziu em alteração dos programas, merecendo especial saliência o aparecimento de disciplinas e respectiva carga lectiva no 4º semestre, em simultâneo com o estágio e, a redução da carga horária da prática pedagógica, em particular, nos 1º/2º semestres.

O Estado Novo não logrou alterar o estado de coisas nas escolas do magistério primário, apesar das tentativas como o novo estatuto construído ao tempo de Galvão Telles na liderança do ministério e posteriormente recusado por José Hermano Saraiva.

[1947] Idem, ibidem.

O Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) ainda produziu dois documentos[1948], datados de 1972, que viriam a ser fundidos num só[1949], apresentando sugestões para a reforma das escolas do magistério. A proposta apresentada sob patrocínio do GEP e elaborada no âmbito da Direcção de Serviços de Estudos com a colaboração do Núcleo de Estudos da Educação pretendia constituir-se como contributo para a reforma das escolas do magistério primário, sendo a proposta orientada por três linhas mestras, o «sentido polivalente em relação com os restantes cursos complementares do ensino secundário»[1950], o «desenvolvimento comum dos cursos do Magistério Primário e Infantil, com diversificações próprias»[1951] e a «viragem para uma formação de nível superior»[1952] que, no entanto, o próprio documento considera «impossível mercê de condicionalismos vários»[1953]. A proposta conservava as habilitações de acesso[1954], previa que «o processo de formação dos recém-diplomados pelas Escolas do Magistério prosseguirá, obrigatoriamente, durante os dois primeiros anos da sua actividade profissional, orientado pela escola onde se

---

[1948] Cf. *Sugestões para uma Reforma das Escolas de Magistério (Primário e Infantil)*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministério da Educação Nacional/Direcção de Serviço de Estudos, 1972 (**IE/A/72.1**); *Notas Complementares sobre a Reforma das Escolas do Magistério Primário – Os Cursos de Educadores de Infância*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministério da Educação Nacional/Direcção de Serviço de Estudos, 1972 (**IE/A/72.3**). Posteriormente os referidos documentos foram fundidos num só, documento que viria a ter uma 2ª edição já em Novembro de 1974: *Escolas do Magistério: Primário e Infantil (Sugestões para uma Reforma). Fusão dos documentos I.E/A/72.1 e I.E/A/72.3*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento/Direcção dos Serviços de Estudos, 1974.

[1949] *Escolas do Magistério: Primário e Infantil (Sugestões para uma Reforma). Fusão dos documentos I.E/A/72.1 e I.E/A/72.3*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento/Direcção dos Serviços de Estudos, 1974. Utilizámos a 2ª Edição do documento, datado de Novembro de 1974, e que apenas na p. 44, a abrir o capítulo «VII. ALGUMAS MEDIDAS NECESSÁRIAS PARA A EXECUÇÃO DESTES PLANOS DE ESTUDO», em nota de rodapé sublinha: «Este capítulo tem de ser encarado já numa óptica mais dinâmica, dada a inovação pedagógica da gestão escolar após o 25 de Abril». Nesta altura, o processo histórico português e as transformações que então ocorriam nas escolas do magistério primário colocavam a nu a natureza anacrónica de uma nova edição deste documento.

[1950] *Escolas do Magistério: Primário e Infantil (Sugestões para uma Reforma). […]*, 1974, p. III.

[1951] *Escolas do Magistério: Primário e Infantil (Sugestões para uma Reforma). […]*, 1974, p. III. De salientar que a perspectiva do desenvolvimento comum dos cursos do Magistério Infantil e Primário, será retomada durante as experiências pedagógicas mas de imediato liquidada pela política educativa da *normalização* conduzida por Mário Sottomayor Cardia.

[1952] *Escolas do Magistério: Primário e Infantil (Sugestões para uma Reforma). […]*, 1974, p. III-IV.

[1953] *Escolas do Magistério: Primário e Infantil (Sugestões para uma Reforma). […]*, 1974, p. 43.

[1954] Cf. *Escolas do Magistério: Primário e Infantil (Sugestões para uma Reforma). […]*, 1974, p. 31. No capítulo IV Bases Institucionais, na secção B – Ensino, no ponto 2. Acesso, em 2. 1 previa como habilitação o «Curso Geral do Ensino Secundário».

diplomaram»[1955] e apresentava, para além da identificação de medidas necessárias para a sua execução[1956], objectivos específicos de cada ano[1957], observações sobre aspectos metodológicos[1958] e definia os conteúdos curriculares[1959] para um novo plano de estudos[1960].

Quadro 16[1961]	**Plano de estudos das Escolas do Magistério Primário (1960)**				
Disciplinas		1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre
Pedagogia, Didáctica Geral e **História da Educação**		4 (-1)	**4**	**1**	**1**
Psicologia aplicada à educação		4 (+1)	3 (-3)	**3**	**2**
Didáctica especial do	**Grupo A**	**3**	**2**	**2**	**2**
	Grupo B	**3**	**2**	**2**	**2**
Desenho e Trabalhos Manuais Educativos		2	2(-1)	2	**1**
Educação Feminina		2	2	2	**-**
Legislação e administração escolares		-	**2**	2 (-1)	**2**
Organização política e administrativa da Nação		(-2)	**2**	**1**	**-**
Educação Moral		2	**1**	-	**-**
Higiene escolar		2 (-1)	**2**	-	**-**
Educação Musical		2	2	2	**-**
Educação Física		2	2	2	**-**
Prática pedagógica		2 (-3)	4 (-4)	8	**-**
Total		28	30	28	10

O plano de estudos[1962] consubstanciava ligeiras alterações de que podemos destacar a introdução do Português no plano de estudos, com algum enfoque dado às técnicas de

---

[1955] *Escolas do Magistério: Primário e Infantil (Sugestões para uma Reforma). […]*, 1974, p. 36 (capítulo IV Bases Institucionais, secção C – Do Aperfeiçoamento, ponto 2).

[1956] Cf. *Escolas do Magistério: Primário e Infantil (Sugestões para uma Reforma). […]*, 1974, pp. 44-45.

[1957] Cf. *Escolas do Magistério: Primário e Infantil (Sugestões para uma Reforma). […]*, 1974, pp. 46-47.

[1958] Cf. *Escolas do Magistério: Primário e Infantil (Sugestões para uma Reforma). […]*, 1974, pp. 48-50.

[1959] *Escolas do Magistério: Primário e Infantil (Sugestões para uma Reforma). […]*, 1974, pp. 51-66.

[1960] A proposta prevê que o plano estudos, a distribuição das disciplinas e o número semanal das lições de cada disciplina, em cada ano, possa ser objecto de alteração anual, por despacho do Ministro da Educação Nacional.
Cf. *Escolas do Magistério: Primário e Infantil (Sugestões para uma Reforma). […]*, 1974, p. 37.

[1961] Cf. Art. 1º Decreto-lei n.º 43 369, […].

[1962] "Notas ao Plano de Estudos: (1) Sempre que possível, uma lição semanal da disciplina de Português será destinada ao ensino de técnicas de expressão oral e mímica (1º ano) e de literatura infantil (2º ano), de preferência com a colaboração de um professor especializado em arte dramática; (2) Esta disxciplina será cursada, se possível, num liceu e a sua escolha corresponderá a uma intenção de trânsito para outras modalidades do ensino secundário; (3) São disciplinas de ensino comum aos cursos do Magistério Infantil do Magistério Primário; (4) É disciplina de ensino comum aos dois cursos no 2º ano e de ensino diversificado para cada um deles no 3º ano; (5) É disciplina de ensino comum apenas na metodologia de iniciação à leitura, à escrita e à matemática; (6) É disciplina de ensino comum e orientada para a formação pessoal dos próprios alunos, diversificando-se no que respeita à aula de aplicação do 2º semestre do 2º ano; (7) É dsiciplina de ensino comum no 1º ano e diversificada no 2º ano, alterna, semana a semana, com a disciplina de psicopedagogia de grupos; (8) São actividades diversificadaspara os cursos de educadoras infância e magistério primário; (9) É disciplina obrigatória para o curso de educadoras de infância; (10) É disciplina obrigatória para o curso de educadoras-puericultoras e facultativa para os cursos de educadora de infância e magistério primário; a) Aulas práticas de observação directa ou em circuito fechado, orientadas pelo professor da disciplina, pelo professor dos centros educativos ou ainda orientada pelos próprios alunos; b) Para ser conferida em semanas alternadas com o seguinte horário uma sessão

Quadro 17[1963]	Planos de Estudos dos Cursos do Magistério Infantil e do Magistério Primário							
Cursos de disciplinas	Disciplinas	1º Ano		2º Ano		3º Ano		Objectivos
		1º S	2º S	1º S	2º S	1º S	2º S	
1º COMUNS AO C. COMPLEMENTAR DO ENSINO SECUNDÁRIO	Português (1)	5	5	3	3			Trânsito Geral
	Matemática	5	5	3	3			Formação Geral e específica
	(Opção) (2)							
2º DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	Introdução à Psicologia (3)	4						
	Biofisiologia (3)	2						Trânsito particular
	História da Educação e Pedagogia (3)		4					
	Filosofia da Educação (3)					1		
	Psico-Socio-Pedagogia (4)			3	3	6		
	Metodologia Geral (3)			3				
	Metodologia Especial (9) e Metodologia das disciplinas escolares (5)				4 a)	6		
	Higiene Escolar e Técnicas de Enfermagem Infantil (3)			2				Formação Específica
	Saúde Infantil (10)					3		
	Educação Especial (3)					2		
3º DE FORMAÇÃO GERAL	Educação Física (e rítmica) (6)	3	3	3	2+1 (a)			
	Educação Estética (musical e plástica) (6)	2 (b)	2 (b)	2 (b)	1+1 (a)			Formação Geral e Específica
	Educação Cívica (3)		2					
	Formação cultural e ou Profissional (incluindo Aulas de Observação Pedagógica) (7)	2	2	2	2			
4º DAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS	Psicopedagogia de grupos (3)	2	2	2	2			Formação Prática de Administração e de Gestão
	Administração e Legislação Escolares (3)				1	2		
	Confecção de material didáctico (9)			2	2	4		
	Aulas Práticas (8)			4	4	9		
	TOTAL DE HORAS/SEMANA	23 + opção	23 + opção	27 + opção	27 + opção	30 33		

de 2h de educação plástica numa semana e 2 sessões de 50 m de educação musical na outra semana". In *Escolas do Magistério: Primário e Infantil (Sugestões para uma Reforma). […]*, 1974, pp. 39-40.

[1963] *Escolas do Magistério: Primário e Infantil (Sugestões para uma Reforma). […]*, 1974, p. 38.

expressões oral e mímica e à literatura infantil. Ainda assim prevalece a moldura criada pelo Estado Novo[1964].

Magistério Primário que prevê, como meios de formação a observação, a observação directa, a regência de aulas e os estágios. A observação directa incidia sobre as aulas nas escolas de aplicação e a observação de aulas podia ter lugar em circuito fechado ou resultar de aulas de aplicação com enfoque sobre uma valência específica. Os estágios subdividiam-se de acordo com o espaço onde teriam lugar, por um lado, os que se realizavam em escolas do ensino primário e, por outro, os de regime experimental[1965] de acordo com plano da proposta do Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) (na página seguinte).

O estudo e proposta patrocinada pelo Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) não passou disso mesmo e a sua republicação em finais de 1974 também não encontrou eco. A acção no consulado Veiga Simão[1966] acabou por se limitar ao texto legal, a lei 5/73 de 25 de Julho, onde se consignou:

"Base XXI

1. O curso das escolas de educadoras de infância e o das escolas do magistério primário têm a duração de três anos, habilitando o primeiro para a acção educativa nos jardins-de-infância e o segundo para o ensino nas escolas primárias.
2. Têm acesso às escolas de educadoras de infância e às escolas do magistério primário, os diplomados com o curso geral do ensino secundário.
3. Os dois primeiros anos dos cursos das escolas de educadoras de infância e das escolas do magistério primário abrangerão disciplinas comuns ao curso complementar do ensino secundário e um núcleo de disciplinas de Ciências da Educação; o 3º ano destinar-se-á a proporcionar aos alunos um contacto mais intenso com a realidade da sua futura vida profissional, envolvendo a realização de um estágio em jardins-de-infância ou em escolas primárias, consoante o caso"[1967].

Rogério Fernandes faz eco das preocupações de certos sectores da formação social portuguesa, nomeadamente os ligados à Oposição Democrática, já no período anterior ao 25 de Abril, para quem a reforma Veiga Simão fora pouco ambiciosa e salienta a importância da valorização profissional dos professores do ensino primário:

[1964] FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977.

[1965] Cf. *Escolas do Magistério: Primário e Infantil (Sugestões para uma Reforma). […]*, 1974, p. 73.

[1966] Anos mais tarde, José Veiga Simão defendeu, num debate, a formação superior para todos os professores e, quando confrontado por Rogério Fernandes com a contradição em que caía face ao articulado da Lei 5/73 de 25 de Julho, o último titular do MEN, durante o Estado Novo, afirmou sempre o ter defendido, mas que tal ideia nunca passaria na Assembleia Nacional de 1973, daí o consubstanciado na referida lei. Cf. Educar em Portugal. Mesa Redonda. In *Raiz & Utopia*. 9/10 (1979), pp. 121-122.

[1967] Base XXI da Lei n.º 5/73 de 25.07.1973. in *Diário do Governo*. I Série, de 25 de Julho de 1973.

"A ideia de que o agente de ensino primário é um professor especializado, tanto como o do ensino preparatório ou o do ensino secundário, devendo caber-lhe, portanto, idêntica formação de base, diferenciando-se apenas quanto aos conhecimentos de psicologia, pedagogia e didáctica exigidos pelo nível etário dos seus futuros alunos, encontra-se adquirida desde há muito, e traduz-se na prática nos mais diversos países, a começar pela Espanha"[1968].

Tendo como perspectiva a transformação das instituições de formação de professores do ensino primário em estabelecimentos de ensino superior, as alterações efectivas chegam só depois do 25 de Abril, pois como reconhece Rogério Fernandes, director-geral do ensino básico de Agosto de 1974 a Agosto de 1976:

Quadro 18 — **Formação Prática do Curso do Magistério Primário**

Meios de Formação	1º Ano		2º Ano		3º Ano	
	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
1. Observação Directa de aulas nas escolas de aplicação.	todo o dia durante 2 semanas no princípio e fim do ano lectivo.		ao critério do professor de metodologia das disciplinas.		-	
2. Observação de aulas em circuito fechado.	durante o ano ao critério dos professores.		durante o ano ao critério dos professores.		tempo a designar pelos professores.	-
3. Observação de aulas de aplicação da educação física, musical, rítmica e plástica da criança.	-		-	escola de aplicação	em escolas diversas	nos locais de estágio.
4. Regência de aulas pelos alunos nas escolas de aplicação.	-		4h semanais distribuídas por duas manhãs.		-	nos locais de estágio.
5. Estágios						
a) em escolas do ensino primário de vários meios sociais e culturais.	-		1 semana completa		-	2º semestre
b) em colónias de férias.	ao critério dos alunos (férias de verão)		Em regime experimental, sendo estes estágios dependentes dos recursos dos meios e da organização de Escolas do Magistério. Podem durar 3 semanas completas seguidas ou alternadas no 2º ano e 1 mês no 3º curso.			
c) de animação de actividades educativas.	-					
d) em internatos.	-					
e) em serviços de pediatria.	-					

[1968] FERNANDES, Rogério – Situação da Educação em Portugal. Lisboa: Moraes Editores, 1973.

"No ensino primário, além das reciclagens dos professores que se realizaram e da publicação de novos programas, houve a reforma das escolas do Magistério. Ela visava contribuir, de uma maneira indirecta, para uma reforma profunda da prática pedagógica nas escolas primárias do nosso país. Nós estávamos convictos de que era através de acções de reciclagem e de formação inicial de novo tipo que seria possível operar no ensino primário, todas as transformações que seriam necessárias"[1969].

O 25 de Abril transportou consigo uma nova concepção da vida e do mundo, que Fernando Cabral Pinto sintetiza assim:

"Não se trata mais de formar professores destinados a subordinar a acção pedagógica aos desígnios da exploração capitalista – objectivo que apenas tinha a contrariá-lo a consciência deontológica e cívica de cada um –, mas a tornar os candidatos ao magistério aptos a participar interessada e responsavelmente no processo, que queremos em curso, de emancipação e promoção das classes trabalhadoras"[1970].

A consequência lógica seria a alteração do plano de estudos e a substituição dos programas, numa perspectiva da sua «desfascização»[1971] e implicando a substituição «de grande número dos seus professores por homens e mulheres empenhados no progresso real das instituições educativas, na perspectiva de criação da escola portuguesa antifascista e democrática [...]»[1972]. É o período da definição política da educação, sublinhando o papel a desempenhar pelas escolas do magistério primário:

"Escolas do Magistério Primário organizadas segundo esta filosofia libertadora, defensoras de uma pedagogia progressista em que a teoria e a prática mutuamente se fecundavam, e onde a separação entre o trabalho intelectual e o manual começava a desvanecer-se, Escolas do Magistério Primário atentas à vida para lá das suas paredes e que, ligando-se às comunidades, nelas procuravam intervir, no seu plano específico para as transformar, não poderiam ser vistas com bons olhos pela direita, essa direita que, desde o 26 de Abril, não cessou de suspirar pelo passado"[1973].

A mudança corria riscos de não avançar face à ausência de quadro legal que a suportasse pois, como afirma Manuel Matos, certos quadros médios, do Ministério da Educação e da Direcção-Geral do Ensino Básico (DGEB), mostraram-se «tão legalistas [...] que a inexistência de quadro legal revolucionário os impedia a eles de aderirem também à Revolução, o que *lastimavam* visivelmente»[1974]. A solução encontrada residiu no recurso ao decreto-lei n.º 47 587 de 10 de Março de 1967[1975], o das «experiências pedagógicas»[1976],

---

[1969] Declarações de Rogério Fernandes insertas em: Educar em Portugal. Mesa Redonda. In *Raiz & Utopia*. 9/10 (1979) 55-133.

[1970] PINTO, F. Cabral – A formação dos professores nas Escolas do Magistério. In *O Professor*. 11-12 (1976), pp. 14-15.

[1971] PINTO, F. Cabral – *Escolas do Magistério, reforma e contra-reforma*. Lisboa: Cadernos "O Professor", 1977, p. 7.

[1972] Idem, ibidem.

[1973] PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977, p. 7.

[1974] MATOS, Manuel – ob. cit. I. In *O Professor*. 5 (1978), pp. 39-44.

[1975] Atentemos num excerto da carta dirigida pelos directores das escolas do magistério primário ao Director-Geral do Ensino Básico, em que estes afirmam propondo: "Em última análise, consideram de toda a urgência que as

que permitia a «gradual adaptação dos planos de estudos»[1977] e possibilitava ao ministro «mandar colaborar nas experiências agentes ou auxiliares de ensino de outros estabelecimentos dependentes do Ministério [...] seja qual for a modalidade do seu provimento, dispensando-os total ou parcialmente das funções próprias»[1978] o que autorizou – substituídos que foram os directores das 27 escolas do magistério primário[1979] – contactos com comissões de gestão das escolas preparatórias e secundárias e directores escolares para o recrutamento de docentes[1980].

Outubro, 1974 – a primeira tentativa para colocar o plano de estudos e programas das escolas do magistério primário a par dos objectivos da *crise revolucionária*. Existiram factores que limitaram a tentativa de actualização, como sejam a exiguidade de tempo, a entrada tardia dos novos quadros e os mecanismos burocráticos, pouco ágeis em respostas urgentes[1981]. O plano de estudos para 1974-1975 (veja-se o quadro 22 na página seguinte) traduz a mudança através de(a):

i) Novas disciplinas – Português, Filosofia Moral (reconversão da Educação Moral e Cívica) e Actividades Optativas.

ii) Redefinição dos objectivos/alteração da designação das disciplinas já existentes.

iii) Adopção de nova metodologia – implementação do espírito de mudança[1982].

Escolas do Magistério Primário fiquem ao abrigo das «experiências pedagógicas» (Decreto-Lei n.º 47587 de 10 de Março de 1967), como forma de superação imediata de legalismos e processos burocráticos caducos, em tudo ofensivos do Programa do Movimento das Forças Armadas. A passagem das Escolas do Magistério Primário ao regime de «experiências pedagógicas» permitirá, nomeadamente, transformar cada Escola num centro de animação cultural e apoio pedagógico ao serviço dos professores da região". O excerto desta carta – que Cabral Pinto transcreve na íntegra, parece comprovar que foram os directores que propuseram a aplicação do Decreto n.º 47 587, colocando as escolas do magistério primário sob o *chapéu* das experiências pedagógicas. Cf. PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977, pp. 24-25. O Director-geral do Ensino Básico, Rogério Fernandes, terá em seguida apresentado a proposta aos Secretários de Estado da Orientação Pedagógica e da Administração Escolar – Rui Grácio e Prostes da Fonseca, respectivamente – que produziram o despacho conjunto n.º 64/74, de 31 de Outubro de 1974. Cf. MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 134.

[1976] Decreto-lei n.º 47 587 de 10.03.1967. In *Diário do Governo*, I Série, n.º 59, de 10 de Março de 1967.

[1977] Idem, ibidem.

[1978] Art.º 3º do decreto-lei n.º 47 587 […].

[1979] Cf. FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977. As nomeações dos directores ocorreram entre 19 de Setembro e 13 de Dezembro.

[1980] Cf. PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977, p. 25. Esperava-se constituir um corpo docente «que se empenhasse nos novos objectivos da formação [...] e lançasse as bases pedagógicas e científicas das novas escolas normais».

[1981] Cf. MATOS, Manuel – ob. cit. I. In *O Professor*. 5 (1978), p. 41.

[1982] Cf. MATOS, Manuel – ob. cit. I. In *O Professor*. 5 (1978), p. 42.

Apreciando as alterações, Rogério Fernandes apresenta Português como «matéria fundamental»[1983], a Filosofia Moral, visava o estudo da ética como problema filosófico sendo Religião e Moral facultativa. O programa de Psicologia tinha o enfoque colocado numa psicologia do desenvolvimento de raiz piagetiana enquanto o programa de Pedagogia, com base na Escola Nova e seus pressupostos, buscava promover a reflexão sobre temas como «a dinâmica de grupo, a liberdade na escola, a não-directividade, a desescolarização, a pedagogia institucional, o ensino programado, a projecção da escola na comunidade»[1984].

Quadro 19[1985]	**Plano de estudos para 1974-1975**
Disciplinas	Tempos semanais
Português	3
Pedagogia	3
Psicologia do Desenvolvimento	3
Didáctica Geral e Especial	5
Educação Visual e Estética	2
Filosofia Moral	1
Higiene e Saúde Escolar	1
Introdução à Política	1
Educação Musical	2
Educação Física	2
Prática Pedagógica	5
Moral e Religião	1
Actividades Optativas	2
Total	31

Manuel Matos sublinha que a principal preocupação era uma preparação científica compatível com a profissão, procurando o aprofundamento da visão da criança numa perspectiva poliédrica, multifacetada, salientando as faces, intelectual, afectiva e o envolvimento social e cultural, compaginando a informação científica e a análise da realidade com recurso a uma metodologia que compendiasse auto-organização em torno de problemas concretos e a criação de esquemas de organização com entidades do meio. A metodologia proporcionaria o alargamento da experiência pessoal e a resolução de situações que interessassem à comunidade[1986]: «Alcançada a perspectiva de que o aluno da primária

[1983] FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977, p. 128.
[1984] Idem, ibidem.
[1985] Cf. Despacho conjunto, dos Secretários de Estado da Orientação Pedagógica e da Administração Escolar, n.º 64/74, de 31 de Outubro de 1974. Vejam-se ainda: FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977, pp. 122-149. MATOS, Manuel – ob. cit. I. In *O Professor*. 5 (1978), pp. 39-44. PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977.
[1986] Cf. MATOS, Manuel – ob. cit. I. In *O Professor*. 5 (1978), pp. 39-44.

reflecte irremediavelmente o meio donde emerge, resultava que agir sobre o meio é agir sobre a escola»[1987].

Rui Grácio nomeia uma comissão para estudar o problema da formação de professores cujos trabalhos são inconclusivos. Contudo professores, alunos e directores têm, pelo menos, alguns caminhos trilhados e que foram objecto de reflexão, podem corporizar o novo plano de estudos[1988]. As transformações que vão ocorrer têm carácter endógeno, isto é, com base no processo de construção ocorrido quotidianamente nas escolas do magistério primário vai adoptar-se o próximo passo na estruturação da formação de professores do ensino primário[1989]. Cabral Pinto explica este sentido de participação na construção colectiva, da periferia para o centro:

"No 1º ano houve já a reforma do plano curricular. Houve a introdução de algumas disciplinas, houve a eliminação de outras e os programas foram todos alterados. O que acontece é que toda a reestruturação das escolas do magistério primário era progressiva. O 1º ano fazia experiências que não estavam contempladas no currículo, no 2º ano fazia-se uma nova reestruturação do plano curricular onde se introduziam as experiências do 1º ano que eram espontâneas; as actividades de contacto são introduzidas no plano curricular do 2º ano porque no 1º ano foram espontâneas em quase todas as Escolas. No 3º ano, porque íamos começar um terceiro nessa experiência pedagógica, o plano curricular já era outro, outra vez. [...]"[1990].

Destaca três aspectos significativos no novo plano de estudos constante do despacho assinado pelo Major José Emídio da Silva, ao tempo Ministro da Educação e Cultura, e reforça a perspectiva do carácter endógeno das transformações ocorridas no plano de estudos de 1974-1975, para a estrutura consubstanciada no ano lectivo de 1975-1976:

i) A autorização de funcionamento de cursos do magistério infantil em escolas do magistério primário que possuíssem condições para tal, o que para Cabral Pinto

---

[1987] MATOS, Manuel – ob. cit. I. In *O Professor*. 5 (1978), p. 42.

[1988] Cf. FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977, p. 131.

[1989] Parece-nos que não é demais recordar as características apontadas à *crise revolucionária* nomeadamente no que toca à paralisia do Estado e à força do movimento popular, bem como o que foi dito sobre a Educação, ao nível da utilização dos conceitos utilizados por Stephen Stoer, de alfabetização – em contraposição ao de poder popular, que parece ser o que melhor caracteriza a evolução das escolas do magistério primário durante este período. Aliás, um dos próprios protagonistas deste período – Fernando Cabral Pinto – reconhece isso mesmo em 1999. Cf. STOER, S.; BARBIERI, Helena org. – Diálogos sobre o vivido. Formação de Professores e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Deveríamos ou não ter saudades das Escolas do Magistério Primário? Mesa redonda com Directores/as e Alunos/as de Escolas do Magistério Primário na época do 25 de Abril. In *Educação, Sociedade & Culturas*. 11 (1999) 165-204.

[1990] Palavras de Fernando Cabral Pinto na mesa redonda com Directores/as e Alunos/as de Escolas do Magistério Primário na época do 25 de Abril in STOER, S.; BARBIERI, Helena org. – ob. cit. (1999), p. 181.

«traduz o reconhecimento, em termos inequívocos e concretos, da importância psicopedagógica e social da educação infantil»[1991].

ii) O facto de o curso ter sido ampliado de dois para três anos, é «prova indesmentível da preocupação de facultar-se ao futuro professor uma maior preparação científica e pedagógica»[1992] de acordo com «um projecto de democratização do ensino e da sociedade»[1993].

iii) Por último, sublinha o facto de o despacho «sancionar um plano de estudos que visivelmente integra muito da experiência vivida ao longo de um ano em cada Escola»[1994].

Tendo como horizonte o novo papel cometido ao professor, cidadão pleno e consciente do dever de intervenção cívica e da realidade social do seu país e da necessidade da sua acção transformadora, o novo currículo institui as *Actividades de Contacto* – resultado de uma experiência «fecunda»[1995] realizada pela Escola do Magistério Primário de Coimbra[1996] e depois alargada a outras escolas[1997] – inclui disciplinas de Ciências Sociais, possibilitando «uma leitura científica da realidade presente e passada»[1998], como a *Sociologia* e a *Teoria e Dialéctica da História*, e as *Disciplinas Optativas*, «vivificação do estudo de temas e problemas da actualidade nacional»[1999] e consagra a abertura das

---

[1991] PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977, p. 49.
[1992] Idem, ibidem.
[1993] Idem, ibidem.
[1994] PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977, p. 50.
[1995] FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977, p. 135.
[1996] Veja-se o relato da referida experiência em:
PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977, pp. 26-42.
Cf. FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977, p. 135.
[1997] O alargar das actividades de contacto a outras escolas traduziu-se em alguns relatos da sua realização. A revista *Escola Democrática* publicou alguns desses relatos. A mero título de exemplo: Educação, Função e Factor de Socialização – Testemunho enviado pela Escola do Magistério Primário de Aveiro. In *Escola Democrática*. 1 (1975) 5-7. Testemunho da Escola do Magistério Primário de Aveiro, Semanas de Campo – II – A continuação de uma experiência. In *Escola Democrática*. 15 (1976) 8-11. A Escola do Magistério do Porto à procura da vida – Testemunho enviado pela Escola do Magistério do Porto. In *Escola Democrática*. 8 (1976) 4-6. 1975-1976 – Um ano de experiência pedagógica na Escola do Magistério Primário do Porto. In *Escola Democrática*. 14 (1976) 16-21.
[1998] FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977, p. 137.
[1999] Idem, ibidem.

escolas do magistério primário à comunidade e seus problemas, nomeadamente a comunidade profissional[2000].

As *actividades de contacto*, verdadeiro *ex-libris* da reforma das escolas do magistério primário no período da *crise revolucionária*, visavam prioritariamente orientar os(as) alunos(as)-mestres(as) na interiorização do «papel que o educador é chamado a desempenhar como agente de transformação»[2001], conduzindo-os(as), através de um contacto crítico com a realidade, a assunção de uma tomada de consciência dos «problemas gerais da colectividade e as transformações sócio-políticas do país»[2002], da «situação sociocultural familiar das crianças em idade pré-escolar e escolar nos meios urbanos e rurais»[2003] e sensibilizando os(as) jovens alunos(as)-mestres(as) para a «vida pedagógica dos estabelecimentos e instituições de educação pré-escolar e escolar»[2004] e «as experiências e iniciativas em curso»[2005], consolidando uma formação que lhes permitisse, no seu domínio de acção, agir sobre os problemas.

Centradas sobre a observação, a primeira etapa consistia na problematização da realidade a observar na perspectiva de cada disciplina, implicando por um lado, o empenhamento de professores e alunos e, por outro, a um exercício de interdisciplinaridade, que conduzisse à construção de grelhas do observação/modelos de fichas de inquérito e à sua planificação[2006]. Num segundo momento, realizava-se a observação propriamente dita, os(as) alunos(as)-mestres(as) partiam à descoberta da

---

[2000] Idem, ibidem.
[2001] Plano de Estudos das Escolas do Magistério; Magistério Primário e Magistério Infantil, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura, José Emídio da Silva, a 31 de Maio [ou Março, ilegível] de 1975 com a cláusula de os *numerus clausus* serem estabelecidos de acordo com as necessidades do país, Direcção-Geral do Ensino Básico, em 30 de Julho de 1975. In *Programas (1º/2º Anos) 1975-1976*. Biblioteca da Escola do Magistério Primário de Coimbra – Escola Superior de Educação de Coimbra, cota: B-9-7-17.
[2002] Idem, ibidem.
[2003] Idem, ibidem.
[2004] Idem, ibidem.
[2005] Idem, ibidem.
[2006] Cf. PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977, pp. 26-31 e 50-51; Plano de Estudos das Escolas do Magistério; Magistério Primário e Magistério Infantil, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura, José Emídio da Silva, […].

criança[2007], efectivava-se o contacto com as crianças, as suas famílias e a população em geral, que forneceria «uma base concreta mas não exclusiva aos trabalhos a desenvolver ao longo do ano»[2008].

Quadro 20[2009] **Plano de estudos das escolas do magistério; magistério primário e magistério infantil**

	Disciplinas	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Área Científica	Matemática		3	
	Português		3	
	Psicologia do Desenvolvimento	4	3	
	Saúde Infantil	3		
	Sociologia	3		
	Teoria Dialéctica da História		3	
Expressão-Comunicação	Educação Física	12	6	
	Educação Visual e Estética			
	Expressão Linguística			
	Movimento e Drama			
	Música			
Área Psicopedagógica	Pedagogia		3	
	Psicopedagogia		3	
	Técnicas pedagógicas ou didácticas		5	
Actividades de Contacto		a)		
Análises de Casos/Programas e)				7 d)
Intervenção escolar ou Disciplina Optativa		6	2	
Prática Pedagógica				20 d)
Legislação e Administração Escolar				c)
Seminários		6		25 b)
	Total	34	31	52

a) A duração máxima de mês e meio.
b) Durante 1 quinzena no mínimo.
c) Curso intensivo de um mês, aproximadamente, no último período lectivo.
d) Terão carácter de alternativa adentro das possibilidades e programação da respectiva escola.
e) Conforme se trate do ensino infantil ou do ensino primário.

A terceira fase era o regresso à escola, competia aos alunos organizarem-se, em grupos e, com o apoio dos professores, elaborarem um «conjunto de relatórios em que

[2007] Título da 1ª experiência realizada na Escola do Magistério Primário de Coimbra, no ano lectivo de 1974-1975. Cf. PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977, pp. 26-31.
[2008] Plano de Estudos das Escolas do Magistério; Magistério Primário e Magistério Infantil, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura, José Emídio da Silva, […].
[2009] Cf. Plano de Estudos das Escolas do Magistério; Magistério Primário e Magistério Infantil, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura, José Emídio da Silva, […]. Com excepção da carga horária, pois os estudos abaixo indicados não a referem, em tudo o mais confere com: MATOS, Manuel – ob. cit. II. In *O Professor*. 6 (1978), pp. 37-42. PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977, pp. 49-52. Fernando Cabral Pinto afirma, a p. 49, que confere com o teor do despacho de 31 de Julho de 1975, assinado pelo Ministro da Educação, Major José Emídio da Silva. Trata-se do Despacho 244/76 de 12 de Agosto, que substitui a disciplina de Teoria e Dialéctica da História pela de Introdução à Política no plano de estudos do 2º ano e cujo programa é idêntico ao programa da mesma disciplina do Ensino Secundário. Cf. MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001.

sintetizarão as observações e as análises realizadas»[2010]. O processo conclui-se com a realização dos *Seminários sobre temas optativos*:

"A reflexão sobre os resultados das actividades de contacto encaminhar-se-á para a realização de dois seminários sobre temas optativos referentes à área científica ou à área de expressão. Tratar-se-á de um trabalho de investigação a realizar pelos alunos, sob a orientação dos professores, destinado a encontrar resposta teórica às questões levantadas na observação. Este trabalho será enriquecido, numa interacção dialéctica, com o trabalho lectivo nas áreas científicas e nas áreas de expressão"[2011].

As actividades de *Intervenção Escolar*, em alternativa com *Disciplinas Optativas* que os(as) alunos(as)-mestres(as) considerem úteis à sua formação[2012], constituíam outra dimensão curricular, de criação livre por parte dos alunos, desde que envolvesse «princípios de organização, manutenção e administração e disponibilidade de horário comum aos diferentes elementos integrantes para que se constituísse uma comissão de actividades de intervenção»[2013], coordenada por um professor que acompanhava questões como assiduidade, empenhamento, responsabilidade, na qual era coadjuvado pelo aluno coordenador da comissão, designado pelo núcleo[2014]. A sugestão para a sua inclusão no horário, para 1975-1976, surge-nos como uma afirmação de uma opção por uma formação polivalente e criadora de acordo com exigências profissionais[2015]:

"Fundamenta-se esta rubrica no facto de ser difícil a muitos alunos a participação em actividades ligadas à gestão de departamentos escolares e à participação na vida associativa por morarem em locais distantes dos estabelecimentos do ensino que frequentam. Desde que a intervenção escolar se insira no horário, ultrapassa-se em grande parte a dificuldade. Preconiza-se uma disciplina optativa de forma a poder corresponder aos interesses dos alunos e as necessidades diversificadas das regiões onde se situam as escolas do magistério primário e infantil"[2016].

Chegara o momento – em face da autonomia e intercâmbio inter-escolas e entre escolas e DGEB – de dar corpo a «um plano de estudos relativamente estável». Conjugando múltiplos contributos, uma equipa de professores e técnicos[2017], elabora um plano de

---

[2010] Plano de Estudos das Escolas do Magistério; Magistério Primário e Magistério Infantil, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura, José Emídio da Silva, […].
[2011] Plano de Estudos das Escolas do Magistério; Magistério Primário e Magistério Infantil, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura, José Emídio da Silva, […].
[2012] Cf. PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977, p. 51.
[2013] MATOS, Manuel – ob. cit. II. In *O Professor*. 6 (1978), p. 39.
[2014] Cf. MATOS, Manuel – ob. cit. II In *O Professor*. 6 (1978), pp. 37-42.
[2015] Cf. MATOS, Manuel – ob. cit. II. In *O Professor*. 6 (1978), p. 39.
[2016] Plano de Estudos das Escolas do Magistério; Magistério Primário e Magistério Infantil, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura, José Emídio da Silva, […].
[2017] Professores das escolas do magistério primário, do ensino superior, técnicos da DGEB e seus convidados. Cf. MATOS, Manuel – ob. cit. II. In *O Professor*. 6 (1978), p. 39.

estudos «relativamente estável»[2018]. Se os objectivos não se distanciam, pelo menos de forma marcante, dos consubstanciados nos planos de estudos anteriores, uma nova organização interdisciplinar torna «mais coerente a articulação das áreas»[2019] de acordo com «um princípio geral subjacente a todo o plano de estudos»[2020]:

i) O 1º ano revestia-se de carácter propedêutico, corporizando o tempo de «iniciação à problemática geral do curso»[2021], sobretudo com base no papel de sensibilização das situações interdisciplinares – actividades de contacto, seminários optativos e intervenção escolar.

ii) O 2º ano será o momento do aprofundamento teórico, espaço para localização do maior peso científico do curso, compaginado com a «interiorização progressiva dos objectivos pedagógicos»[2022], para o que contribui uma relação estreita entre Psicopedagogia e Prática Pedagógica.

iii) O 3º ano a prática pedagógica ocupa posição hegemónica, travestida de estágio, em 2 fases, a 1ª, em escolas ou instituições da cidade e a 2ª, em zonas suburbanas ou não urbanas. Em alternância com a prática pedagógica, os seminários, uma «pausa teórica indispensável a uma lúcida determinação da acção»[2023].

Manuel Matos sublinha à guisa de conclusão, na sua análise, uma organização de crescente complexidade e trifásica:

"O perfil do curso apresentava assim um ritmo claramente triádico que se cria corresponder à marcha natural da formação: da realidade vivida e observada à consciência dos problemas; da consciência dos problemas à

[2018] Idem, ibidem.
[2019] Idem, ibidem, p. 40.
[2020] Idem, ibidem, p. 40.
[2021] Idem, ibidem, p. 40.
[2022] Idem, ibidem, p. 40.
[2023] Idem, ibidem, p. 40. Esta preocupação com a ligação entre teoria e a prática era uma filosofia implícita no currículo pelo menos desde 1975-1976. Na prossecução deste objectivo, em 1975-1976, professor de Didáctica Especial deixa de o ser apenas na perspectiva da sla de aula das escolas do magistério primário. A qualidade de professor primário leccionaria uma turma nas anexas, acompanhado regularmente por um grupo de estagiários o que equivaleu à necessidade de maior número de professores de Didáctica e nas *anexas*, visto que cada turma de estagiários deveria dispor de 3. Traduziu uma presença cada vez mais viva dos problemas reais na formação teórica dos futuros professores. A estratégia foi alvo de avaliação no Encontro Nacional da Foz do Arelho, Fevereiro de 1976, tendo sido proposta a sua reformulação, perspectivado-se a redução do número de estagiários por turma ou melhores condições de trabalho, no entanto, globalmente a avaliação foi positiva. Cf. MATOS, Manuel – Escolas do Magistério Primário – uma experiência apunhalada III. In *O Professor*. 8 (1978), pp. 49-53; FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977, pp. 131-135.

sua equação e resolução possível; da resolução teórica à sua aplicação e verificação prática. O 3º ano acelera este ritmo, assumindo assim aspectos de síntese relativamente aos outros dois".

O novo Plano de estudos transmite a mensagem de preparar científica e profissionalmente os professores para uma intervenção social e cultural significativa e estimular a valorização da carreira:

"Ao educador da infância e ao professor do ensino primário passam a oferecer-se boas condições para desejarem a sua profissão e para terem esperança numa vida prestigiada e socialmente útil. Contrapondo-se ao abandono a que fora votado muito especialmente o ensino primário, em que os professores eram mal pagos e arredados, desde a sua formação, das preocupações políticas e culturais, os novos programas pressupõem a valorização e restabelecimento da dignidade dos professores. Abre-se-lhes uma carreira em que se associa o poder da intervenção nos problemas da sociedade e um curriculum escolar sério que, além da aptidão profissional, sugere ímpias vias de realização pessoal em domínios culturais, pela arte e pela investigação científica, e melhores possibilidades do convívio e de inserção nas comunidades"[2024].

Reflectindo o período conturbado e de confronto ideológico-político na sociedade portuguesa, com a legitimidade revolucionária substituída, de forma exagerada e acelerada para uns e de um modo excessivamente lento e parcimonioso para outros, pela legitimidade eleitoral com carácter decisivo e definitivo, em que a definição política da educação cedia o passo e o espaço à ideologia democrática e à definição jurídica da educação[2025], Manuel Matos sublinhava em tom jocoso: «Reproduzimos, de seguida o referido plano de estudos que – veja-se a estranha ironia! – acabou por ser aprovado por despacho de S. Ex.ª o Ministro Cardia, em 15 de Setembro de 1976, "como base de trabalho"»[2026].

Mês e meio após o 25 de Novembro de 1975 dá entrada na Assembleia Constituinte o requerimento do deputado à Constituinte José Courinha:

"[…]:

Requeiro, ao abrigo das disposições regulamentares, para minha informação e conhecimento público, que seja feito um inquérito […] e se certifique se os professores primários que se formaram durante o ano de 1974-

---

[2024] *Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário 1976-1977*, Ministério da Educação e Investigação Científica, Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, Direcção Geral do Ensino Básico, s. d. Biblioteca da Escola do Magistério Primário de Coimbra – Biblioteca da Escola Superior de Educação de Coimbra. Cota: B-9-7-16. Citado também por: MATOS, Manuel – Escolas do Magistério Primário – uma experiência apunhalada II. In *O Professor*. 6 (1978), p. 42.

[2025] Veja-se o que a propósito referimos sobre as ideologias educativas com base no trabalho de José Alberto Correia, já referenciado, e não podemos deixar de chamar a atenção para três características apontadas à ideologia democrática e à sua definição jurídica da educação, que tem por base «um conjunto de referenciais pré-estabelecidos» que estabelece a subordinação das/do: i) Subjectividades à codificação jurídica das colectividades, o mesmo é dizer, que os seres educativos só o são «quando forem *criados* e *autorizados* por um *acto*». ii) Educativo ao escolar, sendo este último estabelecido por referência a uma ordem educativa com figuras possuidoras de propriedades jurídicas. iii) Individualidades às entidades jurídicas, a cidade-educativa – a escola contextualizada – subordina-se à cidade democrática – interesses assumidos pelo Estado. Cf. CORREIA, José Alberto – As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. In *Revista Portuguesa de Educação*. 12 (1). (1999), pp. 87 e ss.

[2026] MATOS, Manuel – ob. cit. II. In *O Professor*. 6 (1978), p. 40.

1975 estão suficientemente apetrechados pedagógica e didacticamente ou se essa preparação é unicamente de ideologia política"[2027].

Quadro 21[2028] **Plano de estudos das escolas do magistério primário (1976-1977)**

Áreas	Disciplinas	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Psicopedagógica	Pedagogia		3	
	Psicologia do Desenvolvimento	4	3	
	Psicopedagogia		2	
	Saúde	3		
	Sociologia	3		
Científica	Ciências da Natureza		2	
	Língua Portuguesa			
	Matemática	2	2	
	Noções de Linguística	3	3	
Expressões	Educação Física	3	2	
	Educação Visual	3	2	
	Literatura Infantil		1	
	Movimento e Drama	2	2	
	Música	2	2	
Situações Interdisciplinares	Actividades de contacto	5		
	Análise de Situações			7
	Disciplinas Optativas e Intervenção Escolar c)	2	5	3
	Prática Pedagógica		5	20
	Seminários a) b)	5		27
	Total	37	34	30

a) 1º ano: sobre temas optativos.
b) 3º ano: em alternância com a Prática Pedagógica e a Análise de Situações.
c) A «título meramente exemplificativo»:
1. Disciplinas Optativas: Coro – Órgão, Viola, Flauta, Orquestra, Folclore, Jornalismo, Práticas Oficinais, Cinema e Fotografia, Teatro, Basquetebol, etc.
2. Intervenção Escolar: Associação de alunos, Bar-Bufete, Cantina, Biblioteca, Secção de textos, Papelaria, etc.

Estávamos durante a vigência do VI Governo Provisório e o Major Vítor Alves, Ministro da Educação, abriu inquérito cujo resultado não viu a luz do dia. A polémica passou pela comunicação social, muito particularmente, após a tomada de posse do I Governo Constitucional, liderado por Mário Soares e que tinha como Ministro da Educação e Cultura – mais tarde, Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) – Mário Sottomayor Cardia, cuja actuação se traduziu pela *normalização* e juridificação da Educação. As medidas adoptadas na Educação em geral, e nas escolas do magistério primário em

[2027] *Diário da Assembleia Constituinte* n.º 102, de 13 de Janeiro de 1976. Citado PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977, pp. 96-97.
[2028] A fonte utilizada na construção deste quadro: *Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário 1976-1977*, [...]. A mesma informação referente ao plano de estudos também se encontra em: MATOS, Manuel – ob. cit. II. In *O Professor*. 6 (1978), p. 42. PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977, pp. 91-93. Veja-se também: MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 138.

particular, foram alvo de acesa polémica e contestação por parte de alunos e professores das referidas escolas[2029].

Elenquemos algumas das medidas que marcaram a polémica e o percurso das escolas do magistério primário:

i) Os Secretários de Estado de Orientação Educativa/Administração e Equipamento Escolar do 1º Governo Constitucional produzem o despacho n.º 61/76, de 29 de Julho de 1976, que suspende a prorrogação das *experiências pedagógicas* por mais um ano, determinada por despacho dos seus antecessores, de 10 de Julho de 1976 (que dava andamento a uma proposta da DGEB nesse sentido e que se justificava pela falta de promulgação do estatuto do ensino normal[2030])[2031]. Esta medida determinou o fim do contrato ou o regresso às escolas ou instituições de origem dos professores deslocados nas escolas do magistério primário ao abrigo do decreto-lei de 1967[2032].

ii) O despacho n.º 244/76 de 12 de Agosto determina que «a disciplina constante do plano de estudos das escolas do magistério primário para o 2º ano com a designação de Teoria Dialéctica da História, seja substituída pela disciplina de

---

[2029] Veja-se a imprensa nos meses de Julho a Setembro de 1976, nomeadamente os jornais *O Dia* e o *O Diário* – a título de exemplo. Cf. PINTO, F. Cabral – *Escolas do Magistério, reforma e contra-reforma*. Lisboa: Cadernos "O Professor", 1977, pp. 95-123. Devemos sublinhar que Mário Sottomayor Cardia desvalorizou e secundarizou as polémicas e contestações de que foram alvo as suas medidas, aquando da entrevista que concedeu a António Teodoro. Cf. TEODORO, António org. – *As Políticas de Educação em Discurso Directo (1955-1995)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, 2002.

[2030] Devemos assinalar que tinha sido produzido um documento, entregue à tutela, que seria o articulado de um Estatuto das Escolas do Magistério Primário e que constituiria uma reforma de fundo do ensino normal. Na altura, por se tratar de um Governo Provisório, a prazo, o major Vítor Alves terá percebido vantagens em deixar uma reforma de tal natureza para o I Governo Constitucional. Cf. FERNANDES, Rogério – *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

[2031] Cf. PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977, pp. 98-99.

[2032] Não fazemos de momento referência a este aspecto, mas uma das medidas que esteve no epicentro da polémica, foi o processo de recrutamento dos professores estabelecido pelo Decreto-lei n.º 725/76 de 13 de Outubro, e que Rogério Fernandes considerou como «um diploma legal muitíssimo infeliz», pois – em seu entender, ao colocar o problema exclusivamente na habilitação legal, excluiu e excluiria, Ilse Losa de leccionar Literatura Infantil, e que na realidade foi considerada sem habilitações satisfatórias; Jaime Cortesão, oficial da marinha, não poderia leccionar Introdução à Política; Leite de Vasconcelos, médico, não poderia leccionar Linguística e António Sérgio, médico, não poderia leccionar Pedagogia. Cf. FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1978, p. 148. Numa perspectiva crítica veja-se ainda: J. R. – Escolas do Magistério Primário. In *O Professor*. 15 (1976), pp. 13-15. Veja-se o Decreto-lei n.º 725/76, de 13 de Outubro. In *Diário da República*, I Série, n.º 240, de 13 de Outubro de 1976.

Introdução à Política, com idêntico programa, ao que será fixado para os cursos complementares dos liceus[2033].

iii) O despacho do secretário de estado da Orientação Pedagógica, de 3 de Janeiro de 1977, referente às disciplinas optativas considera as ofertas – enviadas às escolas pelo grupo de trabalho que elaborou proposta de plano de estudos para 1976-1977, não têm ligação directa à preparação dos candidatos à docência e que o «Estado não poderá manter cursos nas Escolas do Magistério Primário que visem apenas um enriquecimento pessoal, sem a necessária incidência profissional»[2034] e as turmas de disciplinas de opção só funcionarão com prévia autorização ministerial. Sugere ainda o despacho que «as disciplinas de opção sejam escolhidas entre matérias compensatórias da curricula normal (*sic*), tais como Agricultura, Pesca, Antropologia Cultural, Moral e Religião, etc.»[2035].

iv) Em Agosto de 1977, um despacho do Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, Joaquim Romero de Magalhães, colocará um ponto final na questão, institucionalizando a *normalização*, ao apresentar o novo plano de estudos das escolas do magistério primário para 1977-1978, sem contemplar as actividades de contacto, os seminários e as disciplinas optativas e as actividades de intervenção escolar[2036].

v) O encerramento dos cursos do magistério infantil nas escolas do magistério primário, por despacho do Ministro da Educação e Investigação Científica, de 7 de Setembro de 1976, fica suspensa a opção no final do 1º ano entre cursos do

---

[2033] Cf. Despacho n.º 244/76, de 12.08.1976. In *Diário da República*, I Série, n.º 182, de 12 de Agosto de 1976. Sobre a que envolveu a defesa e ataque a esta decisão, em que ambos os contendores se suportam na Constituição de 1976, para defender e atacar este despacho ministerial, vejam-se: FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1978, pp. 146-147.PINTO, Fernando Cabral – A contra-reforma das Escolas do Magistério Primário. In *O Professor*. 2 (1977), pp. 13-16.

[2034] Despacho do secretário de estado da Orientação Pedagógica de 3 de Janeiro de 1977, citado por PINTO, Fernando Cabral – ob. cit. In *O Professor*. 2 (1977), pp. 13-16.

[2035] Despacho do secretário de estado da Orientação Pedagógica de 3 de Janeiro de 1977, citado por PINTO, Fernando Cabral – ob. cit. In *O Professor*. 2 (1977), pp. 13-16.

[2036] Cf. Despacho n.º 115/77 de 22 de Agosto. In *Diário da República*, II Série, n.º 204, de 22 de Agosto de 1977.

> magistério primário e infantil. Novo despacho de 22 de Setembro de 1976, dos secretários de estado, permite que 40 candidatos com aproveitamento no 1º ano das escolas do magistério primário em 1975-1976, e desejem prosseguir o curso de educadoras de infância. A realização de exame de admissão às escolas do magistério primário não dispensa da sua realização nas escolas do magistério infantil, mas o requerimento ficava dependente de aprovação no 1º[2037].

Como já referimos, e assinaladas as limitações impostas, o plano de estudos apresentado pelo grupo de trabalho, foi considerado «como base de trabalho» por despacho ministerial de 15 de Setembro de 1976, e o ano lectivo de 1976-1977, das escolas do magistério primário iniciar-se-ia – pela primeira vez desde o 25 de Abril, como Rogério Fernandes não deixará de sublinhar[2038] – só depois do 1º Período, isto é, em 1977.

No final do ano lectivo de 1976-1977, em Agosto, surge o despacho n.º 115/77, de 22 de Agosto que considera que as alterações introduzidas nas habilitações de acesso – o curso complementar dos liceus – e a «experiência vivida ao longo do ano lectivo de 1976-1977»[2039] impõem a reformulação curricular das escolas do magistério primário, «introduzindo disciplinas novas, reformulando os conteúdos de outras e suprimindo até algumas de interesse manifestamente limitado»[2040], se *Antropologia Cultural* e *História da Cultura, da Civilização e da Sociedade Portuguesas*, se encontram no primeiro caso, o largo espectro das *Situações Interdisciplinares* – excluindo obviamente a *Prática Pedagógica*, embora com outra leitura – desapareciam do plano de estudos. É nos programas, e não ao nível do plano de estudos, que se encontram referências à importância para uma formação de professores no respeito pelos valores constitucionais e norteados por um ensino básico,

---

[2037] Cf. PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977, pp. 120-121.
[2038] "Chegados ao termo do 1º Período, ainda as Escolas do Magistério Primário não funcionavam, o que não sucedia desde os ominosos tempos em que Carneiro Pacheco lhes determinou o encerramento. Será desta maneira que o Governo entende assegurar a formação de professores do ensino primário?" Cf. FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1978, p. 149.
[2039] Despacho n.º 115/77, […].
[2040] Idem, ibidem.

universal, obrigatório e gratuito[2041]. Um passo na afirmação, pelo Estado, da construção de uma ideologia democrática da educação, colocando a ênfase na «desideologização dos currículos»[2042] e em imperativos de universalidade cognitiva, política e das regras de um debate racional[2043].

O último plano de estudos elaborado para as escolas do magistério primário, consubstancia ligeiras alterações, disciplinas que passam a integrar a área de Ciências da Educação – como *Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação* e *Metodologia e Técnicas Pedagógicas* enquanto *Matemática* passou a integrar a área de Experiência.

Quadro 22[2044] **Plano de estudos do 1º Ano das Escolas do Magistério Primário (1977-1978)**

	Área	Disciplinas	Hora/semana
1º	Ciências da Educação	Pedagogia	3
		Psicologia do Desenvolvimento	3
		Saúde	2
2º	Expressão e da Comunicação	Comunicação e Expressão Verbal	3
		Expressão Musical - Movimento, Música e Drama	3
		Educação Física e Desportiva	3
		Língua Materna	4
3º	Matemática	Matemática	3
4º	Experiência	Antropologia Cultural	2
		Ciências da Natureza	3
5º	Prática Pedagógica	Actividades com as crianças	3
6º	Actividades complementares	Legislação e Administração	1 a)
7º	Facultativa	Moral e Religião	1
		Total	34

Disciplinas houve que se desdobraram, de que são exemplo as disciplinas de Expressão Musical e Movimento e Drama.

O 3º ano a funcionar pela primeira vez foi objecto de especial atenção ao nível das orientações para as escolas tanto mais, em face dos condicionalismos experimentados: «[...]

[2041] Cf. *Escolas do Magistério Primário, Programas*. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica/Direcção-Geral do Ensino Básico, 1977.

[2042] CORREIA, José Alberto – As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. In *Revista Portuguesa de Educação*. 12 (1). (1999), p. 88.

[2043] Idem, ibidem, pp. 88-89.

[2044] Fonte: Mapa anexo ao Despacho n.º 115/77, […]. O 1º ano foi o único aprovado, o ofício-circular n.º 350 (5ª Secção), Proc.º SAP/MP/76-77, de 12.08.1977 apresentava um projecto de 2º/3º anos, advertindo que poderiam naturalmente vir a ser reformulados. Cf. MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, pp. 146-147. A autora apresenta mesmo os referidos projectos em forma de quadro.

dificuldades no recrutamento de professores, falta de docentes com habilitação própria para a regência de determinadas disciplinas [...] e irregularidade de funcionamento nos dois anos lectivos transactos»[2045].

O 3º ano visava colmatar lacunas de aprendizagens anteriores – nas disciplinas curriculares ou em áreas disciplinares não abordadas ao longo do curso – e criar condições para uma formação prática imbricada com o estágio, fornecendo uma preparação teórica que implicasse uma abordagem crítica de situações vividas e processos utilizados[2046].

Quadro 23[2047] **Plano de estudos do 1º Ano das Escolas do Magistério Primário (1978-1979)**

Área	Disciplinas	Horas semanais		
		1º Ano	2º Ano	3º Ano
Ciências da Educação	Metodologia e Técnicas Pedagógicas		2	1
	Pedagogia	3	3	2
	Psicologia do Desenvolvimento	4	2	1
	Saúde		2	
	Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação			1
Expressão e da Comunicação	Educação Física e Desportiva	3	2	
	Expressão Musical - Movimento, Música e Drama	2	2	
	Comunicação e Expressão Verbal	3	2	
	Literatura Infantil		2	
	Movimento e Drama	2	1	
	Português	4	2	1
Experiência	Antropologia Cultural	2		
	Ciências da Natureza	3	2	
	História Moderna e Contemporânea da Sociedade Portuguesa b)		2	
	Matemática	2	2	
Prática Pedagógica	Nível 1	4		
	Nível 2		6	22ª)
Actividades complementares	Actividades Técnicas			2
	Moral (facultativa) c)	(1)		
	Total	32	32	30

a) 16+6; estágio.
b) Pelo despacho n.º 84/78, de 12-10-78, *Diário da República*, II Série, n.º 249, de 12 de Outubro de 1978, passou a designar-se *História Social e Cultural de Portugal*.
c) Pelo despacho n.º 189/78, de 24-07-78, *Diário da República*, II Série, n.º 175, de 24 de Julho de 1978, passou a facultativa em cada um dos anos.

No início da década de 80, em função das «críticas relativas ao funcionamento do 3º ano do curso do Magistério Primário»[2048] e considerando que «cada escola [...] deve

[2045] MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, pp. 149-150, citando a Proposta do Director Geral do Ensino Básico, em 1 de Julho de 1977, relativa à organização do novo 3º ano do curso de formação de professores do ensino primário.
[2046] Cf. Proposta do Director Geral do Ensino Básico, em 1 de Julho de 1977, […].
[2047] Fonte: Despacho n.º 157/78 de 30.06.1978. In *Diário da República*. II Série, n.º 160, de 14 de Julho de 1978.

encontrar as formas de organização mais adequadas»[2049] e deverá elaborar o seu «próprio plano de organização do 3º ano»[2050] considerando que:

i) A intervenção dos professores – tem de ser assegurada a todos, de natureza interdisciplinar, deve «esclarecer e aprofundar as questões suscitadas pela prática pedagógica»[2051].

ii) O apoio à prática pedagógica deverá resultar das observações durante a sua planificação ou execução.

Quadro 24[2052]	**Plano do 3º ano (1977)**	
Componentes curriculares		Horas/semana
Prática Pedagógica	Planificação	3
	Execução	15 a 20
	Reflexão e Análise	3
Apoio/Fundamentação de Programas		6
Matérias Complementares/Actividades Técnicas		2
Legislação, Organização e Administração Escolares		1
	Total	30

iii) A equipa metodológica[2053] é responsável pela programação prévia da intervenção de todos os professores e pela «orientação das metodologias e técnicas pedagógicas»[2054].

iv) A natureza pedagógica deve revestir-se de um carácter de continuidade[2055] criando condições para «um acompanhamento, apreensão e integração da dinâmica própria à vida e ao processo de aprendizagem no ensino primário, não devendo nunca ter uma duração inferior a três dias lectivos consecutivos por semana»[2056].

[2048] Despacho n.º 282/80, de 22 de Agosto. In *Diário do Governo*. II Série, n.º 193, de 22 de Agosto de 1980. No n.º 2 o despacho estabelece o peso da informação de cada professor(a) e alunos(as) para a obtenção da seriação final.
[2049] Despacho n.º 282/80, […].
[2050] Idem, ibidem.
[2051] Idem, ibidem.
[2052] Fonte: Proposta do Director Geral do Ensino Básico, em 1 de Julho de 1977, […]. Cf. MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 151.
[2053] Constituída por professor, coordenador e orientador. Cf. alínea d), do n.º 1 do Despacho n.º 282/80, […].
[2054] Despacho n.º 282/80, […].
[2055] Por continuidade deverá entender-se «nunca ter uma duração inferior a três dias lectivos consecutivos por semana» e assente no máximo em 15 alunos/turma de 3º ano e por coordenador de metodologia, subdivididos em 5 grupos de 3, e em cada grupo, um orientador de prática pedagógica. Cf. alínea e) e g) do Despacho n.º 282/80, […].
[2056] Despacho n.º 282/80, […].

Quadro 25[2057]	**Plano do 3º ano (1980)**	
Componentes curriculares		Horas/semana
Prática Pedagógica	Planificação	20
	Execução	
	Reflexão e Análise	
Apoio/Fundamentação de Programas		7
Matérias Complementares/Actividades Técnicas		2
Legislação, Organização e Administração Escolares		1
	Total	30

Este despacho que constitui uma resposta às críticas dirigidas à organização do 3º ano – como aliás o teor do despacho o reconhece, facto que já referenciámos – confere neste contexto, particular relevância à crítica endereçada por um grupo de professores e alunos das escolas do magistério primário, que organizaram um *Encontro Nacional das Escolas do Magistério*, subordinado ao objectivo de «Repor as Escolas do Magistério no caminho de Abril»[2058]. Datado de 1979, anterior ao último despacho de organização do 3º ano, o encontro faz eco de uma leitura das *realidades portuguesas*, nomeadamente da função e organização das escolas do magistério primário, distinta da hegemonizada pelo Estado[2059]. O encontro teve lugar em Coimbra, entre 17 e 18 de Junho de 1979 e reuniu, em torno dessa tal outra leitura da realidade das escolas do magistério, cerca de duzentos professores(as) e alunos(as), das escolas do magistério primário de Aveiro, Beja, Caldas da Rainha, Castelo Branco, Chaves, Coimbra, Faro, Guarda, Guimarães, Leiria, Lisboa, Penafiel, Porto, Santarém, Viana do Castelo, Viseu[2060], bem como personalidades ligadas à Educação e representantes de grupos parlamentares[2061].

Das moções aprovadas no referido encontro, *Sobre a situação pedagógica actual*, *Projecto de alternativa imediata para o 3º Ano*, *O futuro da formação dos professores e as*

[2057] Fonte: cf. n.º 5, do anexo I ao Despacho n.º 282/80, […]. O anexo estabelece o horário de intervenção total de professores por turma do 3º ano.
[2058] PINTO, F. Cabral – Repor as Escolas do Magistério no caminho de Abril, Objectivo do Encontro Nacional das Escolas do Magistério. In *O Professor*. 21 (1979), pp. 4-7.
[2059] Participaram nesse encontro, por certo, antigos professores e alunos das escolas do magistério ao tempo da *crise revolucionária*, durante o período de 1974-1976. De sublinhar que o autor do artigo, Fernando Cabral Pinto, foi director da Escola do Magistério Primário de Coimbra nesse período.
[2060] Não estiveram presentes professores(as)/alunos(as) das escolas do magistério primário de Braga, Bragança, Évora, Fundão, Lamego, Portalegre e Vila Real.
[2061] Cf. PINTO, F. Cabral – ob. cit. In *O Professor*. 21 (1979), pp. 4-7.

Escolas Superiores de Educação, respiguemos o projecto de alternativa cujos princípios orientadores para escolha de professores(as) e funcionamento do 3º ano consubstanciava:

i) Escolha dos orientadores (ir até anexação prevista legalmente para as EMP).

ii) Três estagiários por classe.

iii) Ao Conselho de Turma, constituído por alunos(as) e professores(as) competirá a planificação periódica e geral.

iv) Reflexão semanal para avaliação da actividade realizada.

v) Organização de apoio em ateliers – com mínimo de três horas semanais – permanentes: Técnicas de Educação Visual, Trabalhos Manuais, Movimento e Drama, Educação Física, Educação Musical.

vi) Apoio em metodologia e técnicas pedagógicas, em equipa, incluindo orientadores pedagógicos, no mínimo em duas horas por semana.

vii) Fundamentação teórica e actividades de investigação, realizada em seminários durante os 1º e 2º períodos, incidindo sobre o programa do ensino primário, compendiando os domínios científico, metodológico e psicopedagógico.

viii) Realização individual de 1 mês de estágio, no 3º período.

Com a apresentação desta proposta pretendemos sublinhar que existia em Portugal, no final da década de 70 e inícios dos anos oitenta, uma perspectiva alternativa para o desenvolvimento das escolas do magistério primário – para além da adoptada pelo Estado, que não se limitava ao dirimir pontual de ideias e não se esgotou com o fim da *crise revolucionária*, estando na génese de uma cultura de resistência a que alude Rui Trindade:

"Eu pertenço ao período da *normalização* e, de facto, sinto saudades desse período de militância pedagógica e cívica. [...] a verdade é que essas saudades têm a ver com o facto da nossa formação, não só a formação profissional, mas sobretudo a formação pessoal ter sido caldeada numa cultura de resistência, situação que marcou profundamente a minha geração, a de 76/79. [...]

A cultura de resistência [...] solidificou-se também [...] em função da saudade pelo período da vida das EMP's [...]. Um período que teve a ver com o contexto do próprio 25 de Abril [...] pelo tipo de alunos que entraram nessa altura para o Magistério – muitos militantes políticos, muita gente com preocupações sociais e por aqueles que não sendo militantes de coisa nenhuma acabaram também por fazer uma aprendizagem muito activa [...]"[2062].

[2062] Rui Trindade numa mesa redonda com directores(as) e alunos(as) do Magistério no período da *crise revolucionária*. STOER, S.; BARBIERI, Helena org. – ob. cit. (1999), pp. 169-170 e 182-183. Como é observável no capítulo VI e no Anexo I, tomos I e II, os nossos entrevistados não se recordavam destes desenvolvimentos.

Na moção *O futuro da formação de professores e as Escolas Superiores de Educação* parece-nos ser de destacar a denúncia de sigiloso e não democrático que o Encontro faz recair sobre o processo da sua criação. Já Stephen Stoer num texto sobre o papel do Banco Mundial na reestruturação do ensino médio em Portugal assinalara:

"Em três Escolas do Magistério Primário visitadas em Portugal (Beja, Chaves e Porto), não só o corpo docente e os alunos das escolas não sabiam virtualmente nada sobre o projecto do ensino politécnico, mas os directores das próprias escolas também não sabiam praticamente nada!"[2063].

Contudo a morte anunciada, desde 1977, compaginada com o plano curricular para 1977-1978, contribuem para as escolas do magistério primário conhecerem alguma estabilidade, pelo menos ao nível do plano de estudos, até ao progressivo encerramento das escolas, ao longo da década de 80 do século passado.

Para concluir esta análise genérica, dos planos de estudos, importa referir que as escolas do magistério primário, ao longo destes cerca de cinquenta anos da sua existência, albergaram outros cursos – de natureza esporádica, que tinham como base o curso do magistério primário: cursos intensivos[2064] e especiais[2065] para regentes escolares, cursos de educadoras de infância e de promoção a educadoras de infância[2066], cursos de aperfeiçoamento, acções de reciclagem e cursos de formação contínua para professores em exercício[2067].

[2063] STOER, Stephen R. – Realidades Portuguesas e o Ensino Politécnico: um estudo da intervenção do Banco Mundial na reestruturação do ensino médio em Portugal. In *Análise Psicológica*. 1 (I) (1980), p. 98.
[2064] Cf. Decreto-lei n.º 67/73, de 26 de Fevereiro. In *Diário do Governo*, I Série, n.º 48.
[2065] Cf. Decreto-Lei n.º 111/76, de 7 de Fevereiro. In *Diário do Governo*, I Série, n.º 48; Portaria n.º 139-A/76, de 12 de Março. In *Diário do Governo*. I Série, n.º 61; Decreto-Lei 173/79, de 6 de Junho. In *Diário da República*. I Série, n.º 130.
[2066] Cf. Decreto-lei n.º 519-R2/79, de 29 de Dezembro. In *Diário da República*. I Série, n.º 299; Portaria n.º 26-G/80, de 9 de Janeiro. In *Diário do Governo*. I Série, n.º 7; Despacho n.º 188/80 do Ministro da Educação de 19 de Junho. In *Diário da República*. II Série, n.º 148, de 30 de Junho de 1980; Despacho n.º 21/EA-AP/82 de 3 de Dezembro. In *Diário da República*. II Série, n.º 279; Despacho n.º 22/EA-AP/82 de 3 de Dezembro. In *Diário da República*. II Série, n.º 279; Declaração de 2 de Março de 1983.
[2067] Cf. MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 152.

3. 3 A dimensão de formação profissional – o estágio pedagógico

A sua tradição remonta a 1940 e ao *processo de emergência* de recrutamento de professores onde os candidatos realizavam um estágio de preparação didáctica[2068].

A reabertura das escolas marca o (re)início de uma existência que perdurou para além da própria instituição. Com a consagração legal, em conjunto com a da reabertura das escolas do magistério primário, considerou-se por questões de eficiência e perturbação das escolas de aplicação[2069] que o estágio, com a duração de um semestre, o 4º, teria lugar «junto de um professor escolhido, numa escola em funcionamento»[2070].

A realização do estágio tinha lugar, depois da aprovação em exame de saída[2071] - o que traduzia algum afastamento em relação à instituição de formação, no semestre de 1 de Março a 31 de Julho, em escolas primárias oficiais, preferencialmente da sede da escola do magistério primário que o(a) estagiário(a) frequentava. O seu objectivo primeiro era a integração do(a) estagiário(a) na totalidade das actividades escolares[2072] e neste período, nas escolas do magistério primário e para os(as) estagiários(as), tinham lugar «sessões de leitura comentadas de educadores modernos e conferências pedagógicas»[2073], de assistência obrigatória «salvo impossibilidade reconhecida pelos [seus] directores»[2074].

Numa breve apreciação a um conjunto de relatórios de estágio, de 1943[2075], Nóvoa sublinha o controlo ideológico e moral e salienta a ênfase que uma aluna-mestra de Coimbra coloca nas lições de Moral das quartas-feiras sobre a obra do Estado Novo. Para A. Nóvoa o «conceito moral e cívico sobreleva como critério determinante de apreciação geral do

---

[2068] Cf. Decreto-lei n.º 30:951. […].
[2069] O decreto-lei aventa a necessidade de multiplicação das escolas de aplicação – sem qualquer relação com a procura social de que era objecto a instrução primária – o que provocaria falta de alunos e além disso, «não se vê razão para que o estágio haja necessariamente de fazer-se na órbita estreita da própria escola do magistério». Decreto-lei n.º 32.243, […].
[2070] Decreto-lei n.º 32.243, […].
[2071] Cf. Art.º 34º do Decreto-lei n.º 32.243, […].
[2072] Cf. Art.º 35º Decreto-lei n.º 32.243, […].
[2073] Art.º 36º do Decreto-lei n.º 32.243, […].
[2074] Idem, ibidem.
[2075] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1992, pp. 505-506.

candidato»[2076]. Da sua análise referencia o «cuidado posto pelos alunos na abordagem da educação moral»[2077] enquanto «espinha dorsal de todo o ensino primário»[2078] e a atenção que os professores concedem às «qualidades morais dos seus alunos»[2079] e à «capacidade para manterem a disciplina»[2080] e a sua adopção de uma postura «acanhada» em vez de «arrogante»[2081].

Os(as) estagiários(as) eram distribuídos por decisão dos directores das escolas do magistério primário – de acordo com directores dos distritos escolares, aos pares, a professores do ensino primário de «reconhecida competência»[2082], os orientadores, e sob a sua direcção assumem a regência de classes. As estagiárias eram colocadas em escolas femininas ou mistas[2083].

Serão necessários dezoito anos para a estrutura de três semestres e um período de estágio ser colocada em causa[2084]:

> "Não parece vantajoso manter tal regime. Afigura-se mais útil que a aprendizagem se revista, durante o estágio, de um carácter teórico-prático, que permita a teorização da prática e, por outro lado, possibilite a aplicação das noções teóricas"[2085].

Opta-se, para «evitar a dispersão»[2086], por realizar o estágio nas escolas de aplicação anexas às escolas do magistério primário ou, em caso de necessidade, noutras escolas da cidade que funcionem como tal[2087]. Os tempos semanais serão doze e os orientadores serão os professores das escolas de aplicação. A articulação entre as escolas do magistério primário e as escolas de aplicação compete ao professor de *Didáctica Especial*[2088].

[2076] NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 505.
[2077] NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 506.
[2078] Idem, ibidem.
[2079] Idem, ibidem.
[2080] Idem, ibidem.
[2081] Idem, ibidem..
[2082] § 1º do art.º 35º do Decreto-lei n.º 32.243, […].
[2083] Cf. § 1º a 5º do artigo 35º do Decreto-lei n.º 32.243, […].
[2084] Cf. Decreto-lei n.º 43.369, […].
[2085] Decreto-lei n.º 43.369, de 2.12.1960. In *Diário do Governo*, I Série, n.º 279, de 2 de Dezembro de 1960.
[2086] Decreto-lei n.º 43.369, de 2.12.1960. In *Diário do Governo*, I Série, n.º 279, de 2 de Dezembro de 1960.
[2087] Cf. Art.º 8º do Decreto-lei n.º 43.369, […].
[2088] Cf. Art.º 8º a 10º do Decreto-lei n.º 43.369, […]. É criado um órgão, no âmbito das escolas do magistério, o conselho das escolas de aplicação, constituído por todos os professores destas escolas e os professores de *Didáctica Especial* e presidido pelo Director.

A situação sofrerá alterações com o 25 de Abril de 1974 e durante a *crise revolucionária*. Foi a segunda reformulação dos planos de estudos, com o alargamento da duração do curso do magistério primário para três anos, que consubstanciou alguns princípios para a organização do estágio pedagógico a realizar no último ano. Como salienta Rogério Fernandes, as práticas pedagógicas dos 2º e 3º anos constituíam ocasiões de trabalho prático efectivo procurando evitar a didáctica tradicional «teórica», desligada da prática ou em contradição com ela[2089]. Manuel Matos reconhece que se perseguiam objectivos claros mas de difícil concretização, muito por causa da falta de instalações adequadas – escolas anexas e anexadas distantes das escolas do magistério primário e por vezes superlotadas com desdobramento de horário – e a ausência de uma estrutura que promovesse a efectiva ligação entre a teoria e a prática[2090]. A solução adoptada deveria permitir atingir o objectivo de «[a] prática pedagógica [...] reflectir, da forma mais estreita, a formação teórica, enquanto a formação teórica deveria ser corrigida a cada momento pela prática»[2091].

Em 1975-1976, o(a) professor(a) de Didáctica Especial deixa ser só «teórico», na qualidade de professor(a) do ensino primário, passou a leccionar uma turma nas escolas de aplicação anexas às escolas do magistério primário, acompanhado regularmente por um grupo de estagiários. Fórmula encontrada para reforçar a presença cada vez mais viva, dos problemas reais na formação teórica dos(as) futuros(as) professores(as)[2092]. O plano de estudos, para o ano lectivo de 1975-1976, consagrava o 3º ano «à prática pedagógica em regime de estágio intensivo, por fases»[2093] e «antecedendo e mediando as fases, um tempo de planificação e fundamentação dos programas do Ensino Primário e análise de

[2089] FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977, p. 135.
[2090] Cf. MATOS, Manuel – ob. cit. III. In *O Professor*. 8 (1978), p. 53.
[2091] Idem, ibidem.
[2092] No Encontro Nacional da Foz do Arelho, que reuniu professores de *Prática Pedagógica*, em dois turnos, que decorreu entre 2 e 13 de Fevereiro de 1976, surgiu uma moção de «apoio inequívoco» à experiência, apontando a necessidade de reformulação ao nível da redução do número de estagiários por turma ou melhores condições de trabalho. Fernando Cabral Pinto e Manuel Matos remetem para as Conclusões do referido Encontro. Cf. PINTO, F. Cabral – ob. cit., pp. 82-83; MATOS, Manuel – ob. cit. III. In *O Professor*. 8 (1978), p. 53.
[2093] MATOS, Manuel – ob. cit. III. In *O Professor*. 8 (1978), p. 40.

situações»[2094]. Disponibilizava-se aos(às) estagiários(as), a experiência em tipos de escolas diferentes, na 1ª fase, em escolas da cidade e na 2ª, em escolas suburbanas ou mesmo não urbanas. Alternavam com a prática pedagógica, os seminários, perspectivados «como pausa teórica indispensável a uma lúcida determinação da acção»[2095].

O plano de estudos de 1976-1977 define uma norma geral de realização da prática pedagógica, estabelecendo um(a) coordenador(a) por turma e a organização desta em pequenos grupos, confirmando o estágio em 2 etapas. Sublinha a necessidade da interacção dos(as) estagiários(as) com professor(a) da turma, reputando-a como importante troca de experiências, mas ressalva que a experiência adquirida pela prática não deve limitar a acção inovadora e criadora dos(as) alunos(as)-mestres(as). O plano de estudos refere ainda que o estágio é da responsabilidade de todo o corpo docente da escola e não só do(a) coordenador(a), a quem cabe solicitar e definir a intervenção dos restantes[2096].

Para a análise de situações, que surge articulada com a Prática Pedagógica, elenca objectivos:

"- Reflectir sobre as questões e dúvidas suscitadas pela Prática Pedagógica.

- Elucidar e informar aspectos que a observação sistemática dum .grupo de crianças fará, necessariamente, ressaltar.

- Actuar no sentido duma planificação prévia do trabalho da classe, e da organização e execução de material de apoio, apetrechando os futuros educadores com as técnicas oficinais e conhecimentos científicos necessários.

- Fazer uma análise aprofundada das propostas de trabalho e respectiva forma de execução (designadamente, análise dos programas, no ensino primário)"[2097].

O primeiro 3º Ano do curso das escolas do magistério primário iniciou-se em 1977-1978, em plena *normalização* e as sucessivas organizações e sugestões do período da crise revolucionário não conheceram execução, pelo menos enquanto tal.

O 3º ano incidia fundamentalmente no desempenho da prática para preparação futura, daí que se centrasse na planificação, execução e na reflexão e análise de situações compaginada com a «exploração e fundamentação dos programas do ensino primário»[2098].

[2094] Idem, ibidem.
[2095] Idem, ibidem.
[2096] Cf. *Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário 1976-1977*, […].
[2097] *Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário 1976-1977*, […].
[2098] MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 156.

Tinha lugar ao longo de um ano lectivo, nas escolas de aplicação anexas ou anexadas às do magistério primário, orientada por um(a) professor(a) do ensino primário, em exercício de funções. A prática devia ter lugar em turmas de alunos dos diferentes níveis e, num certo espaço de tempo, deveria concentrar-se no mesmo grupo, permitindo ao(à) estagiário(a) acompanhar o desenvolvimento «cognitivo, psicológico e afectivo»[2099] das crianças o que lhe facultava a recolha de dados cujo tratamento lhe permitiria a aproximação da prática à teoria[2100].

Em documento de 1980, sublinhava-se o carácter de continuidade a conferir à prática pedagógica, indicando a sua realização em três dias consecutivos «permitindo um acompanhamento, apreensão e integração da dinâmica própria à vida e ao processo de aprendizagem»[2101].

Inicialmente os grupos de estágio eram de 5 a 6 alunos(as) por orientador da prática pedagógica[2102] e, posteriormente, esse número é reduzido para três[2103] – recorde-se que o projecto alternativo de 3º ano apresentado, em 1979, pelo *Encontro Nacional das Escolas do Magistério* apontava, precisamente, 3 estagiários por classe[2104] – do mesmo modo que de turmas com 25 alunos(as) se passou para 15 alunos(as) por turma e orientador de metodologia[2105].

A prática pedagógica, constituía uma articulação complexa e interdisciplinar em que ao professor orientador competia acompanhar e orientar os alunos, na sua sala de aula, com o grupo de crianças, ao coordenador de metodologia estava-lhe cometida a tarefa de

---

[2099] Proposta do Director-Geral do Ensino Básico, em 1 de Julho de 1977, citada por MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 156.
[2100] Idem, ibidem.
[2101] Despacho n.º 282/80, de 22 de Agosto. In *Diário da República*. II Série, n.º 193, de 22 de Agosto de 1980.
[2102] Proposta do Director-Geral do Ensino Básico, em 1 de Julho de 1977, citada por MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 157.
[2103] Despacho n.º 282/80, […].
[2104] Cf. PINTO, F. Cabral – ob. cit. In *O Professor*. 21 (1979), pp. 4-7. Uma outra dimensão desta proposta, consiste em ir além das preocupações da ligação entre teoria e prática e sugerir a necessidade da prática de investigação.
[2105] Cf. Proposta do Director-Geral do Ensino Básico, em 1 de Julho de 1977, citada por MOGARRO, M.ª João – *A Formação de Professores no Portugal Contemporâneo* – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 158; Despacho n.º 282/80, […].

coordenar os trabalhos dos grupos da sua turma e representar a escola do magistério nas sessões de prática pedagógica e ambos se responsabilizavam pela orientação das metodologias e técnicas pedagógicas, coadjuvados de forma programada pelos restantes docentes. A estes últimos, pertencentes às áreas disciplinares envolvidas, determinava-se que intervinham com «carácter de esclarecimento e aprofundamento das questões suscitadas pela prática pedagógica, concebida como um todo interdisciplinar»[2106].

Definiram-se as horas semanais distribuídas aos diferentes professores, o «Horário de intervenção total de professores por turma do 3º Ano»[2107], que cada escola teria a responsabilidade de gerir, repartindo pelas actividades de «Prática Pedagógica (planificação, execução, reflexão) e Fundamentação/Apoio»[2108], sem esquecer a possibilidade de distribuição dentro de cada área.

Quadro 26[2109] **Horas de intervenção total de professores por turma do 3º Ano**

Peofessor(a) de Área/disciplina	Hora/semana	Observações
Coordenador de Metodologia	18H20/22H	
Ciências da Educação	8	A atribuir a um(a) ou mais professores(as) de: Pedagogia /Psicologia; Psicopedagogia.
Português	4	
Matemática	4	
Meio Físico e Social	6	A atribuir a um(a) ou mais professores(as) de: Ciências da Natureza, História Social e Saúde.
Expressões	8	A atribuir a um(a) ou mais professores(as) de: Expressão Musical, Expressão Visual, Educação Física e Movimento e Drama.
Actividades Técnicas	2	A coordenação era responsabilidade de um/uma professor(a).
Legislação	1	

As escolas sublinharam em diversas ocasiões a «dignidade» deste trabalho procurando obter a dedicação a tempo inteiro dos seus docentes, dirimindo a questão com o poder central, argumentando que o «apoio à prática pedagógica» compaginava a assistência às aulas práticas dos(as) alunos(as)-mestres(as) e as sessões de reflexão e planificação. Como sublinha Maria João Mogarro, ao assestarem baterias contra uma leitura restritiva

[2106] Despacho n.º 282/80, […].
[2107] Anexo I ao Despacho n.º 282/80, […].
[2108] Idem, ibidem.
[2109] Fonte: Anexo I ao Despacho n.º 282/80, […].

dos horários, as escolas lutavam pela sua sobrevivência – a leitura restritiva afastava os(as) professores(as) pois só aceitavam destacamentos a tempo integral – e, implicitamente, criticavam a situação de vínculo precário dos professores(as) com a escola[2110].

3. 4 Da avaliação

Construímos uma síntese da avaliação nas escolas do magistério primário, de 1942 até 1974, em dois quadros[2111]. Salientemos alguns pontos que nos parecem mais significativos.

Quadro 27	**Quadro síntese da Avaliação nas escolas do magistério primário (1942-1974)**			
		1942		**1960**
Elementos de avaliação	Presença	Poderá ter faltas injustificadas até 2 vezes o número de horas lectivas semanais dessa disciplina.		**a)**
	Comportamento	Duas notas de medíocre ou uma de mau implicam a exclusão.		**a)**
	Aproveitamento	Obtenção de média não inferior a 10, em cada disciplina, para transitarem do 1º para 2º ano e concluírem 3º semestre.		Obtenção de média não inferior a 10, em cada um dos semestres, e de nenhuma nota inferior a 6.
		A perda de frequência do mesmo ano duas vezes implica a exclusão de toda e qualquer escola do magistério.		**a)**
Momento de avaliação		Final de cada semestre.		**a)**
Exame de saída	Provas	Prática	Averiguar da habilitação nas disciplinas Desenho e Trabalhos Manuais e Educação Feminina.	**b)**
		Escrita	Avaliar sobre o domínio do programa das restantes disciplinas.	
		A reprovação por duas vezes no exame de saída implica a exclusão de toda e qualquer escola do magistério.		
	Época	Última semana do 3º semestre.		
	Júri	Constituído por professores da escola e presidido pelo seu director.		

a) Igual a 1942; **b)** Abolido.

Os elementos de avaliação são a presença (assiduidade), o comportamento e o aproveitamento, sendo o momento de avaliação fixado no final de cada semestre. A este

[2110] Cf. MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, pp. 160-161.

[2111] Os quadros n.º 25 e 26 foram construídos com base no:

i) Decreto-lei n.º 32:243, […].

ii) Decreto-lei n.º 43 369, […].

nível, destaca-se o peso do comportamento, expresso de modo qualitativo, em que dois parâmetros «medíocre» ou um «mau» significavam a exclusão da frequência do curso, em qualquer escola do magistério primário, sublinhando o peso do controlo moral exercido sobre os alunos(as)-mestres(as). Ao nível do aproveitamento regista-se uma alteração de 1942 para 1960, no primeiro caso, estabelecia-se a necessidade de nota superior ou igual a dez valores em cada uma das disciplinas, enquanto o diploma legal de 1960 estabelece como necessário obter uma média não inferior a dez, em cada um dos semestres, e de não ser classificado com nota inferior a seis valores.

Os exames de saída acabam com o decreto-lei n.º 43 369, de 2-12-1960, em função da alteração da estrutura do curso do magistério primário, que significou o fim da concepção de um curso constituído por três semestres mais o estágio e que, implicava a realização de exames de saída do mesmo modo que traduzia um entendimento do estágio profissional numa perspectiva de um certo afastamento em relação à instituição de formação.

Os Exames de Estado mantêm-se ao longo de toda a existência do Estado Novo. Instituído na década de trinta, o Exame de Estado, funcionou, desde logo, como um mecanismo de controlo político, ideológico e moral que impendia sobre os(as) alunos(as)-mestres(as)[2112], cuja legislação se manterá em vigor até 1960 pois, como se pode observar, o decreto-lei n.º 32:243, de 5-09-1942, é omisso quanto aos exames, à excepção do que se refere à sua calendarização e à constituição do júri único. Apraz-nos sublinhar o reforço dos mecanismos de controlo por meio dos Exames de Estado, com o recurso ao «Boletim de Exames de Estado para o Magistério Primário», onde se concentra a informação global sobre o candidato, documento onde convivem informações sobre a sua identificação, a classificação no exame de admissão e a frequência da escola e da prática pedagógica, com outra, de natureza diversa, onde se registam respostas a questões como: «Mostrou

[2112] Já na análise que realizámos sobre a evolução destas instituições na década de trinta, utilizámos essa oportunidade para procurar demonstrar esta perspectiva, aliás na linha do entendimento de António Nóvoa.

interesse pela profissão escolhida? Como o manifestou?» e, mais adiante, depois de se concatenar informação sobre o estágio, solicita-se ao director da escola que se pronuncie sobre a *cultura* e sobre o *conceito moral e cívico* do candidato[2113]. Para Nóvoa, o «*conceito moral e cívico* sobreleva como critério determinante de apreciação geral do candidato»[2114].

Na análise que realizámos sobre os relatórios de Exames de Estado produzidos nos anos que antecederam o encerramento das escolas do magistério primário[2115], uma crítica surgia com frequência e que o presidente de júri, dos Exames de Estado, realizados no Porto, em 1931, Aureliano Tavares, colocava assim:

"Demonstram ainda os exames:

a) Necessidade duma prova escrita de redacção sobre doutrinas pedagógicas, perante o júri para todos os examinandos. O plano das lições e o relatório elaborados em casa do candidato, com quarenta e oito horas de antecedência, redundou numa chapa, igual em normalistas e professores de móveis, de frases feitas, as mesmas expressões pretensiosas em todos, como «parcelamento do trecho, leitura intelectual, unidade lógica, etc.». É, pois, uma prova nula como está, porque se presta a fraudes e até a exploração indecorosa. Examinandos com o 5º ano liceal e dois anos de preparação normal devem estar habilitados a fazer simultaneamente ante um júri, em duas ou três horas, sem subsídios, um plano fundamentado nas teorias que aprenderam, de lições para uma classe tirada à sorte no acto de prova"[2116].

Em 1960, consagram-se, ainda, os planos elaborados 24 horas antes da parte prática, isto é, a execução do mesmo, em noventa minutos, dando «uma lição a uma classe do ensino primário»[2117].

A possibilidade de repetição do Exame de Estado, à semelhança do que era permitido para professores de outros níveis de ensino, fica consignada em forma legal um ano mais tarde[2118].

As transformações ocorridas em 1974, colocaram um ponto final na longa existência dos Exames de Estado – recordemos que remontavam a 1930[2119], ao considerar-se «para

---

[2113] Cf. Boletim de Exame de Estado para o Magistério Primário. Ministério da educação Nacional/Direcção-Geral do Ensino Básico.

[2114] NÓVOA, António – ob. cit., 1992, pp. 505-506.

[2115] Referimo-nos aos que estão publicados no *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*. Ano III. Fascículo I Lisboa: Imprensa Nacional, 1932; Ano VI. Fascículo I. Lisboa: Imprensa Nacional, 1935.

[2116] TAVARES, Aureliano – Relatório sobre Exame de Estado. In *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*. Ano III. Fascículo I. Lisboa: Imprensa Nacional, 1932, p. 127. A mesma crítica se encontra nos relatórios do júri, da mesma época, em Braga e Guarda. Cf. *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*. Ano III. Fascículo I. Lisboa: Imprensa Nacional, 1932.

[2117] Decreto-Lei n.º 43 369, […].

[2118] Cf. Portaria n.º 18 581, 8-06-1961. In *Diário do Governo*. I Série, n.º 157, de 8 de Julho de 1961.

[2119] Cf. Decreto n.º 18:646. […]. A regulamentação dos exames de Estado foi consubstanciada no decreto n.º 20:297. […].

todos os efeitos legais como habilitados com o Exame de Estado para o magistério primário os indivíduos que, no ano lectivo de 1973-1974, tenham obtido aprovação no estágio […], e preencham os requisitos definidos, para admissão àquele exame»[2120] e estabelecia-se que a classificação profissional seria «a média, aproximada às unidades, das seguintes classificações»[2121]:

Quadro 28	**Exames de Estado no Magistério Primário (1942-1974)**			
		1942		**1960**
Exame de Estado	Época	Início a 10 de Outubro em todas as cidades com escolas do magistério primário.		**a)**
	Parte	Escrita	**b)**	Prestação de provas nas disciplinas de *Pedagogia, Didáctica Geral e História da Educação*, de *Psicologia Aplicada à Educação* e de *Didáctica Especial.*
			Duração **b)**	90 minutos.
		Prática	**b)**	Lição a uma classe do ensino primário com plano elaborado 24H antes pelo candidato.
			Duração **b)**	90 minutos.
		Oral	**b)**	Crítica e discussão «dos exames escritos e prático».
			Duração **b)**	30 minutos.
	Classificação	**b)**		Delegações do júri único classificam atribuindo *Medíocre*, *Suficiente*, *Bom* e *Muito Bom*. O júri único atribuirá a classificação definitiva expressa numa escala de 10 a 20 valores.
		Nota final	**b)**	Entra em linha de conta com *exame de admissão*, a *média de frequência*, *relatório e informação do estágio* e as *classificações* atribuídas às várias *provas do Exame de Estado*.
	Júri	Júri único nomeado livremente pelo Ministro de Educação Nacional, entre professores de qualquer grau de ensino, inspectores do ensino primário, directores de distrito escolar e seus adjuntos.		Único: constituído pelo director-geral do Ensino Primário, ou um seu delegado, e pelos directores das escolas do magistério primário do continente, na qualidade de vogais.
				Delegações do júri em cada escola constituída pelo director, por professores de Didáctica e de Psicologia, por inspectores orientadores, directores do distrito escolar ou professores do ensino primário.

a) Igual a 1942; **b)** Regulado por legislação anterior a 1942.

[2120] Art.º 1º do Decreto-Lei n.º 405/74, de 29 de Agosto. In *Diário do Governo*. I Série, n.º 201, de 29 de Agosto de 1974.
[2121] Art.º 2º do Decreto-Lei n.º 405/74, […].

"a) Nota do exame de admissão ao curso;
b) Média das médias dos quatro semestres;
Média das médias das disciplinas de Pedagogia, Didáctica Geral e História da Educação, de Psicologia Aplicada à Educação, de Didáctica Especial do Grupo A, de Didáctica Especial do Grupo B e de Desenho e Trabalhos Manuais Educativos;
d) Nota do estágio;
e) Nota do relatório do estágio"[2122].

Atitude semelhante é adoptada em 1975, alterando-se o processo de cálculo da classificação profissional, com recurso a média aritmética ponderada – coeficiente 1 para o 1º ano e, 2, para o 2º ano[2123] – e em 1976, em decreto ainda promulgado pelo major Vítor Alves[2124], que considera que «só através da completa reestruturação das escolas do magistério primário, actualmente em regime de experiências pedagógicas, se poderá tomar uma atitude definitiva quanto ao Exame de Estado»[2125] determinando que:

"A classificação final […] será a que resultar de uma avaliação continuada que tenha em conta designadamente a apreciação do processo individual do aluno, que será globalmente expresso em valor quantitativo, devendo as escolas ter em atenção a média nacional obtida pela média das médias dos últimos cinco anos"[2126].

A «avaliação continuada» a que se refere o diploma de 1976 é fruto de uma evolução resultante da experiência acumulada e partilhada, pelas escolas do magistério primário, durante as *experiências pedagógicas*. Quando a 13 de Março de 1976 se realizou a Reunião Nacional de Alunos(as) e Professores(as) das Escolas do Magistério Primário, que se ia debruçar sobre o «estudo do método de avaliação contínua»[2127], no final foi aprovado um texto, construído com base num enviado pela Direcção-Geral do Ensino Básico (DGEB), e

[2122] Idem, ibidem.
[2123] No seu art.º 2º, o Decreto-Lei n.º 309-B/75, de 25 de Junho, determinava: "A classificação profissional dos indivíduos mencionados no artigo anterior será calculada na base da média das médias globais do 1º e 2º anos, considerando-se a do 1º ano com o coeficiente 1 e a do 2º ano com o coeficiente 2, estabelecendo-se como média do 1º ano a nota quantitativa resultante das médias globais do 1º e 2º semestres, arredondada às unidades, e, relativamente ao 2º ano, a classificação quantitativa global atribuída no final do ano lectivo". Art.º 2º do Decreto-Lei n.º 309-B/75, de 25 de Junho. In *Diário do Governo*. I Série, n.º 144, de 25 de Junho de 1975.
[2124] Promulgado a 13 de Julho de 1976. Cf. Decreto-Lei n.º 651/76, de 31 de Julho. In *Diário do Governo*. I Série, n.º 178, de 31 de Julho de 1976.
[2125] Decreto-Lei n.º 651/76, de 31 de Julho. In *Diário do Governo*. I Série, n.º 178, de 31 de Julho de 1976.
[2126] Decreto-Lei n.º 651/76, […].
[2127] Acta-síntese da Reunião Nacional de Alunos e Professores das Escolas do Magistério Primário, para discussão do problema de Avaliação Continua. In PINTO, F. CABRAL – ob. cit., 1977, pp. 66-71. Devemos sublinhar que esta acta consagra uma reunião repartida por várias sessões e locais: 27 de Fevereiro de 1976, em Coimbra; a 13 de Março de 1976, a reunião teve lugar em Aveiro; e, finalmente, a 3ª sessão, em Coimbra, nos dias 19 e 20 de Março de 1976. Existiram três escolas que nunca participaram em sessão alguma da reunião: Faro, Portalegre e Viana do Castelo.

que foi reenviado à DGEB como «proposta para a definição de um critério de avaliação contínua»[2128] em que se considerava:

"A avaliação, muito mais do que instrumento de medida, é factor e guia de orientação e meio decisivo para apurar no aluno, o sentido de responsabilidade, espírito crítico e empenhamento no trabalho. Isto significa que a avaliação não só terá de ser contínua e centrada sobre aspectos essenciais comuns a todas as escolas, como expressa em forma de registos que permitam, em qualquer altura, informar o aluno da sua situação escolar.

Esta informação analítica, à custa da qual o aluno reflecte e opta pelas vias mais ajustadas à mudança ou persistência da situação, pode ainda ser prestada periodicamente, mas, ela traduzirá sempre e apenas a situação do aluno naquele momento, não vinculando o professor a uma média que artificializaria a avaliação contínua e impediria que se atingisse o que efectivamente se pretende: que a classificação final corresponda o melhor possível àquilo que o aluno é no termo do seu curso"[2129].

Como afirma Manuel Matos, banida a «pedagogia bancária»[2130] promovia-se o desenvolvimento integral da personalidade para o que era essencial organizar um processo de avaliação que possibilitasse registar a progressão científica dos alunos de acordo com metas previamente estabelecidas, sem violentar a capacidade individual, e enfatizar o empenhamento de cada um nas actividades[2131]. A abordagem do aluno como um todo impunha outras, novas, variáveis, *impondo* que a avaliação final se centrasse noutros aspectos, consagrados na proposta que vimos acompanhando:

"Esta avaliação final, não pode deixar de centrar-se nestes aspectos essenciais:

1. Apropriação crítica de conhecimentos;
2. Capacidade de intervenção na Escola e no Meio (sensibilidade aos problemas e acções de cariz social ou sociocultural em termos de intervenção operante, de busca de soluções de vivência real);
3. Capacidade de relação com as crianças;
4. Empenhamento responsável no trabalho;
5. Condicionamentos de índole socioeconómica e cultural capazes de limitar o rendimento escolar do aluno"[2132].

A avaliação, como nos diz Manuel Matos, passa do resultado ao processo de construção da aprendizagem, «uma pedagogia cujo objectivo fundamental consistia em valorizar o homem a partir do seu próprio processo de transformação em relação com os outros»[2133].

A avaliação tornara-se contínua e qualitativa mas com uma só, mas importante e significativa, concessão, no final do curso, a classificação profissional que por razões,

---

[2128] Acta-síntese da Reunião Nacional de Alunos e Professores das Escolas do Magistério Primário, para discussão do problema de Avaliação Continua. In PINTO, F. CABRAL – ob. cit., 1977, pp. 66-71.
[2129] Idem, ibidem.
[2130] FREIRE, Paulo – *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Ed. Afrontamento, 1975.
[2131] Cf. MATOS, Manuel – ob. cit. I. In *O Professor*. 5 (1978), p. 42.
[2132] Acta-síntese da Reunião Nacional de Alunos e Professores das Escolas do Magistério Primário, para discussão do problema de Avaliação Continua. In PINTO, F. CABRAL – ob. cit., pp. 66-71.
[2133] MATOS, Manuel – ob. cit. I. In *O Professor*. 5 (1978), p. 44.

alegadamente, de concursos e administrativas, a tornavam, nesse momento, numérica. Esta concessão criava dificuldades ao esforço de superação do espírito competitivo e tinha consequências nas relações entre alunos(as) e entre estes(as) e os(as) professores(as)[2134], levando Manuel Matos a extravasar: «Concessão que se tem de fazer – não se sabe por quanto tempo – em nome da própria «objectividade» dos concursos»[2135].

Sobre a mesma questão Cabral Pinto avançava com uma solução «definitiva»:

"[…] diploma fosse para servir, não os interesses particulares do respectivo diplomado, mas prioritariamente os interesses da colectividade na medida em que possibilitasse justamente a escolha do professor mais qualificado para o lugar pedagogicamente mais carecido"[2136].

Colocar em prática tal concepção de avaliação exigia recursos humanos, professores disponíveis em tempo e espírito[2137], a organização de uma estrutura de recursos materiais e a interiorização de (novos) procedimentos que rompessem com práticas e «hábitos adquiridos». Em síntese[2138]:

i) Um(a) professor(a) – o(a) coordenador(a), coadjuvado pelo(a) secretário(a) – implicado(a) «no processo pedagógico de cada aluno»[2139], realizava a análise constante da situação de cada aluno com o objectivo de identificar capacidades a desenvolver, deficiências a corrigir e lacunas a preencher.

ii) Reunião mensal de coordenação para análise comum da situação escolar de cada aluno e registo da apreciação global, bem como para planificar trabalho a desenvolver.

iii) Organização de dossier com informação sobre cada aluno, da responsabilidade do(a) professor(a) coordenador(a), constante de uma ficha de avaliação global[2140].

[2134] Cf. PINTO, F. CABRAL – ob. cit., pp. 77-78.
[2135] MATOS, Manuel – ob. cit I. In *O Professor*. 5 (1978), p. 44.
[2136] PINTO, F. CABRAL – ob. cit., pp. 77-78..
[2137] Cf. MATOS, Manuel – ob. cit I. In *O Professor*. 5 (1978), p. 44.
[2138] Cf. 1975-1976 – Um ano de experiência pedagógica na Escola do Magistério Primário do Porto. In *Escola Democrática*. 14 (1976) 16-21; FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1978; MATOS, Manuel – ob. cit. I. In *O Professor*. 5 (1978), pp. 39-44; PINTO, F. CABRAL – ob. cit., 1977, pp. 72-78.
[2139] PINTO, F. CABRAL – ob. cit., 1977, p. 73.
[2140] Para F. Cabral Pinto a ficha deveria ser de leitura «simples e expressiva» e fornecer «informações suficientes para que possa ser definida a atitude pedagógica mais conveniente ao progresso escolar do aluno». Cf. PINTO, F. CABRAL – ob. cit., 1977, p. 74.

iv) Entrevistas mensais com os(as) alunos(as) – com horas e espaço definidos para professores(as) coordenadores receberem alunos – que o desejassem para análise do seu processo, realizando o esclarecimento de situações pedagógicas individuais.

v) Alunos(as) ouvidos(as) no processo de avaliação nas reuniões de Conselho de turma, antes da avaliação final, para obter mais rigor e objectividade.

Os professores envolvidos nas experiências pedagógicas não deixam de reconhecer a existência de erros e falhas mas sublinham a «convicção que desta forma se conseguiram evitar muitas arbitrariedades, apontando-se para uma maior justiça e objectividade na apreciação dos alunos»[2141].

No período da *normalização*, o despacho n.º 32/78[2142], da responsabilidade do secretário de Estado da Orientação Pedagógica, Joaquim Romero de Magalhães, constitui-se como referência para a avaliação nas escolas do magistério primário[2143] e é publicado ao abrigo das «experiências pedagógicas»[2144].

O despacho n.º 32/78 consagra definitivamente a avaliação quantitativa, expressa numa escala de 10 a 20 valores e estabelece uma avaliação para os 1º e 2º anos e outra para o 3º ano. O diploma estabelece um processo de sucessivas reuniões, num total de quatro, onde se procura articular a auto e heteroavaliação dos(as) alunos(as) com as propostas individuais dos(as) professores(as) e atribui a decisão final ao conselho de professores(as), sem participação dos(as) alunos(as), a quem compete «proceder à seriação final e à distribuição da respectiva classificação»[2145]. O diploma cria uma prova de tipo sumativo, ao nível disciplinar, abrangendo a matéria respeitante aos dois anos lectivos – não são

---

[2141] 1975-1976 – Um ano de experiência pedagógica na Escola do Magistério Primário do Porto. In *Escola Democrática*. 14 (1976), pp. 20.

[2142] Cf. Despacho n.º 32/78 de 15 de Março. In *Diário da República*. II Série, n.º 71, de 27 de Março de 1978. Já anteriormente Romero de Magalhães publicara despachos sobre o assunto – de 10 de Maio e 28 de Junho de 1977 – que se mantiveram em vigor. De referir que esta legislação foi alvo de crítica em artigo publicado em revista de educação, veja-se: REIS, Manuel – Do processo de avaliação dos alunos das EMP. Alguns problemas cruciais. In *O Professor*. 9 (1978) 19-22.

[2143] Cf. MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral.

[2144] Decreto-lei n.º 47 587 […].

[2145] Ponto 2.2.4 do Despacho n.º 32/78 […].

abrangidas as disciplinas que acabaram no 1º ano. A prova é idêntica para todos os alunos da mesma escola, a responsabilidade da sua construção é dos(as) professores(as) integrados(as) nos grupos e áreas disciplinares a que pertencem, e constituem mais um elemento da avaliação continuada[2146].

A avaliação no 3º ano partia de um conjunto de parâmetros – no total de dezanove – apresentados em forma de ficha[2147] e utilizados pelo professor para a «recolha, registo e leitura periódicos dos dados resultantes da observação do comportamento dos alunos»[2148]. Trimestralmente os(as) professores(as) procediam ao preenchimento conjunto de uma ficha que no final era objecto de diálogo com os(as) alunos(as). Depois procedia-se à seriação, a turma de alunos(as) por um lado e, os(as) professores(as) intervenientes, por outro, dos(as) alunos(as) por escalões – A, B, C, D e E. O conselho de turma com base nestas seriações e com o processo individual dos alunos, com todos os registos resultantes da avaliação continuada, procede à seriação dos alunos, distribuindo-os pela escala referida, seguindo-se uma análise crítica, conjunta de professores(as) e alunos(as). Competirá ao Conselho de professores a decisão final, atribuindo aos alunos dos escalões A, B e C, valores no intervalo de 10 a 20[2149].

Neste processo, complexo e assim exaustivamente descrito, era necessário que se considerasse que as áreas e as informações dos professores possuíam diferentes pesos (ver quadro 32)[2150].

O despacho discriminava as responsabilidades de professores(as) – recolha de dados, análise de trabalhos, do dossier individual do aluno, do relatório, e comete aos(às) alunos(as) a realização dos trabalhos e a compilação dos dados para realizar a sua avaliação.

[2146] Cf. Ofício-circular n.º 52, de 27-4-1978, citado por MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 174.
[2147] Cf. Anexo I ao Despacho n.º 32/78 […].
[2148] Ponto n.º 3. 2, do Despacho n.º 32/78 […].
[2149] Cf. Despacho n.º 32/78 […].
[2150] Idem, ibidem.

Quadro 29[2151]	Ponderação de avaliação				
Áreas	Peso	Professores	Peso		Peso
Planificação	**2**	Coordenador de Metodologia	**3**		
Execução	**4**	Prática pedagógica	**3**		
Reflexão	**2**	Disciplinas de fundamentação	**1**	Seriação dos alunos	**1**
Fundamentação dos programas	**1**	Matérias complementares	**1**		
Matérias complementares	**1**	Legislação	**1**		
Legislação	**1**				

A preocupação, a preciosidade e a natureza minuciosa da distribuição de tarefas, funções e regras a observar denuncia uma preocupação com a regulamentação exaustiva da realidade, na tentativa de a cristalizar e universalizar, no momento da reafirmação do Estado, procurando impor os mesmos procedimentos, comportamentos e regras a todas as escolas, independentemente de contextos e actores sociais em presença. É a juridificação da educação, tão cara à ideologia democrática e triunfante no período da *normalização*. Os despachos posteriores, publicados em 1979 e 1980, apenas alteram pontualmente as ponderações referenciadas no quadro n.º 30[2152].

O modelo de avaliação foi alvo de críticas, nomeadamente por parte das escolas, pelo seu desajustamento em relação ao contexto, de que a Escola do Magistério Primário de Portalegre[2153] será um exemplo e, por outro lado, pelo crivo crítico de alguns professores, como é o caso de Margarida Fernandes[2154].

Margarida Fernandes coloca o enfoque da sua crítica na média nacional para depois abranger a avaliação enquanto veículo de aprofundamento da competitividade mais agressiva, nomeadamente porque envolve o emprego, provocando, em seu entender, um aumento da pressão, a perda autonomia e a degradação do clima de trabalho.

[2151] Fonte: Idem, ibidem.

[2152] Cf. Despacho n.º 37/79, de 11.06.79. In *Diário do República*. II Série, n.º 145, de 26 de Junho de 1979; Despacho n.º 282/80, […].

[2153] M.ª João Mogarro dá-nos conta dessas críticas dirigidas ao despacho de avaliação por parte da escola, com base em documentação constante na correspondência no Arquivo da Escola do Magistério Primário de Portalegre, nomeadamente o Ofício n.º 663, de 28 de Dezembro de 1978 – *Correspondência expedida*. Escola do Magistério Primário de Portalegre. Citado por MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 177.

[2154] Directora da Escola do Magistério Primário de Faro de 1974 a 1976.

Considera que a média nacional (13,5) pretende impedir que alunos das escolas com menos recursos não sejam prejudicados mas, em seu entender, a situação agrava-se! Uma nota baixa significa colocação em escola isolada, produzindo um efeito pernicioso na confiança e modo de encarar a instituição, correspondendo a um afastamento da Escola.

Para Margarida Fernandes:

"As instruções oficiais para se chegar a esta média nacional, porque complexas, sinuosas e muitas vezes artificiais, são parcialmente disso responsáveis. Mandam somar e dividir notações qualitativas de escalas diferentes, como se fosse possível operar com unidades diferentes sem a respectiva unidade de conversão"[2155].

Na sua perspectiva os(as) alunos(as) conhecem o escalão global, na maioria dos casos desconhecem o escalão parcial – de cada professor(a), e apenas sabem daqueles cujos(as) professores(as) lhes deram a conhecer e, os critérios, poucos os conhecem. A avaliação surge assim, como um instrumento de poder e de manipulação, enquanto os(as) alunos(as) experimentam insegurança e desconhecimento. Para a antiga directora da Escola do Magistério Primário de Faro:

"A avaliação, que se esperava incidisse sobre o produto e o processo de aprendizagem, que tivesse em consideração pontos de partida e metas alcançadas, que caucionasse o desenvolvimento global e harmónico da personalidade, mercê da opção política, acaba por, soberana, hierática, ancilosar todo o processo de aprendizagem, atrofiando capacidades, mutilando opções, vulnerabilizando e até corrompendo aquela que deveria estar acima de toda a suspeita: a instituição escolar"[2156].

Esta perspectiva e abordagem da avaliação no ensino normal, já fora objecto de discussão durante as *experiências pedagógicas* e o problema da ligação classificação final e situação profissional foi uma questão que ficou em aberto. Por outro lado, a apreciação de Margarida Fernandes deixa transparecer a carga subjectiva e individual do processo de avaliação, o que lhe confere alguma falta de transparência, mesmo que a lei preveja a intervenção e a partilha de posições por parte de alunos(as) e professores(as).

[2155] FERNANDES, Margarida – Escolas do Magistério Primário. In *O Professor*. 32 (1981), pp. 14-15.
[2156] FERNANDES, Margarida – ob. cit. In *O Professor*. 32 (1981), p. 15.

3. 5 Da direcção e coordenação das escolas do magistério primário

Neste momento impõe-se uma palavra sobre os órgãos a quem competia a direcção, gestão e administração e a coordenação dos estabelecimentos de ensino normal primário, instituições onde prevaleceu, apesar dos *ventos da História*, uma direcção unipessoal mesmo quando se consagrou em lei a eleição democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, a referência vai apenas para a eleição – em moldes idênticos – do director[2157].

Os órgãos a considerar no âmbito das estruturas de direcção e coordenação das escolas do magistério primário são o director, o conselho escolar e o conselho administrativo. O período após o 25 de Abril, trouxe experiências – em particular no domínio científico e pedagógico – que estiveram na génese de alguns órgãos, de que é exemplo o Conselho Pedagógico – cuja realidade não pode, nem deve, ser escamoteada ou esquecida. A omissão da lei, mesmo depois de 1978[2158] e em particular, no período *crítico* da *normalização* – entre 1976 e 1978, sobre os diferentes órgãos de apoio à administração e coordenação destes estabelecimentos de ensino, conduziu a que, pelo menos em algumas escolas, os estabelecimentos de ensino ensaiassem estruturas orgânicas de apoio ao director[2159].

[2157] De sublinhar que a decisão, tomada pelo Ministério de Educação, ao arrepio de um grupo de trabalho integrado por professores para estudar o assunto, de manter a direcção das escolas do magistério primário sob a responsabilidade de um órgão unipessoal, ainda que (agora!) democraticamente eleito, foi objecto de crítica em reunião do Conselho Escolar da Escola do Magistério de Coimbra, nomeadamente da parte de uma professora que integrou o referido grupo de trabalho e as reuniões por ele promovidas, e que tiveram lugar em Lisboa. A professora envolvida, D. Natália Pedroso Lima, acusa o Ministério da Educação de «mais uma vez, não tenha tido em conta a opinião dos professores». Cf. Acta número vinte e três, de 17 de Setembro de 1978. In *Livro de Actas do Conselho de Professores 1*, fl. 43ªv.-44ª. Depósito da Escola Superior de Educação de Coimbra (não catalogado).

[2158] Cf. Despacho n.º 26/78. In *Diário da República*. II Série, n.º 170, de 11 de Julho de 1978.

[2159] É a situação vivida na Escola do Magistério de Coimbra, em que o director, Ilídio Falcão, apresenta uma estrutura interna: "Começou o Director por afirmar que o começo tardio das aulas e das restantes actividades impunha uma planificação cuidadosa do trabalho a realizar até ao fim do ano lectivo. Por outro lado, continuou, a não existência de um estatuto para as Escolas do Magistério Primário e o fim do regime de experiências pedagógicas exigem que cada escola se pronuncie sobre a sua estrutura interna. Tal facto, levou o Director a estabelecer a seguinte planificação para tal estrutura [...]". Acta número um, de 9 de Fevereiro de 1976. In *Livro de Actas do Conselho de Professores 1*, fl. 2ªv. Depósito da Escola Superior de Educação de Coimbra (não catalogado).

O papel do director

A nossa narrativa foi direccionada para a figura central nestas instituições em termos de direcção, o director, e para a sua estrutura de natureza científico-pedagógica. Uma ideia prevalece do nosso estudo, até à data da institucionalização da eleição para o desempenho do cargo, o director é um professor da confiança política do ministro. Em 1942 é o professor das disciplinas de *Pedagogia e Didáctica Geral* e de *Psicologia Aplicada à Educação*[2160], «livremente escolhido pelo Ministro da Educação [...] entre professores de qualquer grau de ensino»[2161] que exerce as funções em comissão, podendo esta cessar em qualquer momento[2162].

Os novos programas para o ensino primário são a génese[2163], pelo menos ao nível do discurso oficial, da necessidade de aperfeiçoamento da qualidade e eficácia do ensino e formação oferecida pelas escolas do magistério primário[2164] daí a necessidade de generalizar, uma prática frequente[2165], de o Ministro escolher, por sua exclusiva opção, os directores do magistério primário de entre «os professores efectivos dos ensinos liceal e técnico profissional ou inspectores orientadores do ensino primário»[2166], o que é assumido como marca de aperfeiçoamento das escolas do magistério primário. O perfil profissional do director surge articulado com objectivos definidos e, simultaneamente, passa a leccionar uma só disciplina *Pedagogia e Didáctica Geral e História da Educação*[2167]. Para Rogério Fernandes, esta ligação estabelecida entre o director e a disciplina de *Pedagogia e*

[2160] Cf. Art.º 30º do Decreto n.º 32.243, […].
[2161] Art.º 22º do Decreto n.º 32.243, […].
[2162] Idem, ibidem.
[2163] "Os novos programas do ensino primário, recentemente publicados, pressupõem não só boa capacidade de adaptação dos professores, como o aperfeiçoamento das suas qualidades pedagógicas". In Decreto n.º 43.345, […].
[2164] "Quanto aos futuros professores, tudo dependerá da eficácia do ensino e da formação que receberem das escolas do magistério primário". Decreto n.º 43.345, […].
[2165] "Por isso, tendo em vista o aperfeiçoamento de tais estabelecimentos de ensino, se procura fixar agora em normas legais a prática, já quase sempre seguida, de a escolha dos seus directores recair em indivíduos que possuam habilitação pelo menos igual à dos reitores dos liceus e dos directores das escolas do ensino técnico profissional". Decreto n.º 43.345, […].
[2166] Art.º 1º do Decreto n.º 43.345, de 22.11.1960. […].
[2167] Art.º 2º do Decreto n.º 43.368, […].

Didáctica Geral, durante um período de 32 anos, não passava de um artifício do Estado Novo para passar a imagem pedagógica das escolas do magistério primário[2168].

As funções do director não sofreram alterações assinaláveis durante o Estado Novo e continuaram a ser reguladas pelo articulado de 1933[2169], que podemos tentar sintetizar em duas leituras da mesma função, a de administrador e a de delegado ou representante do poder central na escola. Na aproximação a uma leitura do papel de director das escolas do magistério primário como administrador, constatamos a similitude entre as suas funções e as cometidas aos reitores dos liceus, posição defendida por Maria João Mogarro[2170], com base no estudo comparado das funções[2171], traduz o leque alargado do seu conteúdo funcional, competindo-lhe «assistir ao serviço escolar»[2172], «elaborar e determinar a distribuição do serviço docente e o horário»[2173], zelar disciplinarmente sobre discentes, docentes e funcionários, organizar exames e superintender na avaliação, presidir aos conselhos escolar e administrativo, assinar papéis oficiais, uma vasta panóplia que

---

[2168] Cf. FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977, p. 130.
[2169] Cf. Decreto n.º 22:369, de 30.03.1933. In *Diário de Governo*. I Série, n.º 73, de 30 de Março de 1933.
[2170] Cf. MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 184.
[2171] Um estudo sobre os liceus, centrado, fundamentalmente, na análise de conteúdo de uma série de relatórios anuais de reitores, em que o autor elenca as competências dos reitores, citado por Mogarro: BARROSO, João – *Os liceus – organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995, pp. 707-788.
[2172] Parágrafo 1º do Art.º 20º do Decreto n.º 22:369, […].
[2173] Parágrafo 2º do Art.º 20º do Decreto n.º 22:369, […]. Neste período, correspondendo lato sensu ao Estado Novo, a organização curricular e o número de alunos eram elementos determinantes da carga horária e o acompanhamento das actividades circum-escolares eram uma «componente regular do serviço docente». Depois do 25 de Abril multiplicaram-se os factores em jogo – revisões curriculares sucessivas e o 3º ano, os destacamentos e acumulações entre o corpo docente, a concepção bipartida do horário – lectivo e não-lectivo – lançou toda uma nova perspectiva sobre a gestão do tempo escolar. Como afirma Cabral Pinto, no período das *experiências pedagógicas*, os professores cumpriam um horário de 15H lectivas e 7H não lectivas, mas que na realidade – a avaliar pelos testemunhos – em muito ultrapassavam essas horas. Estávamos no momento da mobilização! Os horários, com base no Decreto n.º 437/71, de 21 de Outubro, estabeleciam 22H, 20H e 18H, de acordo com as diuturnidades de cada professor. Com a *normalização*, esta perspectiva, com a redução do horário em função das diuturnidades (mais tarde, fases) manteve-se e, de uma maneira geral a carga lectiva fixou-se nas 16H, embora em 76-77 e 79-80, se fixasse no intervalo das 12 às 16 horas. Problemática era a distribuição das horas não lectivas onde os múltiplos factores referidos jogaram o seu papel e onde a resposta dada nem sempre foi a mesma ao longo do tempo, disso é exemplo a organização do tempo não lectivo para professores dos 1º/2º ano, por um lado, e 3º ano por outro, dos professores coordenadores de metodologia, dos professores de práticas pedagógicas, entre outros. Sobre este assunto, numa análise comparada da legislação, em particular entre 1976 e 1980, embora deva referir-se que as orientações para 1976-1977 se fundam também, e entre outra, em legislação de 1971 – já por nós referenciada acima, veja-se: MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, pp. 190-196 (a autora apresenta um quadro síntese comparativo das diferentes orientações).

justificou o reforço da componente técnica e pedagógica, visível no crescente grau de exigência na definição do perfil académico e profissional dos nomeáveis para a função[2174]. Na qualidade de representante ou delegado do poder central, era o garante da articulação entre a escola que administrava e a Direcção-Geral do Ensino Primário (mais tarde, Ensino Básico), e do cumprimento das orientações para a política educativa, em particular, e da política nacional, em geral, bem expressa nesta obrigação: «10º Impedir que nas escolas se realizem quaisquer reuniões não previstas por lei, ou não autorizadas por estações superiores»[2175].

Tinha o dever de «prestar à Direcção Geral do Ensino Primário todas as informações e elementos estatísticos que lhe forem requisitados»[2176], «enviar mensalmente [...] faltas do pessoal [...]»[2177] e «elaborar relatório dos serviços a seu cargo referido a cada ano lectivo, e enviá-lo [...]»[2178], expressão acabada da visão centralizada e burocratizada que o Estado Novo tinha do ensino em particular e, da administração pública, em geral[2179].

Como Maria João Mogarro sublinha é no desempenho do papel de administrador, espaço para acompanhar os serviços escolares, na presidência dos conselhos, na implementação das orientações recepcionadas e no delinear das actividades escolares na comunidade, na escola e nas relações interpessoais que estabelece com os corpos discente, docente e de funcionários(as) que o director teve maior espaço de manobra:

"No exercício desta componente, o director poderia também estabelecer relações de maior diálogo com os elementos do corpo docente, embora esta atitude dependesse das características individuais do director e o perfil desse cargo estivesse associado, por excelência, ao exercício de um poder de contornos autoritários"[2180].

[2174] Cf. Ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 184.
[2175] Parágrafo 10º do Art.º 20º do Decreto n.º 22:369, [...].
[2176] Parágrafo 3º do Art.º 20º do Decreto n.º 22:369, [...].
[2177] Parágrafo 9º do Art.º 20º do Decreto n.º 22:369, [...].
[2178] Parágrafo 11º do Art.º 20º do Decreto n.º 22:369, [...]. Infelizmente foram infrutíferas as nossas pesquisas no Arquivo Histórico do Ministério da Educação, para encontrar relatórios respeitantes à Escola do Magistério Primário de Coimbra.
[2179] Cf. MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 185.
[2180] MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 186.

A 19 de Junho de 1974, António de Spínola, à data presidente da República, assinava a um diploma legal[2181] que criava uma Comissão Interministerial de Reclassificação a quem caberia regular o processo de saneamento, propondo «a suspensão, transferência, aposentação ou demissão dos funcionários ou agentes»[2182] e onde se determinava que:

"Cessam em 30 de Junho de 1974 todas as comissões de serviço iniciadas antes de 25 de Abril do ano corrente, continuando, porém, os funcionários ou agentes nessa situação a desempenhar as respectivas funções enquanto não for feita nova nomeação, salvo decisão ministerial em contrário"[2183].

Uma das acções, considerada por isso mesmo significativa, ou pelo menos merecedora de constar de um balanço de actividade da Direcção-Geral entre Julho de 1974 e Julho de 1975, foi a exoneração dos directores das 27 escolas do magistério primário e a sua substituição por novos directores[2184]. De 19 de Setembro a 13 de Dezembro, depois de as «velhas equipas» terem organizado os exames de admissão[2185], foram nomeados os novos directores das escolas do magistério primário, substituindo mesmo as comissões que entretanto tinham sido eleitas em Leiria e Lamego[2186].

Regendo-se a Direcção Geral do Ensino Básico por um conjunto de «princípios interdependentes»[2187] decorrentes da «Revolução de Abril e conduzir ao modelo de sociedade a caminho do socialismo»[2188] implicava uma acção em concordância daí a:

"[...] valorização de modalidades de gestão democrática da actividade pedagógica e da administração dos estabelecimentos, de acordo com as possibilidades oferecidas por cada um dos graus de ensino, o que determinou

---

[2181] Assinado a 19 de Junho só seria publicado mais tarde. Decreto-Lei n.º 277/74, de 25 de Junho. In *Diário de Governo*. I Série, n.º 146, de 25 de Junho de 1974.

[2182] Número 2, do art.º 1º do Decreto-Lei n.º 277/74, […]. Os funcionários ou agentes eram: "Os servidores civis do Estado, serviços e empresas públicas, autarquias locais e demais pessoas colectivas de direito público [...]". N.º 1, do art. 1º do Decreto-Lei n.º 277/74, […].

[2183] Art. 6º, do Decreto-Lei n.º 277/74, […].

[2184] Notícias da Direcção Geral [...] um balanço das acções mais significativas realizadas entre Julho de 1974 e Julho de 1975, referentes apenas ao ensino primário. In *O Professor*. 1 (1975) 8-9.

[2185] Cf. FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977, p. 122 e ss.

[2186] Rogério Fernandes coloca sob suspeição estas comissões de gestão entretanto eleitas. Cf. FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977, pp. 122 e ss.

[2187] FERNANDES, Rogério – Dois Anos de Trabalho no Ensino Básico (1974-1976). In *Educação, Sociedade & Culturas*. 11 (1999), p. 19. Rogério Fernandes elenca os princípios:

"i) participação democrática na construção da política educacional;

ii) educação de alto nível cultural e humanístico, preparando o jovem para a construção de uma sociedade baseada no humanismo científico e na tecnologia;

iii) desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades humanas, tanto na ordem espiritual quanto na ordem física".

[2188] FERNANDES, Rogério – ob. cit. (1999), p. 19.

a elaboração de normas específicas para o ensino primário e para as Escolas do Magistério, cuja reforma de fundo, prometida para breve, conduziria à concretização de um sistema próprio"[2189].

As *normas específicas* traduziram-se na não implementação da gestão democrática nas escolas do magistério primário, mantendo-se a nomeação ministerial, recaindo esta sobre «pessoas idóneas»[2190] que garantissem o desenvolvimento de uma «formação pedagógico-didáctico-política adequada à edificação de uma sociedade socialista»[2191] e que permitisse assim, o que Fernando Cabral Pinto nos traduz pelo entusiasmo, a «congruência [...] entre o que se faz e o que se sente [...] a confiança no que está a acontecer»[2192].

A marca de continuidade permanece, a confiança política, ainda que articulada com competência profissional. A análise crítica de Stephen Stoer enquadra as escolas do magistério primário como exemplo de afirmação de um programa e estratégia de teorização da educação no período da *crise revolucionária*, a alfabetização, em contraposição ao poder popular, promovendo a mobilização a partir do Estado, de cima para baixo[2193]. Rogério

---

[2189] Idem, ibidem, p. 20.
[2190] Despacho n.º 348/75, de 12 de Setembro. In *Diário do Governo*, II Série, n.º 211.
[2191] Despacho n.º 348/75, de 12 de Setembro. In *Diário do Governo*, II Série, n.º 211.
[2192] PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977, p. 25.
[2193] Não cabe agora aqui voltar a distinguir os dois programas e as duas estratégias, veja-se o que a propósito afirmámos ao longo deste capítulo. Não podemos deixar de sublinhar que Stoer salienta que na alfabetização «existia uma notável articulação «especialmente no campo da formação de professores do conceito missionário de professor com base numa *educação centrada na criança* actualizada através de uma pedagogia radical». STOER, Stephen R.; DALE, Roger – Apropriações políticas de Paulo Freire: Um exemplo da Revolução Portuguesa. In *Educação, Sociedade & Culturas*. 11 (1999) 67-81. Mas a perspectiva de Stoer já remonta a 1986. Nessa altura, para além da explicação apresentada por fontes do Ministério da Educação ao jornal *Expresso*, de 25 de Janeiro de 1975, que consistira no facto de «o corpo docente dos Magistérios era demasiado *reaccionário* para permitir a total instalação da gestão democrática», Stoer apontava outra explicação e que, segundo ele, se centrava no cerne do debate sobre o programa e estratégia para a *crise revolucionária*, com a discussão sobre a capacidade, ou não, da mobilização se auto-impor. Enquadrando a nova orientação dada às escolas do magistério primário na linha do plano Melo Antunes, Stephen Stoer afirma: "Na verdade, pode ter havido outra razão. As renovadas Escolas do Magistério Primário aproximavam-se mais do novo modelo de escola delineado no *Plano Melo Antunes*. Para além de incorporarem as novas disciplinas de sociologia, noções de linguística e *actividades de contacto* («para promover o espírito crítico e a criatividade»), adoptaram novos métodos pedagógicos, baseados no trabalho de grupo (centrado em seminários) e propuseram-se como objectivo a criação do «novo professor: culto, consciente e interveniente» (do Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário 1975-76, Ministério da Educação, Direcção-Geral do Ensino Básico). Na verdade, foi neste sector que a principal tensão da revolução se mostrou mais evidente: até que ponto é que a mobilização se poderia auto-impor democraticamente? (Tratava-se de uma questão crucial dada a natureza da revolução portuguesa — i. é, o facto de ter origem num golpe de estado militar). Além disso, a mobilização exigia mudança, acção a todos os níveis: ao nível de base como ao nível dos organismos estatais. Mas, e nos sectores em que o movimento de base não existia? Como concretizar a mudança? A fraqueza do Estado tornou-se também clara nestas circunstâncias. Em Chaves, por exemplo, a comunidade local lutou ferozmente contra a nomeação ministerial da Directora local do Magistério. Num jornal local, iniciou-se uma campanha histérica contra a Directora que foi acusada de implantar a pedagogia «vermelha», num sector delicado e crucial da educação. A campanha atingiu tal fúria que a Directora se sentiu em perigo físico. Embora o Ministério da Educação a tivesse apoiado ao longo da luta, revelou-se incapaz de providenciar uma situação de modo a que ela

Fernandes afirmava que a existência de um director nomeado pelo Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) não impedia a acção e participação activa de professores e alunos em comissões de gestão de diferentes sectores e problemas[2194].

Com a *normalização* veio a substituição dos directores nomeados por Vitorino Magalhães Godinho, e Prostes da Fonseca por delegação, e com a regulamentação da gestão democrática para os estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, em Outubro de 1976[2195], não tardaram instruções para a eleição democrática dos directores das escolas do magistério primário[2196], representando uma ruptura profunda e única com a tradição destas escolas. O director é agora encarado como um professor, eleito pelos corpos da escola e seu representante e perante os quais respondia.

A manutenção da eleição e o exercício de um cargo unipessoal, conferiu ao director – até à extinção das escolas do magistério primário, um papel charneira no funcionamento destes estabelecimentos de ensino, ainda que, como aliás já referimos, nalguns estabelecimentos se procurassem criar estruturas de gestão, à semelhança de outros segmentos do sistema educativo, mas mesmo neste caso, a sua criação não foi uma opção para o Conselho Escolar, mas fruto da decisão do director[2197].

---

pudesse continuar no seu posto". STOER, Stephen R. – *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, Uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento, 1986, pp. 138-139.

[2194] Cf. FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977, pp. 122 e ss..

[2195] Cf. Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro. In *Diário da República*. I Série, n.º 249, de 23 de Outubro de 1976.

[2196] Cf. Despacho ministerial n.º 346/76, de 7 de Dezembro. In *Diário da República*. II Série, de 7 de Dezembro de 1976; Despacho n.º 26/78, de 11 de Julho. In *Diário da República*. II Série, n.º 170, de 11 de Julho de 1978; Despacho Conjunto n.º 3/AE-EJ/82, de 18 de Maio. In *Diário da República*. II Série, n.º 121, de 28 de Maio de 1982.

[2197] "A colega Maria Aida perguntou se toda esta planificação [apresentada pelo director] era apresentada como proposta, tendo o Director respondido que não". In Acta número um, de 9 de Fevereiro de 1976. In *Livro de Actas do Conselho de Professores 1*, fl. 3ª. Depósito da Escola Superior de Educação de Coimbra (não catalogado).

Conselho Escolar

O Conselho Escolar era constituído por todos os professores e era presidido pelo director[2198] e:

"São atribuições dos conselhos escolares das escolas do magistério primário, como organismos integrados nos serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino primário, dar parecer sobre todos os assuntos, respeitantes ao mesmo ensino, que para esse efeito lhe sejam propostos pelo Ministro ou pelo director geral"[2199].

O director era detentor de um papel crucial pela inerência resultante da função e responsabilidades na escola, bem como pelo facto de ser o elo de ligação entre a escola – em todas as suas dimensões, e a direcção geral do ensino primário (mais tarde, ensino básico). O conselho escolar constituía um espaço privilegiado para a acção do director, lugar de coordenação institucional e para o estruturar das relações entre este e os professores e dos professores entre si.

As questões analisadas, no âmbito da instituição, possibilitavam a construção de «discursos, práticas e estratégias comuns»[2200] e, ao enquadrar-se nos serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino primário confere-lhe, a capacidade de «dar parecer» em assuntos considerados relevantes, nomeadamente os de natureza profissional, transforma o Conselho Escolar num campo aberto à construção identitária[2201].

No período após o 25 de Abril e durante o período das *experiências pedagógicas*, existiram alguns ensaios de participação e gestão dos estabelecimentos, mobilizando a participação de alunos – nomeadamente através do seu incentivo e promoção por via da *intervenção escolar* – e professores, encontramos na experiência conduzida no ano lectivo de 1975-1976, na Escola do Magistério Primário do Porto, o Conselho Escolar, que surge

---

[2198] Cf. Art.º 124º do Decreto n.º 22:369, de 30-03-33. In *Diário do Governo*. I Série, n.º 73, de 30 de Março de 1933; Art.º 29º do Decreto n.º 32:243, […].
[2199] Art.º 123º do Decreto n.º 22:369, […].
[2200] MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral.
[2201] No que ao nosso estudo respeita não encontrámos qualquer livro de actas respeitante ao período de 1942 a 1974, ou mesmo, entre 1974 e 1976. Veja-se: MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 196-198.

como um órgão com carácter deliberativo e constituído por todos os professores e dois alunos por turma[2202].

Com a *normalização* e até ao encerramento das escolas do magistério primário, o Conselho Escolar, na Escola do Magistério Primário de Coimbra, conservou o seu carácter consultivo e um espaço privilegiado para troca de informação. Pela sua natureza constitui-se num órgão ao serviço do director para transmissão de informações e, pontualmente, auscultar o corpo docente. Este órgão servia essencialmente como veículo de orientação e coordenação das actividades da Escola. A natureza e estrutura das actas não nos permitem aquilatar muito mais do que o mero registo de existência temática[2203].

«Experiências pedagógicas»

Já o afirmámos, para Rogério Fernandes, a nomeação do director pelo Ministério, não impedia a intervenção activa de professores(as) e alunos(as) em comissões de gestão de diferentes sectores e problemas. Como se depreende do que até aqui dissemos as *experiências pedagógicas* filiam-se na ideologia democratizante da Educação assente numa definição política da Educação e, pelo menos até certo ponto – não dizemos sem limites, privilegiou o carácter endógeno das transformações, desde que estivesse assegurada a presença do Estado, na figura do director, e ainda que pudesse ser, eventualmente, uma situação transitória até à desarticulação do fascismo[2204]. Daí que estas linhas se destinam

---

[2202] Cf. 1975-1976 – Um ano de experiência pedagógica na Escola do Magistério Primário do Porto. In *Escola Democrática*. 14 (1976) 16-21.

[2203] Cf. *Livros de Actas do Conselho de Professores (1976-1989)*. Depósito da Escola Superior de Educação de Coimbra (não catalogado).

[2204] Sobre os aspectos da ideologia e definição da Educação – para além do que já afirmámos, veja-se: CORREIA, José Alberto – As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. In *Revista Portuguesa de Educação*. 12 (1). (1999) 81-110. Ao nível da preocupação central de desarticulação da educação do Estado Novo vejam-se os trabalhos de Stephen R. Stoer (por nós sobejamente citados), em particular a mesa redonda coordenada conjuntamente com Helena Barbieri: STOER, S.; BARBIERI, Helena org. – Diálogos sobre o vivido. Formação de Professores e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Deveríamos ou não ter saudades das Escolas do Magistério Primário? Mesa redonda com Directores/as e Alunos/as de Escolas do Magistério Primário na época do 25 de Abril. In *Educação, Sociedade & Culturas*. 11 (1999) 165-204.

a articular duas das experiências e procurar salientar o que têm em comum, no domínio dos princípios, mas com diferentes expressões, no respeito pelo contexto em que se inserem.

O plano de estudos estimulava a intervenção na vida interna e gestão da escola, em articulação com um objectivo primeiro que era a preparação de agentes de democratização cultural, de acordo com norma constitucional. A participação era objecto de avaliação. Cabral Pinto salienta que: «Isto quer dizer que os diversos departamentos de cada Escola do Magistério Primário deveriam responder mais a exigências pedagógicas do que a exigências de função administrativa»[2205].

Alunos, e uma vez que a lei a isso obrigava, um professor responsável, integravam as comissões de gestão dos departamentos afectos ao Núcleo Acção Social Escolar[2206] como a cantina, o bufete e a papelaria, gerindo com autonomia e corresponsabilidade. Integravam outros departamentos como a biblioteca e meios audiovisuais, a secção de textos, as actividades culturais, o gabinete gimno-desportivo, as informações e as relações públicas.

Eram membros e participavam das decisões das Comissões – Pedagógica e Central, com carácter representativo e das quais eram elementos eleitos. A Comissão Pedagógica era mista, tinha natureza representativa, formada por professores por grupos de disciplina e por alunos, de acordo com as turmas. A Comissão Pedagógica procurava responder a uma melhor articulação entre as necessidades e problemas sentidos por alunos e professores, ao nível pedagógico e didáctico e a sua satisfação, através da circulação de informação para os grupos disciplinares. Analisavam-se as questões e condições de interdisciplinaridade, realizava-se o planeamento conjunto de actividades e discutia-se a problemática da avaliação. A Comissão Central correspondia a um órgão directivo de uma associação de estudantes e a representatividade consistia na relação aluno-turma.

[2205] PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977, p. 78.

[2206] Para uma análise detalhada da evolução, com base na análise da legislação desde 1942, do Conselho Administrativo, serviços – nomeadamente a acção social escolar – e pessoal administrativo auxiliar, veja-se MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, pp. 198-205.

Da experiência realizada a este nível no Porto, institucionalizaram-se órgãos consentâneos com as novas exigências no âmbito da formação de professores[2207]. Com carácter deliberativo surgem o:

i) Conselho de Turma – constituído por todos(as) alunos(as) e professores(as) da turma.

ii) Conselho Escolar – integrado por todos(as) professores(as) e dois/duas alunos(as) por turma.

Carácter deliberativo e consultivo tinha a recém-criada Assembleia de Delegados de Turma.

A necessidade de definição de objectivos da acção pedagógica e a coordenação entre disciplinas e actividades, gerou o Conselho Pedagógico, formado em duas secções, correspondendo aos 1º e 2º anos, constituído por um professor representante de cada disciplina, eleito pelos restantes, e o mesmo número de alunos, eleito por lista em sufrágio directo[2208].

Também ao nível dos órgãos de gestão e execução do Núcleo de Acção Social Escolar, bem como no Centro de Informação e Documentação se optou por representação paritária – ao contrário do que parece ter sucedido na Escola do magistério Primário de Coimbra, entre alunos(as) e professores(as)[2209].

À guisa de conclusão, o narrador da experiência afirmava:

"Pode afirmar-se que esta participação responsável dos alunos-mestres na vida da Escola se revestiu de um carácter eminentemente positivo para a sua formação, até pela aprendizagem que as suas inevitáveis imperfeições e erros permitiram"[2210].

[2207] Cf. 1975-1976 – Um ano de experiência pedagógica na Escola do Magistério Primário do Porto. In *Escola Democrática*. 14 (1976) 16-21.

[2208] No período da *normalização*, procurou criar-se o Conselho Pedagógico mas a medida parece ter sido pouco eficaz, uma vez que cinco anos depois, se reconhecia a necessidade de revitalizar o referido órgão. Cf. Acta número cinquenta e seis, de 25 de Novembro de 1981. In *Livro de Actas do Conselho de Professores 2*, fl. 55v. Depósito da Escola Superior de Educação de Coimbra (não catalogado).

[2209] Cf. 1975-1976 – Um ano de experiência pedagógica na Escola do Magistério Primário do Porto. In *Escola Democrática*. 14 (1976) 16-21.

[2210] 1975-1976 – Um ano de experiência pedagógica na Escola do Magistério Primário do Porto. In *Escola Democrática*. 14 (1976) 16-21.

3. 6 Dos(as) actores(actrizes) sociais – os(as) professores(as)

O corpo docente das escolas do magistério primário era constituído, assim o determina o decreto que reabre as escolas, por professores de nomeação vitalícia, em comissão ou contratados[2211]. No período de existência das escolas um conjunto de diplomas legais foi, ao longo do tempo, alterando a norma, quer para a adequar a alterações produzidas pelas sucessivas modificações introduzidas nos planos de estudo quer pelas dificuldades de contratação de docentes[2212].

O professor é nomeado pelo ministro, sob proposta do director da escola, sublinhando a dependência do profissional face à confiança política, num espaço em que a inculcação ideológica é vector determinante – como já sublinhámos ao longo deste capítulo, torna mais vincada a presença quotidiana do controlo a que faz referência António Nóvoa[2213]. Para Maria João Mogarro, as alterações sucessivas na construção do perfil do professor a contratar traduz, para além das dificuldades de contratação em certas áreas ou grupos disciplinares, «a dificuldade de fixar a figura do formador de professores no quadro cultural e educativo existente»[2214].

Nos anos sessenta o *Projecto Regional do Mediterrâneo*[2215] registava sobre o ensino normal e os seus professores, realizando o ponto da situação:

"O corpo docente das escolas do magistério é constituído por professores de nomeação vitalícia ou em comissão e por professores contratados. Os primeiros são escolhidos pelo Ministro da Educação Nacional de entre o pessoal de qualquer grau de ensino, com excepção dos professores de Didáctica especial e de legislação e administração escolares, que deverão ser indivíduos habilitados pelo magistério primário com, pelo menos, 16 valores de diploma e cinco anos de exercício docente; os professores contratados destinam-se exclusivamente a leccionar as disciplinas de educação física, música e canto coral e organização política e administrativa da Nação"[2216],

e quanto à situação nas escolas de aplicação,

"Os professores de tais escolas são designados pelo Ministro de Educação Nacional de entre os professores do ensino primário com classificação não inferior a 15 valores e pelo menos dois anos de serviço bem

---

[2211] Cf. Decreto-lei n.º 32.243, […].
[2212] Cf. MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 216.
[2213] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1992, p. 505.
[2214] MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 216.
[2215] Cf. Projecto Regional do Mediterrâneo – ob. cit., 1964.
[2216] Projecto Regional do Mediterrâneo – ob. cit., 1964, pp. 205-206.

qualificado, sendo os provimentos realizados por meio de contratos renováveis anualmente e têm, como é natural, lugar importante na formação profissional dos alunos das escolas do magistério"[2217].

As transformações acompanham o desenvolvimento do processo político. Como vimos, com o 25 de Abril, as nomeações de directores e o enquadramento das escolas do magistério primário no regime de *experiências pedagógicas*, vai permitir – aos directores, no uso da faculdade dos seus poderes – o recrutamento de docentes[2218], que «na prática continuaram a ser recrutados por convite, de entre os profissionais de outros níveis de ensino»[2219].

O objectivo era recrutar docentes que *ajudassem* a formar um cidadão pleno, ciente do dever de intervenção cívica consciente, um docente e dinamizador cultural do meio para «reconstrução da nação»[2220] entendida como:

"[...] libertar as energias criadoras do povo, promovendo a sua emancipação concreta o plano material e espiritual, de acordo com uma larga perspectiva racionalista e científica, de tal sorte que a opressão e a exploração do homem pelo homem desaparecessem para sempre da nossa terra"[2221].

Já mais recentemente, Rogério Fernandes reforçava as ideias sobre o modelo de professor desejado naquela época:

"Defesa de um modelo de professor enquanto profissional não-burocrata, tal como definira António Sérgio, frisando a importância de se dispor de docentes capazes de mobilizar tecnicamente, *pedagogicamente*, os conhecimentos teóricos; de dispor de professores abertos à inovação e à pesquisa, capazes de transformar as suas salas-de-aula em verdadeiros laboratórios educacionais onde se adquirisse, por meio de treino pedagógico, «o sentimento do carácter idealista, apostólico, missionário, da função do professor». Este conceito de Sérgio, expresso por um vocabulário suspeito, foi considerado por nós como base das reformas das Escolas do Magistério"[2222].

Os convites foram, então, endereçados àqueles que, no respeito pela avaliação da competência profissional da responsabilidade dos directores das escolas, se identificavam com o perfil de professor a promover e os objectivos que a direcção-geral do ensino básico, em geral, e, os directores das escolas do magistério primário, em particular, se propunham

---

[2217] Idem, ibidem, p. 207.
[2218] Pelo despacho n.º 65/75 de 9 de Novembro, despacho conjunto dos Secretários de Estado da Administração Escolar e da Orientação Pedagógica, respectivamente, Prostes da Fonseca e Rui Grácio. Cf. FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977.
[2219] MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 217.
[2220] Cf. FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977.
[2221] Idem, ibidem, p. 136.
[2222] FERNANDES, Rogério – ob. cit. (1999), pp. 22-23.

atingir em face das metas nacionais, a construção de uma sociedade democrática e socialista, pelo menos até ser publicado o *Estatuto das Escolas do Magistério Primário*[2223].

Numa análise crítica deste perfil de professor, Stoer e Dale, que o enquadram no programa e estratégia da alfabetização, referem que este se compaginava com «a educação centrada na criança actualizada através de uma pedagogia radical»[2224] e cujo sucesso os autores identificam com o seu enraizamento na história e cultura portuguesas, no contributo decisivo para a desarticulação da ideologia salazarista e no facto de se demarcar do «papel económico da educação»[2225]. Stoer e Dale sublinham ainda uma dimensão contraditória:

> "No entanto, era também contraditório, na medida em que requeria a «imposição» de certas ideias e uma metodologia baseada no «pedagogo dialógico» (Freire) – central ao processo de conscientização – de modo a desafiar uma opressão em si mesma definida como uma imposição sobre um povo dependente"[2226].

Os acontecimentos sociais e políticos que tiveram lugar na formação social portuguesa colocaram, a partir de 25 de Novembro, em causa determinados objectivos. O VI Governo Provisório, liderado na Educação pelo major Vítor Alves, optou por não assumir a reforma de fundo que se consubstanciava no Projecto de Estatuto das Escolas do Magistério Primário – o que inviabilizou o provimento dos professores das escolas do magistério primário, e optou por prolongar, por mais um ano o regime de *experiências pedagógicas*. Como já anteriormente referenciámos, o I Governo Constitucional optou por suspender este regime, o que terminava com a colocação dos professores nas escolas do

---

[2223] Cf. MATOS, Manuel – ob.cit. I. In *O Professor*. 5 (1978), p. 39-44; PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977; TEODORO, António – *A Revolução Portuguesa e a Educação*. Lisboa: Editorial Caminho, 1978.

[2224] STOER, Stephen; DALE, Roger – ob. cit. (1999), p. 75.

[2225] Cf. STOER, Stephen; DALE, Roger – ob. cit. (1999), p. 75. Sobre esta questão já em trabalhos anteriores Stephen Stoer tinha enquadrado esta perspectiva na concepção pré-industrial de professor: STOER, Stephen R. – *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982, em particular o capítulo 1 intitulado *«O professor como missionário» – uma concepção pré-industrial?*, inserto nas p. 13-24. Esta perspectiva de Stoer terá levado Rogério Fernandes a escrever: "Tal facto tem sido por vezes interpretado como sinal de adesão à concepção «missionária», pré-profissional, da função do professor. Na verdade limitei-me a carregar o traço no sentido de que a docência exige de nós, em certas situações históricas, uma doação pessoal desinteressada e sobretudo uma visão global do conjunto de reformas urgentes que devem revolucionar a vida". In FERNANDES, Rogério – ob. cit. (1999), p. 23.

[2226] STOER, Stephen; DALE, Roger – ob. cit. (1999), p. 75. Sobre Paulo Freire veja-se: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António org. – *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.

magistério primário e decidiu estabelecer novas regras para o recrutamento de professores.

Novas regras no recrutamento poderiam permitir encontrar os professores *capazes* de dar resposta aos objectivos da formação, garantindo que as escolhas que viessem a ser adoptadas seriam as melhores, com todos os candidatos em pé de igualdade[2227]. A polémica instalou-se e consubstanciou um debate ideológico profundo que incorporou o confronto entre os que defendiam o «processo revolucionário em curso» e os adeptos da *normalização*. No âmbito da Educação e no que estritamente às escolas do magistério primário dizia respeito, o Ministro da Educação afirmava ainda antes do referido diploma legal:

"Por um lado, há que garantir a democratização do ensino: é o que se faz, substituindo o recrutamento de professores através de convite, pelo concurso público, aberto a todos e em igualdade de circunstâncias, conforme um projecto de decreto-lei que em breve será publicado. Por outro lado, há que garantir a melhoria da qualidade do ensino e assim não se compreendia que continuassem a ser admitidos, para professores de professores, indivíduos que, por maior que seja a sua dedicação e idoneidade, não possuem as necessárias habilitações mínimas, e como tal, não adquiriram direitos.

[...] classifica de «histeria saneadora» aquilo que, como se viu, não passa de medidas cujas necessidade é facilmente sentida por quem tenha um mínimo de isenção e conhecimento de causa. Aqueles que aprendem preferem certamente ser ensinados por quem tenha competência para o fazer. E aqueles que ensinam desejam, certamente, ver o seu estatuto de docentes regulado segundo critérios de competência e habilitação profissional"[2228].

Posteriormente à sua aplicação Rogério Fernandes, à época, antigo Director Geral do Ensino Básico de Agosto de 1974 a Agosto de 1976, contestava:

"Os directores das Escolas do Magistério Primário e os professores que nelas leccionaram foram exonerados, sob a pressão de uma campanha virulenta de infundadas acusações, sujeitos depois a concursos em condições de arbitrariedade pedagógica insofismável. Nesses concursos foram criadas situações de preterição que nunca se esclareceram [...]"[2229].

Na mesma linha mas sublinhando outro aspecto, António Teodoro verberava:

"O Dr. Mário Soares ultimamente tem-se mostrado um especialista em denegrir tudo o que de positivo se tem construído no nosso país após o 25 de Abril. As EMP não podiam fugir à regra: «os professores serão colocados por concurso e não por convite, processo antidemocrático vigente há cerca de quarenta anos».
Esqueceu-se o PM de dizer que a Direcção-Geral do Ensino Básico, a anterior [a liderada por Rogério Fernandes], de há muito que vinha a propor, nunca vendo deferida a sua proposta, o provimento de professores por concurso de provas públicas e não meramente documental como pretende o Governo. Esqueceu-se também de dizer que este é o procedimento normal na generalidade das escolas superiores"[2230].

[2227] Cf. Decreto-lei n.º 725/76 [...].
[2228] CARDIA, Mário. In *O Diário*, de 11 de Setembro de 1976.
[2229] FERNANDES, Rogério – A política antidemocrática do Ministério Cardia. In *Economia e Socialismo*. 21 (Dezembro, 1977), p. 22.
[2230] TEODORO, António – Os equívocos do Primeiro-Ministro. In *O Diário*, de 18 de Setembro de 1976. Publicado também em: TEODORO, António – ob. cit., 1978, pp. 78-81.

Duas vertentes essenciais a destacar, em que a segunda decorre da primeira, das três intervenções respigadas do acesso debate:

i) O conflito ideológico em torno da Educação e da sua definição, opondo a definição política à definição jurídica, a ideologia democratizante à ideologia democrática. O aspecto mais visível dessa oposição, para além do debate e das substituições de quadros, as opções no processo de recrutamento ou selecção de professores, aqueles que possuem uma definição política da educação optam pelas provas públicas, os partidários da definição jurídica defendem o concurso documental.

ii) A segunda vertente está agregada ao processo a utilizar no recrutamento dos professores para as escolas do magistério primário *a caminho* de uma real aproximação ao ensino superior universitário – o caso das provas públicas, atente-se ao que afirmava António Teodoro quando concluía com «procedimento normal na generalidade das escolas superiores», desejo – em nosso entender – implícito a toda o desenvolvimento ao longo das *experiências pedagógicas*. A opção pelo concurso documental colocava, irremediavelmente, as escolas do magistério primário ao nível do ensino não superior e, particularmente, do ensino secundário. Esta nossa posição surge reforçada pela crítica de J. R.:

"Só um concurso de provas públicas (e não documental) é garante de competência (nas E. M. P. como em todo o ensino superior), ao mesmo tempo que representará um passo importante no sentido de que, como determina a Constituição de Abril, «a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática, e socialista»"[2231].

Na outra perspectiva das escolas do magistério primário, o próprio decreto que regulou os concursos a partir de 1979, estabelecia como seu objectivo a definição de regras idênticas às determinadas para os «ensinos primário, preparatório e secundário»[2232].

Retomemos a primeira questão, por nos parecer merecedora de mais alguma reflexão[2233]. Assente no binómio educação e democracia articulado com a explosão política

[2231] J. R. – ob. cit. (1976) 13-15.

[2232] Decreto-lei n.º 369/79, de 5 de Setembro. In *Diário da República*. I Série, n.º 205, de 5 de Setembro de 1979. Este diploma revogou um outro de 1977, o Decreto-lei n.º 438/77, de 20 de Outubro. In *Diário da República*. I Série, n.º 243, de 20 de Outubro de 1977. Cf. MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 220.

no campo educativo durante a *crise revolucionária*, pretendia alicerçar as cidades educativas na democracia e participação, para construir uma Educação que contribuísse para a construção da cidade democrática[2234]. Privilegiou a governabilidade da Educação num sentido «mais contextualizado, apoiado no acordo intersubjectivo e permeável às lógicas intrínsecas da(s) escola(s) e às circunstâncias locais»[2235], onde a expressão das subjectividades emergia como a finalidade prioritária do projecto educativo[2236]. Esta concepção pugnava pelas provas públicas[2237] onde a lógica da selecção é mais contextual e dependente das circunstâncias locais. A opção radicaria, em última análise, em cada escola.

O período da *normalização* que teve o seu arranque com Mário Sottomayor Cardia consolidou a definição política da Educação mas sustentada pela formalização jurídica. Articulada para a construção de «uma ordem estável», preocupada com a subordinação do particular ao geral e do educativo ao escolar - «estabelecendo fronteiras claras entre o escolar e o não escolar»[2238], garantia formalmente uma «igualdade de acesso à universalidade dos saberes escolares»[2239], descontextualizados, axiologicamente neutros e desinteressados[2240]. A ideologia dos imperativos[2241] da universalidade sustentava não só, a opção pelo concurso documental, bem como as opções no concurso documental.

Nesta linha de análise vai a recente conclusão de Maria João Mogarro:

"Foi inegável a importância do estabelecimento de critérios uniformes e igualmente aplicáveis a todos os interessados que se candidatassem, utilizando, à escala nacional, o mecanismo nivelador do concurso no processo de ordenação e colocação dos candidatos que reuniam as condições legalmente exigidas para o lugar"[2242].

[2233] Cf. CORREIA, José Alberto – As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. In *Revista Portuguesa de Educação*. 12 (1). (1999) 81-110.
[2234] Idem, ibidem, p. 83.
[2235] Idem, ibidem, p. 84.
[2236] Idem, ibidem, p. 85. Como explica José Correia, esta concepção ensaiou a conciliação de duas ordens de legitimidade democrática, assente em duas lógicas distintas de governabilidade do sistema educativo, a que se apoiava na «intervenção uniformizante do Estado» e na garantia da «igualdade de acesso à universalidade dos saberes escolares» acabou, no período das experiências pedagógicas por se subordinar à «mais contextualizada». Ainda assim, as reuniões mensais dos directores das escolas do magistério primário com o Director Geral do Ensino Básico, não deixa de constituir um esforço sério no sentido de compaginar as duas legitimidades.
[2237] Na defesa das provas públicas vejam-se entre outros: FERNANDES, Rogério – ob. cit., 1977. PINTO, F. Cabral – ob. cit., 1977. MATOS, Manuel – ob. cit. I. In *O Professor*. 5 (1978), pp. 39-44.
[2238] CORREIA, José Alberto – ob. cit. (1999), p. 88.
[2239] Idem, ibidem, p. 89.
[2240] Idem, ibidem.
[2241] Idem, ibidem.
[2242] MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 221.

As «condições legalmente exigidas para o lugar» não garantiam, pelo menos necessariamente, que os alunos-mestres seriam «ensinados por quem tenha competência para o fazer»[2243] mas distinguia que habilitações eram as consideradas para o desempenho daquela função. O enfoque hegemónico colocado sobre as habilitações e as preocupações com a definição jurídica da *coisa pedagógica*, foi criticada pelos paradoxos que criava, de que são exemplos o rigor, ou a ausência dele, na definição de algumas habilitações e o facto da experiência de vida e as provas dadas de nada servirem pois não são habilitação académica. A crítica é realizada por J. R.:

"[...] A licenciatura ou bacharelato em Direito e Geografia, por exemplo, são consideradas habilitação académica adequada para a especialidade de Sociologia, excluindo-se o curso de Economia — a formação académica da maior parte dos sociólogos portugueses não formados no estrangeiro.

[…] Um escritor, sem graus académicos, é também incompetente para a regência de Literatura! É o caso, na Escola do Magistério Primário do Porto, da escritora Ilse Losa, que, tendo lá trabalhado no ano lectivo transacto, fica agora inabilitada para se apresentar a concurso..."[2244].

Na sua análise dos «Textos legais relativos ao corpo docente das escolas do magistério primário»[2245], Maria João Mogarro sublinha, para o período da *normalização*, a tentativa de «fixar legalmente os procedimentos de recrutamento de professores»[2246], na figura do concurso público e documental e a definição de critérios de hierarquização, em função da formação e classificação. Os indicadores de competência consistiam agora na habilitação académica, pedagógica e profissional, numa ordenação escalonada variável consoante o grupo disciplinar:

A	Habilitações Académicas/diplomas
B	Estágio Pedagógico
C	Trabalhos publicados

E tendo como matriz[2247],

1º Escalão: A + B + C
2º Escalão: A + B
3º Escalão: A + C

Na mesma análise, Mogarro, refere que os diplomas subsequentes ao de 1976, o de 1977 e o de 1979, consagram o *status quo* criado em 1976, consagrando os destacamentos –

[2243] CARDIA, Mário. In *O Diário*, de 11 de Setembro de 1976.
[2244] J. R. – ob. cit. (1976) 13-15.
[2245] Cf. MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, p. 213-277 (em particular, pp. 221-270).
[2246] Idem, ibidem, p. 233.
[2247] Idem, ibidem, p. 233.

a pedido dos interessados, e as nomeações, para os lugares ainda vagos. Consagra-se, no diploma de 1979 – como aliás em documento legal de 1982[2248] – a opção por um corpo docente transitório, pertencente a quadro de outros estabelecimentos de ensino e conclui que «nos documentos legais mais importantes sobre esta matéria sobressaía, como aspecto mais significativo, a figura do concurso documental [...] [que se foi] depois esbatendo, já que a importância concedida ao destacamento o relegou para uma função residual»[2249].

A opção, depois de 1976, pelo recurso ao destacamento, ainda que opção do próprio, teria sempre de ser validado pela direcção da Escola, no caso vertente, o director, e com os lugares vagos a serem preenchidos por recurso a nomeação, aproxima-nos do que podemos considerar uma constante estrutural, o facto de o corpo docente das escolas do magistério primário ser nomeado de acordo com a confiança do director.

Constatamos a existência de um corpo docente com vínculo precário, na sua maioria de outros níveis de ensino, com uma ligação estabelecida com as escolas do magistério primário com carácter transitório. Como sublinha Maria João Mogarro, estamos perante um binómio com efeitos antagónicos pois se por um lado, a diversidade pode transformar-se numa riqueza em face da diversidade de formações, percursos e histórias de vida, não deixará de constituir-se em debilidade em face da heterogeneidade, da precaridade da relação estabelecida entre os docentes e entre estes e as escolas do magistério primário e da ausência de uma «preparação específica»[2250] e comum no âmbito da formação de professores do ensino primário.

Para Mogarro a «ausência de uma preparação específica, organizada e consistente dos seus agentes formadores»[2251], terá resultado de uma estratégia deliberada do poder – quiçá interrompida durante o efémero período das *experiências pedagógicas* – de que

---

[2248] Decreto-lei 446/82, de 12 de Novembro. In *Diário de Governo*. I Série, n.º262, de 12 de Novembro de 1982.
[2249] Cf. MOGARRO, M.ª João – ob. cit., 2001. Tesis Doctoral, pp. 234-235.
[2250] Idem, ibidem, p. 271. De sublinhar que só os professores de Didáctica e Psicologia almejaram alcançar o vínculo de efectivo.
[2251] Idem, ibidem, p. 273.

resultou a ausência de referências «sistemáticas, coerentes e organizadas»[2252] para estes formadores de formadores e terá permitido a construção de percursos de auto-formação e a produção de discursos profissionais próprios.

O processo desenrolou-se, como vimos salientando, num contexto de expansão do sistema educativo, em face da crescente procura social de educação, ao qual o Estado não pode ou não quis dar resposta – uma questão de prioridades – provocando um acentuado desequilíbrio entre a resposta quantitativa e a qualidade do *serviço* prestado, o que não poderá ter deixado de afectar este corpo de formadores, tanto mais que o seu vínculo profissional os remetia, sistematicamente, para os outros níveis de ensino não superior.

Conclusão

Remonta ao século XVIII a construção (retórica da educação) do sistema educativo norteado pelos princípios de secularização, uniformização e estatização do ensino. O processo de profissionalização da actividade docente, articulando estatuto social e económico, as relações com outros grupos sociais, um corpo de conhecimentos técnico-científico e um quadro deontológico, consubstanciou-se a quatro tempos: o exercício a tempo inteiro da actividade, crescente melhoria do estatuto e dignificação da sua imagem social, a criação, num primeiro momento, de instituições exclusivamente para formação de professores e, em segundo, de associações profissionais.

Por volta de 1850 o ensino normal sobrepõe-se à visão de ofício mecânico do profissional professor. As escolas normais conquistam o seu lugar no ensino público na abertura do século XX, apoiam-se na evolução do estatuto da pedagogia, de mero sinónimo de metodologia até se constituírem em Ciências da Educação, afirmando-se como conjunto de saberes que distinguem a profissão docente, e se caracterizam pelo convívio, no seu

[2252] Idem, ibidem.

seio, entre alunos-mestres e professores-alunos e na ligação entre a teoria e a prática. No mesmo espaço de tempo, o exercício da profissão passa a exigir, por lei, formação numa escola normal, com a duração mínima de dois anos.

Após passos titubeantes e contraditórios da Ditadura Militar, a clarificação política nacional trouxe luz à política educativa do governo da nação, de que o debate local "Onde está a Escola?" nos dá excelente exemplo das dificuldades sentidas pelo Estado Novo em se afirmar e impor na formação social portuguesa. O processo de afirmação profissional e social docente seria definitivamente truncado. As palavras-chave da nova política estão patentes no debate: simplificação e redução, que têm por base uma visão técnica da aprendizagem e exercício da profissão e que passa pela desvalorização da profissão docente (é a hora dos postos de ensino – afinal não foi assim que Oliveira Salazar aprendeu a ler?) e a que não será alheia a vontade de conformação da mulher a um «novo» papel. A escola é vista como veículo de inculcação de princípios espirituais e morais – família, pátria – para se constituir em «rapada oficina das almas» e assim dar corpo à obra de regeneração que o regime se propunha.

A suspensão das matrículas no 1º ano, em 1936, vai obrigar a sucessivas medidas excepcionais de recrutamento que sublinham a desvalorização da profissão de professor do ensino primário. Com a reabertura em 1943 afirma-se a lógica do controlo moral, político e ideológico, de que os exames de estado são mecanismo paradoxal, e redução sustentado pela preocupação de eficácia, economia de tempo e aproveitamento de recursos. A redução do ensino a aquisição de técnicas e de estratégias de ensino, enquadrada por um ambiente mental quotidiano hegemonizado (ou quase) pela doutrina católica – como será visível nos capítulos seguintes –, sublinhado por uma perspectiva burocrática da função do professor que não sofrerá alterações de monta até Abril de 1974.

Após Agosto de 1974 as escolas do magistério primário, vão conhecer um período de renovação pedagógica, numa perspectiva de desarticulação da formação arquitectada

pelo Estado Novo e que, tendo por base uma definição política da educação, buscava a construção de uma escola democrática em Portugal, em que a formação de professores passou pela participação dos actores envolvidos, professores e professoras, alunos-mestres e alunas-mestras, e onde as transformações do quotidiano tiveram carácter endógeno. Este período marca o crescimento qualitativo do nível da formação, com profunda e radical transformação do plano de estudos bem como conhece um aumento do número de anos do curso que passa para três. Simultaneamente as escolas vêem ser ampliado o seu âmbito ao passarem a realizar a formação para educação de infância.

O sentido (e o processo) da renovação será truncado com o desfecho do confronto político-ideológico pelo controlo do Estado favorável à legitimidade eleitoral, abre-se espaço à definição jurídica da educação e à afirmação da ideologia democrática com a consequente desideologização curricular e a crescente juridificação da educação que se traduzirá ao nível do plano de estudos e da preocupação com os princípios de universalidade que legitimaram a acção do Estado, mesmo a impor um modelo igual para todas as escolas.

As alterações do quadro político e das sucessivas recomposições dos grupos sociais dominantes no Estado traduziram outras tantas alterações nos actores sociais nas escolas do magistério primário. A direcção destas escolas manteve-se unipessoal e até 1977 – altura em que o director ou a directora passa a ser eleito(a) pelos seus pares – era um(a) professor(a) da confiança política do ministro e cujas funções não estavam distantes das dos(as) reitores(as) dos liceus. Quanto aos professores e professoras eram nomeados(as) pelo ministro sob proposta do director e em diferentes momentos parece ter existido dificuldade de fixar a figura do(a) formador(a) de professores(as). Para além da existência de concursos documentais, sublinhemos a precariedade do seu vínculo, na maioria dos casos, docentes de outros níveis de ensino, cuja ligação transitória às escolas do magistério primário terá dificultado a criação de uma imagem profissional comum.

LUÍS CARLOS MARTINS DE ALMEIDA MOTA

A ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE COIMBRA (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História

Tomo II

Dissertação de Doutoramento na Área de História, especialidade de História da Cultura, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Nobre Vargues.

Projecto financiado pelo Fundo Social Europeu, aprovado no concurso 4, da medida 5 – Acção 5. 3, do PRODEP III, no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

2006

Capítulo V A Ideologia do Estado Novo no *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra* (1949-1969)

"O Estado Novo, detentor de um sistema ideológico bem organizado, procurou reproduzi-lo através de variados meios e das mais diversas estratégias".

Luís Reis Torgal (1989)

"tentativa de edificação da escola nacionalista, baseada numa forte componente de inculcação ideológica e de doutrinação moral […]
A explicitação de novos sentidos no seio da educação nacional é possível graças aos consensos sociais que se estabelecem entretanto. A legitimação social de que o Estado Novo se encontra investido transfere-se do exterior para o interior da educação. A política educativa apropria-se desta fonte exógena de legitimação, deixando claro que o universo escolar é mais totalizado do que totalizador".

António Nóvoa (1992)

1. Introdução

No primeiro número, de Janeiro de 1949, em editorial, justifica-se a iniciativa, definem-se objectivos a curto e a médio prazo, como hoje diríamos. Enfim, no primeiro editorial define-se um rumo para o *Rumo*, nestes termos:

"O NOSSO JORNAL

Fazer sempre mais e melhor, eis o lema.

A tradição não será, certamente, que brada por nós.

Irmanados no mesmo ideal e instigados, por uma vontade firme e inquebrantável, que não nos permite desfalecer um único momento, nós, os novos, queremos ampliar essa cadeia de progresso legada pelos pioneiros, que de ano para ano têm pisado os degraus desta nossa querida Escola, para que assim possamos, pelo exemplo, transmitir aos vindouros o nosso entusiasmo, amor ao progresso e prestígio da Nossa Casa e do professorado.

Um jornal era incontestavelmente uma realização que se impunha na Escola do Magistério Primário de Coimbra.

Metemos mãos à obra, plenamente cônscios do grande alcance de tal iniciativa, e, embora nos surgissem enormes dificuldades, a nossa indómita vontade de bem servir a nobre causa comum, aliada ao auxílio valioso e inesquecível — ao constante incitamento do nosso querido Director, Senhor Doutor Francisco de Sousa Loureiro — tudo conseguiu vencer.

A coroar a magnitude dos nossos justos anseios, da firmeza e lealdade dos inabaláveis e indestrutíveis princípios, que acerrimamente nos propomos defender, não faltou o carinho e amparo de Sua Excelência o Excelentíssimo Ministro da Educação Nacional, Homem dos grandes empreendimentos e duma perspicácia invulgar, o qual devidamente esclarecido pela Excelentíssima Direcção deste Estabelecimento de ensino, se dignou deferir a petição que para tal fim lhe foi dirigida.

Desta maneira, conseguimos transformar todos os projectos concebidos numa feliz realização, dando à luz da publicidade o nosso RUMO.

A todos os que, de qualquer modo, contribuíram para a concretização deste nosso encantado sonha, aqui testemunhamos, de todo o coração, o mais grato reconhecimento.

Depois de alicerçada em bases bem sólidas esta útil e edificante iniciativa, poderemos afirmar que RUMO, será um elo de união entre os jovens das Escolas do Magistério Primário do País e Todos os que têm nas suas mãos a árdua mas dignificante missão de criar valores, que conduzam a nossa Pátria ao apogeu da civilização, honrando assim as nobres tradições dum passado grandíloquo e imortal.

E nesta hora trágica em que lavra o desentendimento e o ódio entre a pobre humanidade flagelada, eis o luzeiro dum ideal salutar e nobre, um símbolo inegável da Paz – sublime e imaculado Apóstolo de Deus, Pátria e Família.

DA REDACÇÃO".

Alunos(as)-mestres(as) e professores(as) *meteram* «mãos à obra» e criaram, a primeira saída das rotativas remonta a 21 de Janeiro de 1949, o *Rumo*, *jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, por considerarem que era «uma realização que se impunha na Escola do Magistério Primário de Coimbra», conscientes do alcance e das previsíveis dificuldades que enfrentariam, estribavam-se no ideal ou ideais comuns a alunos(as)-mestres(as) e professores(as), «instigados, por uma vontade firme e inquebrantável», procurando prosseguir a centelha de «progresso legada pelos pioneiros, que de ano para ano têm pisado os degraus desta nossa querida Escola». Colectivamente

mobilizados «na vontade de bem servir a causa comum» e com apoio a nível institucional, em face do constante «incitamento do nosso querido director, Senhor Doutor Francisco de Sousa Loureiro», constituía-se um projecto que visava «pelo exemplo transmitir aos vindouros o nosso entusiasmo, amor ao progresso e prestígio da Nossa Casa e do professorado».

O projecto obrigou, naturalmente, à sua gestão no plano nacional, face a um Estado Novo centralizado, que conduzia uma «política do espírito»[2253], articulada com mecanismos repressivos e de censura, e que tinha transferido a sua legitimação social para o interior da educação[2254]. Não faltou por isso o devido esclarecimento «pela Excelentíssima Direcção deste estabelecimento de ensino» que conseguiu gerar «o carinho e amparo de Sua Excelência o Excelentíssimo Ministro da Educação Nacional, Homem dos grande empreendimentos e duma perspicácia invulgar»[2255].

O primeiro passo é estruturar em «bases bem sólidas esta útil e edificante iniciativa», mas traçando o futuro nos planos nacional e internacional, procurando constituir-se num «elo de união entre os jovens das Escolas do Magistério Primário do País e Todos os que têm nas suas mãos a árdua mas dignificante missão de criar valores, que conduzam a nossa Pátria ao apogeu da civilização, honrando assim as nobres tradições dum passado grandíloquo e imortal», tendo no horizonte elevar o *Rumo* a «luzeiro dum ideal salutar e nobre, um símbolo inegável da Paz – sublime e imaculado Apóstolo de Deus, Pátria e Família».

[2253] Veja-se FERRO, António – *Catorze Anos de Política do Espírito*. Lisboa: SNI, 1948. Um ano depois do lançamento do *Rumo*, Ferro abandonaria o Secretariado de Propaganda Nacional/Secretariado Nacional de Informação, Cultura Popular e Informação (SPN/SNI). Sobre a temática em apreço veja-se Ó, Jorge Ramos do – Salazarismo e Cultura. In ROSAS, Fernando Coord. – *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Editorial Presença, 1992, pp. 392-454; Ó, Jorge Ramos do – *Os anos de Ferro. O dispositivo cultural durante a "Política do Espírito" 1933-1949. Ideologia, instituições, agentes e práticas*. Lisboa: Editorial Estampa, 1999.

[2254] Cf. NÓVOA, António – A «Educação Nacional». In ROSAS, Fernando Coord. – *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Editorial Presença, 1992, pp. 455-519.

[2255] À data o Ministro da Educação Nacional era Fernando Andrade Pires de Lima que se manteve no cargo entre 1947 e 1955. Cf. ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de Dir. – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume II M-Z. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996, pp. 594-595.

O nosso desiderato neste capítulo é, como explicámos em detalhe no capítulo I, apresentar os discursos ideológicos narrados nas páginas do *Rumo* e que foram objecto de análise exaustiva. Procuramos descrever e precisar argumentos elencados e a possibilidade de identificação de adversários ou ideologias contrárias. Neste processo mantivemo-nos atentos à evolução das ideias ao longo da publicação do jornal, bem como à mobilização de argumentos do âmbito local ou global.

Construímos uma leitura interpretativa norteada por cinco tópicos: Moral Católica, Educação Nacional, Quotidiano, Política e Mulher. A Moral Católica é merecedora da primeira abordagem na medida em que se trata de um tópico fundacional, uma vez que se tornou perceptível ao longo do nosso estudo que os princípios e orientações da moral católica constituem um mapa de orientação de vida e uma objectiva para a percepção dos diferentes aspectos da realidade. A nossa análise vai no sentido de detectar que princípios e orientações foram mobilizados e como foram estruturados pelos(as) professores(as) e alunos(as)-mestres(as) da Escola do Magistério Primário de Coimbra. É nosso propósito destacar, sempre que não for explícito ou perceptível, uma aproximação aos textos da Igreja católica, em particular aos catecismos[2256].

Podemos dizer que, de certo modo, o carácter constitutivo da moral católica, para o discurso ideológico, foi percebido pelos próprios actores sociais envolvidos e que vemos expressa nestes termos:

"O homem, sujeito da Educação, não veio do nada; contudo, – falando com rigor –, é extraído do nada. Não, claro está, porque o nada seja algo misterioso e obscuro, donde o homem se levanta; mas, precisamente porque o nada não e o homem está no mundo, isto é, não está no nada, porque alguém o criou. Na realidade, pois, o homem é a resposta à «chamada» de Deus. Para a presença real e física ou, se se prefere, em linguagem moderna, fatídica, do homem, há nisso, de certo modo, algo da criação de Deus. É como se a voz de Deus ressoasse na alma do homem. Mas convém que a realidade desta imagem e semelhança de Deus não seja considerada como uma pura expressão metafórica, como uma fórmula mais ou menos literária. Precisamente a realidade desta imagem e semelhança de Deus é a que pode explicar-nos a maior parte dos aspectos que apresenta a educação"[2257].

[2256] A este propósito veja-se o que escrevemos no capítulo III.
[2257] Optimismo Educativo. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1955).

A concepção de homem é enraizada na concepção moral católica, atribuindo-lhe uma origem e um caminho e, a partir da sua origem é delineado um quadro mental e comportamental, tanto a nível pessoal como social.

2. A Moral Católica

2. 1 O Homem, imagem e semelhança de Deus

A Pessoa humana, o corpo e a alma

A problemática do homem, actor social da educação, perpassa ao longo das duas décadas de publicação do *Rumo*[2258].

Em 1953, Manuel Baptista Vieira identificava a génese do Homem e o que o separava dos demais seres vivos, definindo que «é a razão que distingue o homem de todos os outros animais e o torna mais perfeito. Deus criou o homem à sua imagem e semelhança» e salientava que «quanto mais uso fizer da razão tanto mais se aproxima de Deus»[2259]. No mesmo ano João Lopes Gil escrevia:

> "Os homens de hoje esquecem que são formados por uma dualidade corpo e alma e que devem a sua existência a Alguém, sendo esse Alguém, nem mais nem menos do que uma Entidade Espiritual, um Poder sobrenatural e que a imortalidade da sua alma foi concedida por Esse Valor extra terreno, para que um dia possam vir a gozar da felicidade eterna, que é o maior bem que todos nós devemos ambicionar"[2260].

Num texto da 2ª metade da década de sessenta, Lucas Afonso esclarece que no acto da criação, Deus criou o homem e a mulher, «criaturas superiores a qualquer simples

---

[2258] Como explicámos no capítulo I a designação do jornal sofreu algumas modificações ao longo da publicação: i) *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, desde o número 1 até ao 19, de 21 de Janeiro a Outubro de 1950; ii) *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, desde Novembro de 1950 a Novembro de 1961; *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, de Dezembro de 1961 até ao final da sua publicação.

[2259] VIEIRA, Manuel Baptista – O saber eleva o homem. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2260] GIL, João Lopes – Encontro. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1953).

coisa não apenas por terem inteligência e vontade, mas por serem filhos de Deus»[2261], por corresponderem «a um pensamento de Deus»[2262] e «para desempenhar determinada função, dentro de um plano previamente estabelecido»[2263], cabendo à mulher, «nos planos da Criação, uma finalidade de maior importância, uma missão mais sublime, um lugar de maior destaque»[2264].

O entendimento do Homem como criatura mantém-se, adiantando-se agora que o homem tem género e que ambos os géneros foram criados por Deus, à sua imagem e semelhança e de acordo com a sua vontade e com uma função pré-determinada. Apesar da distância de quinze anos entre os dois textos a criação tem o mesmo carácter fundador na identidade do homem.

Outros textos publicados no *Rumo* identificam o homem como uma criatura, no sentido que deve a sua existência a uma entidade superior, mais como pessoa humana do que como indivíduo[2265], criado à imagem e semelhança de Deus[2266] e constitui, simultaneamente, a prova da «Sua» existência[2267]. A criação prova a existência do criador.

O Homem é colocado numa equidistância em relação às restantes criaturas e ao criador. Distingue-se do resto da criação pela sua superioridade, dotado de razão, cuja capacidade de raciocínio lhe permite pensar para agir[2268], com «direitos doados por Deus»[2269], afirmando-se, como transparece do texto de Jessé de Almeida, *rei da criação*:

"Efectivamente, em nós, há as três vidas: a vegetativa, das plantas; a sensitiva dos animais e a intelectual própria de Deus, puro espírito.

E saibamos que é esta vida intelectual, que faz do homem o rei da criação.

[2261] AFONSO, L. R. Lucas – Família e Profissão. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (01 de Maio de 1966).
[2262] Idem.
[2263] Idem.
[2264] B., K. - A Mulher. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (01 de Junho de 1968).
[2265] Cf. P., A. – África Nostra. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1962).
[2266] VIEIRA, Manuel Baptista – O saber eleva o homem. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).
[2267] "O homem que é Homem, esse é que é a prova da existência de Deus". CARDOSO, Armando – Sobre prática e sobre teoria. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra* (15 de Dezembro de 1952).
[2268] Cf. DINIS Francisco – Vida Nova *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra* (15 de Maio de 1956).
[2269] Idem, ibidem.

Não é a vida vegetativa que faz o homem grande, pois a das plantas é mais perfeita; não é a sensitiva, pois muitos animais têm melhores sentidos que nós e são capazes da maior destreza, como o gorila que salta melhor que o mais perfeito dos atletas.

É sim a vida intelectual, que separa imensamente o homem dos outros animais, por mais aperfeiçoados que sejam os instintos deles.

É que o homem é o único ser da natureza que sabe que vive, que ri e que chora, que verdadeiramente ama e odeia, que reconhece que é desgraçado ou feliz, que se arrepende, — numa palavra, que pensa. Por tal, se definiu o homem: um animal racional, composto de alma e corpo, esse ser complicado com instintos de bruto e sonhos de anjo, mistura de misérias e grandezas, sempre em busca do infinito"[2270].

Constituído por corpo e alma, sendo que é pela alma que se distingue do resto das criaturas, mas não deixa de corporizar um todo, uma unidade. Aspecto sublinhado por Maria da Glória Cortesão, num texto sobre hábitos e atitudes de higiene, considerando que «o homem não é só corpo nem só alma – é uma união substancial da matéria e do espírito – união esta indivisível e infraccionável»[2271].

No mesmo sentido vai um texto de Guida Mota, sobre bailes e que constituiu uma reflexão numa reunião da Liga Intensificadora de Acção Missionária (LIAM)[2272], em 1966, considerando que «o homem é simultaneamente corpo e alma, emociona-se com a harmonia, vibra com o ritmo. Não é, por isso, estranho que se sinta arrastado para uma manifestação integral de todo o seu ser»[2273].

Ao corpo é, assim, reconhecida importância, sublinhada por Cremilde Baptista ao considerar que este tem influência directa sobre a alma, afirmando que «a influência do

---

[2270] ALMEIDA, Jessé de – A verdade na vida individual. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2271] CORTESÃO, Maria da Glória – Hábitos e atitudes higiénicas a cultivar. (01 de Maio de 1962). No mesmo sentido ia o texto de Antero António Araújo: "Ora a verdade é que o homem é uno e não se compreende a divisão, nem separação no aperfeiçoamento das suas faculdades necessárias". ARAÚJO, Antero António – O lugar da Escola. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (01 de Junho de 1963).

[2272] "A LIAM não nasceu por acaso. Pode dizer-se que ela é fruto dessa nortada missionária que sacudiu a Igreja nas primeiras décadas do século XX e que já vinha do século anterior. […]

A LIAM nasceu quase sem se dar por ela: ela surge pouco a pouco, mais como fruto de um conjunto de iniciativas convergentes do que como projecto elaborado a uma mesa de trabalho. […] Convencionou-se tomar o dia 13 de Maio de 1937 como data do seu nascimento […]. Como protagonista […] está um pequeno jornal, chamado «ENTRE NÓS»". NEIVA, A. Torres – *Animação Missionária Espiritana em Portugal*. [Consult. 2005-08-16] Disponível em WWW: <URL: http://www.espiritanos.org>. De então para cá, o jornal mudou de nome, em 1940 passou a intitular-se *Acção Missionária*, existiram duas Ligas Missionárias em Coimbra – dos Estudantes e a dos Seminaristas – e 37 encontros de Professores e Alunos(as)-Mestres(as) das Escolas do Magistério Primário depois, o primeiro ocorreu em 1962 e têm prosseguido agora com as Escolas Superiores de Educação. Cf. NEIVA, A. Torres, ob. cit. Voltaremos a este assunto, nomeadamente quando abordarmos a questão do Quotidiano na Escola no Magistério Primário de Coimbra.

[2273] MOTA, Guida – Os Bailes. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (01 de Março de 1966).

corpo sobre a alma é grande, e muitas doenças físicas enfraquecem a vontade»[2274] do Homem. Um ano antes, em 1963, Antero Araújo defendia que «quando aparecermos junto de Deus, levarmos a consciência de que formámos almas sãs em corpos sãos»[2275].

Mas é a alma o cerne da compreensão do Homem, até por que é através dela que nos distinguimos do resto da criação[2276]. Em 1960, num texto intitulado *A alma da educação é a educação da alma*, Carlos Manuel Trindade, de forma exemplar enumerava os elementos essenciais a considerar na alma humana, identificando-a como o elemento que nos distingue das restantes criaturas e, por consequência nos aproxima do Criador, de natureza imortal e a necessidade intrínseca que esta possui de aperfeiçoamento, isto é, de ser educada:

"Quem se preocupa com a educação da alma? São poucos os que se preocupam grandemente com a formação do espírito. E, contudo, a alma é o nosso maior tesouro, a base da nossa vida. Quando prescindimos desta verdade, não somos mais que animais. Não podemos portanto, se queremos ser homens perfeitos, prescindir duma educação integral.

Pecamos por não sabermos dar valor a nós próprios. Damos incomensurável valor ao corpo, que nada mais é que cinza, e a alma, essa, que é o templo do Espírito Santo e se destina à Glória Eterna, não vale nada.

Oh! como nos enganamos!

Devemos preocupar-nos com a educação, sim. Mas não coloquemos a educação do corpo acima da educação da alma, porque tudo é morredoiro, enquanto a alma é imortal. É por isso que, convictamente e em altos brados, proclamamos que «a alma da educação é a educação da Alma»"[2277].

Já em 1949, Arlindo de Carvalho, por duas vezes abordaria a questão. No seu primeiro ano como aluno-mestre, num texto sobre o matrimónio, salientava o facto de só através da alma o Homem poder alcançar a imortalidade revestindo-se, por isso, de especial importância o Homem confiar na alma:

"Sem dúvida, o homem terá de acreditar na sua alma, terá que mergulhar mais no seu íntimo e encontrar aí a verdade da sua existência, se quiser deixar de ser o «lobo do homem», tornando-se no apóstolo eterno, aquele que se prolongará para sempre nos que são carne da sua carne".

Seis meses mais tarde, em Outubro de 1949, considerava que existiam «leis morais naturais que se encontram gravadas nas tábuas da nossa própria alma. Todavia, necessitam

---

[2274] BAPTISTA, M. Cremilde – Homens em Formação. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (01 de Maio de 1964).

[2275] ARAÚJO, Antero António – Que bela é a nossa missão. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (01 de Outubro de 1963).

[2276] Num texto em que se aborda a criança e a sua educação, M. Marques escrevia: "Todavia… ah! Se Deus tivesse concebido uma alma à planta, não teria receio de a comparar totalmente, em toda a acepção, a criança à árvore. Há sempre um «mas»…". MARQUES, M. – Efemérides. *Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1957).

[2277] TRINDADE, Carlos Manuel – *A alma da educação é a educação da alma. Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1960).

de ser aperfeiçoadas e completadas por outras que o Criador ditou»[2278], conferindo um carácter dinâmico à alma, na linha da posição Carlos Trindade viria a defender anos mais tarde.

Um texto anónimo de 1955 colocava, no número do jornal publicado a 15 de Maio desse ano o problema nestes termos:

"A alma, o espírito do homem é uma substância. Mas é uma substância espiritual. Esta substância é dotada, por própria virtude espiritual, duma tenção, duma intencionalidade, duma potencialidade.

A alma do homem está sempre em transe. E esta continua tensão do espírito não é uma vitalidade cega, não é uma intencionalidade sem objecto a cumprir. Em tensão está alimentada por duas forças: a da alma, como espírito criado, e a dos valores adquiridos. Esta luta, o combate espiritual entre a alma e os valores, é o que determina o facto educativo.

Há quem creia que o homem, ao nascer, é perfeito na sua ordem. Isto é verdade só em certa medida. Porque o homem nasce com o pecado original sobre os ombros do corpo e sob as arcadas da alma, passe a expressão. O combate não é, portanto, travado somente entre a alma e os valores — combate de amor —, mas entre os valores e a alma «histórica», a alma nascida com pecado ou em pecado original. Neste sentido, a educação, como processo de aperfeiçoamento do homem em comunicação intencional com os valores: bem, verdade, beleza, etc. é, além disso, um processo de libertação do peso do desvalor que no homem mora"[2279].

A alma é apresentada como espírito do homem e surge maculada pelo pecado original o que lhe confere um carácter histórico, uma vez que como nos dizia em 1953, Rosinda Oliveira, «todas a nossas acções, todas as nossas atitudes nos deixam um resíduo na alma. Em todos os momentos da vida podemos invocar e até reviver a experiência passada»[2280], ora a mácula do pecado original exige do Homem, da alma um aperfeiçoamento constante na relação dialéctica com os valores, valores esses que são os definidos pelo Criador.

O Homem é apresentado como obra inacabada, o que justifica a necessidade e importância da educação, como adiante veremos, mas que a criação dotou das faculdades necessárias para esta se completar[2281]. É através da alma, do espírito, que se distingue das

---

[2278] CARVALHO, Arlindo D. de – Moral…. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (07 de Dezembro de 1949).

[2279] Optimismo Educativo. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1955).

[2280] OLIVEIRA, Rosinda – Entre ficar e partir. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1953).

[2281] «Deus, que tudo fez completo e perfeito, deixou por concluir a sua Obra Máxima» mas «deu-lhe altas faculdades para, com elas, poder completar-se e aperfeiçoar-se». TOMÉ, Dário – Construção pela Escola. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (01 de Dezembro de 1963).

demais criaturas e que se aproxima de Deus[2282], aproximação essa entendida como um destino, «uma evolução do homem, do Homem imortal»[2283] num determinado sentido escatológico.

Homem assumido, através do seu percurso no sentido da imortalidade da alma[2284], como ser histórico e autor da sua própria história, em que o «ser» é hoje, na medida do «eu» passado, e se constrói no presente, com um «dever ser» no horizonte, gerado também nas raízes do «ser»:

"O sujeito da educação está imerso na história. Não na história como sucessão de acontecimentos, como consciência das realidades estranhas que têm vindo acontecendo através dos tempos, mas como consciência pessoal. Por outras palavras, o homem, num sentido amplo, é história, porque se reconhece nela, porque, quer, queira ou não realiza a história de si mesmo em si mesmo, porque o seu «eu» não é só o que é mas também é a identidade consigo mesmo desde ontem, até amanhã nas mesmas entranhas do seu hoje, do seu instante. Esta consciência de si mesmo, que se revela no presente, sempre carregada do passado inexoravelmente, não só é a lembrança do que foi, mas também presença do que nele é. O passado vive no presente, na consciência presente com toda a intensidade, com toda a força educativa. […]

Também o ser não se explica, por si mesmo, mas a partir do dever ser: Um «dever ser» que está entranhado nas mesmas raízes do ser"[2285].

A capacidade de pensar, privilégio divino[2286], faz dele «não um simples animal superior, mas um ser novo, corpo e alma, homem e parcela de Cristo»[2287], o que lhe confere acrescida responsabilidade[2288] e sublinha, de certo modo, a sua fragilidade uma vez que, apesar do domínio sobre o resto da criação, é incapaz de se bastar a si próprio, pois o «que

---

[2282] "A 1ª vocação espiritual, é comum a todos os homens. Basta, para isso, que reúna a dualidade de espírito e de corpo; como espírito já não é pertença da Natureza, mas sim de Deus; como corpo é cosmos, não podendo atingir a perfeição Divina de quem é imagem. Não pode ser igual, mas aceitando o seu fim pode aproximar-se d'Ele, pois Deus é, antes de mais, sensível ao coração do homem, como aquilo que o anuncia e o define no seu sonho último e fundamental. Ser Homem é tender para Deus". SANTOS, Élio R. – A vocação pessoal do Homem. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (01 de Março de 1960).

[2283] GASPAR, José Maria – O homem e os homens. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (01 de Agosto de 1953).

[2284] «nenhum conceito de vida pode ser mais alto do que aquele que imprime ao homem a característica de imortalidade para o seu espírito». ROMÃO, José Paulo – A nossa missão de professor. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (01 de Dezembro de 1964).

[2285] Condicionamento educativo. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (01 de Junho de 1955).

[2286] Cf. C., M. – O egoísmo e a ambição. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (04 de Maio de 1951).

[2287] SERRA, Eduardo Vaz – Os Finalistas do Magistério Primário de Portugal aos pés de Nossa Senhora, em Fátima. O discurso pronunciado no Dia da Escola por S. Ex.ª o Snr. Professor Dr. Eduardo Vaz Serra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

[2288] "Portanto há que ter em conta a consciencialização do ser humano quanto à responsabilidade a si adstrita na qualidade de «Ser» mais perfeito da criação". MAIA, Fernando – Instantâneos escolares. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1961).

perdeu Adão foi querer ser outro Deus»[2289]. O homem necessita de Deus para justificar a sua existência e o seu destino, base da fragilidade humana que está historicamente justificada:

"Ao longo da História, desde os mais recuados tempos, sente-se como que uma sede de transcendência da parte do homem, um desejo de se apoiar em algo que esteja para além do mundo, algo de superior que seja, por assim dizer, a razão da sua existência. O homem reconheceu a insuficiência, o limite dos seus recursos. A necessidade da existência de Deus para explicar ao homem a sua origem e o seu destino é, por assim dizer, uma conquista da História".[2290]

Na primeira metade da década de 50, a alma é instrumento de promoção de uma certa conduta moral, conduta sobrevalorizada em relação às riquezas terrestres e mundanas e em que é identificada como a verdadeira riqueza dos homens. Nesta perspectiva vão as ideias expressas M. C.[2291], em 1951, a mobilização do provérbio árabe, por Manuel Bernardo, em que se afirma que «Se tens dois pães, come um e vende o outro, e com esse dinheiro, compra flores e enfeita a tua alma» e, por último, em 1954, José Baptista Querido:

"Percamos seja o que for, conservemos sempre a alma sã – o nosso maior bem, para que possamos dizer como aquele filósofo grego, que após um naufrágio em que os seus companheiros de viagem se mostravam tristes por haverem perdido todos os seus haveres, se mostrava alegre e sorridente. # Interrogado por que motivo se mostrava tão contente respondeu: é que eu nada perdi no naufrágio; salvei todo o meu tesoiro, pois «Omnia mecum porto» que quer dizer: «trago toda a minha riqueza comigo»"[2292].

A concepção de Homem é alvo de um discurso agonístico, em que os adversários não participam na contenda a não ser como nomeados e identificados. Em 1953, Jessé de Almeida assestava baterias nas concepções platónica, materialista e darwinista:

"Mas, que será o Homem?

Diziam os gregos que o homem era um microcosmos no macrocosmos, isto é, que o homem é um pequeno mundo num grande universo.

Mas, como um tal conceito de homem implica uma vida superior, várias definições incompletas se têm dado.

Assim para um materialista francês, o homem não é mais do que um tubo com duas extremidades.

E para Platão era um bípede sem penas. Isto deu aso a que Diógenes depenasse um galo e o apresentasse a Platão dizendo: aí tens o teu homem!

[2289] CATRÉ, Maria Rosa Castelo Branco – Conceito da Pessoa Humana. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho 1962).

[2290] RODRIGUES, Maria Eugénia Antunes – Condução ao alto. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1965).

[2291] "Riquezas sim, opulência também, grandeza mais do que tudo...mas da alma.

Não nos deixemos arrastar pela ambição e pelo egoísmo e tenhamos sempre em mente que além da justiça do homem há outra mais poderosa, real... a justiça de Deus". C., M. – O egoísmo e a ambição. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (4 de Maio de 1951).

[2292] QUERIDO, José Baptista – Escola e vida. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1954).

E para muitos dos actuais pretensos civilizados, o homem é o macaco de Darwin em avançado estado de evolução"[2293].

Dez anos mais tarde, num extenso texto, a marialva Maria Rosa Castelo Branco Catré, dirimia, em nome de uma certa concepção católica de Homem, com as ideias comunista, racista e nacionalista, tendo afirmado:

"Mas o que é que dura além da existência terrestre? Como sobreviver? […]

Todas as doutrinas actuais resolveram, cada qual a seu modo, este problema capital e esforçam-se por fazer triunfar o seu ponto de vista.

1. Uns dizem que é a própria espécie humana que subsiste. O ideal do indivíduo será trabalhar pela colectividade, que o ultrapassa, assegurar às gerações futuras uma felicidade maior que ele mesmo conheceu – É a ideologia comunista no que ela tem de essencial e de sedução.

2. Outros afirmam que é a raça. O indivíduo não vale senão na medida em que enriquece a sua raça. Esta é a ideologia racista, em que o indivíduo se sacrifica para conservar a sua raça pura e forte. Pretende «eliminar a influência de outras raças, fazer desaparecer os indivíduos disformes, tarados ou inúteis, reagrupar as diversas fracções da raça, conquistar o espaço vital necessário ao desenvolvimento da raça», etc.

3. É a nação a que pertence o indivíduo. Tudo o indivíduo deve subordinar ao interesse nacional.

Todas estas doutrinas têm de comum o sacrifício do indivíduo em proveito de outra entidade terrestre. «O indivíduo, destinado a desaparecer, deve subordinar-se àquilo que não desaparece».

Posição da Igreja

A igreja é contrária a todas estas teorias: declara que só o indivíduo é eterno, é ele que tem o primeiro lugar. O indivíduo não é uma unidade perdida na massa. Tem um valor absoluto e é um ser sagrado. Este valor é indicado pela expressão «pessoa humana».

A Igreja não rejeita a noção de humanidade, de raça, de nação; pelo contrário, afirma os seus direitos, mas dá-lhes um valor subordinado ao valor humano. É este o ensino do seu Fundador. O que interessa a Cristo é o homem. Basta percorrer o Evangelho: «O que serve ao homem ganhar o universo, se vem a perder a sua alma?» (Mateus, XVI, 26)"[2294].

Do «ideal de perfeição» à necessidade de Educação. Liberdade, vontade e consciência. Tentações e paixões.

«É, portanto, preciso o ideal para a vida ter um determinado rumo»[2295], como sublinhava em 1964, Cremilde Baptista, e esse ideal que confere um rumo e um sentido, de que o Homem carece, é Deus:

"No começo vimo-nos sozinhos, por assim dizer, num vasto universo. Demos conta disso e encarámos a realidade. Antes de tudo, procurámos uma direcção e um objectivo pelo qual devíamos trabalhar: um Deus. E depois guiados pela sua luz eterna, descobrimos revolucionariamente, que a bondade e a delicadeza, são mais eficientes do que a força bruta. Nenhuma outra espécie descobriu essa verdade e a adoptou como sistema de conduta, prático e superior. Nós obedecemos aos nossos padrões ideais de maneira realmente notável. Somos honestos e leais na vida em comum, donde resulta que a desonestidade não passa de uma chocante excepção.

[2293] ALMEIDA, Jessé de – A verdade na vida individual. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2294] CATRÉ, Maria Rosa Castelo Branco – Conceito da Pessoa Humana. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1962).

[2295] BAPTISTA, M. Cremilde – Homens em Formação. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1964).

Somos decentes em noventa e nove por cento dos casos, quando poderíamos tombar facilmente para a vilania. Somente a nós, Deus, deu a oportunidade de, entre as coisas vivas, descobrirmos a «Beleza». Somente a nós, foi dado o dom de contemplar o ambiente que nos cerca, criticá-lo e torná-lo melhor. Só a nós foi dada a sublime graça de compor melodias, e depois cantá-las, assobiá-las ou tocá-las"[2296].

O ideal, isto é, Deus, significa para o Homem, o cumprimento do seu próprio destino a caminho da perfeição inatingível, a aproximação de Deus, que só é possível através da alma e da sua imortalidade.

A sustentação do ideal de perfeição faz-se também com recurso à História, na medida em que o espírito do Homem integra a própria história e é ele que conduz o homem no sentido da perfeição. É esta a base da argumentação do texto anónimo, *Sentido da Educação*, publicado a 15 de Janeiro de 1956:

"Por outra parte, não é assunto fácil esta determinação, precisamente pela índole mesma da pessoa. Quem pensa que o homem é uma realidade espiritual plantada no paraíso terrestre e se esquece do que a História conta, não suponha que, no desenrolar de possibilidades dessa realidade espiritual, as questões se resolverão facilmente. Quem atentar em que o homem é um ser perfectível, em virtude da sua própria natureza espiritual, e que essa perfectibilidade se realiza historicamente, advertirá maior dificuldade ao problema. Esta dificuldade é, no entanto, a que dará a chave para compreender a vida. A pessoa humana, o homem, quer se situe ou não na História, transcende-a. Em certo sentido, pois, muito verdadeiro, ainda que pareça paradoxal, o homem, uma vez que está dentro da História, faz a história. E este «fazer história» é o que o vai elevando sobre a natureza infrahumana, e aproximando da natureza sobrehumana. O homem sobressai na história porque o seu espírito não é fruto dela, mas parte da história. É claro que a História não é um valor absoluto, mas antes um valor relativo ao homem e a si mesma. Mais concretamente: a História sobrevém à metahistórica, alguma coisa que é inconfundível com a História, porque é o que lhe dará sentido. […]

O homem tem algo que é superior ao que ele é, portanto não se pode alcançar pelo próprio homem. Poderia pensar-se que a vida do homem é um castigo mortal e, no entanto erraria quem assim se precipitasse na dedução, porque o homem, ao aspirar a uma realidade superior ao próprio homem, está realizando a sua própria perfeição, está manifestando a sua característica espiritual e enriquecendo o seu espírito. Nenhum homem se sente coagido por um ser supremo, para o qual tende. Descobre em si uma capacidade superior e sente que pode chegar mais além do que ontologicamente é"[2297].

A caracterização e clarificação do ideal de perfeição encerra, em si, ainda, a crítica social, quando Hélio Ferreira afirma que «todo o ser do Universo realiza espontaneamente o seu fim, o Homem porém, tem que se ultrapassar a si próprio, vencendo obstáculos contínuos, negando-se ao repouso e à preguiça burguesa para atingir a sua aspiração».

Em 1960, num artigo intitulado *Os caminhos da Esperança*, a aluna-mestra Maria Olívia, acrescenta ao perene ideal de perfeição, um elemento essencial e onde integra na

[2296] LOURENÇO, António – Missão. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1956).
[2297] Sentido da Educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1956).

caracterização da época uma expressão bem temporal, e de forte peso simbólico, «a hora que passa»:

"Nós somos mocidade. Fica-nos bem o optimismo perante a existência. Ora a vida é bela e digna de ser vivida, quando se inspira num ideal superior e quando se projecta para além de quem a vive. Quem, consciente dos seus deveres, se debruce sobre os problemas da hora que passa, sente necessidade de se valorizar, necessidade de atingir o ideal que o inspire.

Ninguém deve macular a pureza do ideal, transformando-o em instrumento para lisonjear a própria vaidade e menos ainda para alimentar um egoísmo que é incompatível com a dignidade da pessoa humana. Ao alto e ao longe.

Cumpre-nos, para a realização plena do nosso destino, caminhar sem hesitações para a perfeição, como o sequioso caminha para a fonte que o pode dessedentar e que brota cristalina da rocha virgem. A rocha é a síntese das nossas tradições amalgamadas com os nossos anseios. As traves mestras em que se apoia a valorização do ser humano são a educação e a instrução"[2298].

O Homem para cumprir o seu destino necessita das «traves mestras em que se apoia a valorização do ser humano são a educação e a instrução» e isso significa estar em condições de optar pelo caminho a seguir. A ausência de educação não só o desviaria do seu caminho em direcção ao criador, como colocaria em causa a sua própria sobrevivência. A educação adquire assim este duplo papel para o homem, factor de sobrevivência e elemento estruturador e de orientação[2299]. Parece-nos ser este o sentido das ideias expressas, em 1952, por Maria Helena C. Andrade:

"Todo o ser que vem à luz do dia traz em si germes bons e germes maus.

E, se é certo que isto se verifica entre os irracionais, mais evidente se torna entre os racionais onde uma inteligência mal orientada pode levar à mais mísera condição e aos prejuízos mais graves.

O homem nasce e, com ele, surge em potência um santo ou um ladrão, um virtuoso ou um miserável.

Só por si o ser sucumbiria, pois o embate da vida, o choque de pensamentos incultos aniquilá-lo-iam para sempre. É preciso evitar essa destruição. […]

Há, no ser, qualidades a desenvolver, vícios a reprimir e contrariar. […]

Educar o ser é uma necessidade constante de todos os tempos"[2300].

Em 1960, a dimensão de liberdade é reconhecida ao homem e considera-a condição *sine qua non* para existir educação. Para Rosa Maria da Silva Mascarenhas só existe

---

[2298] OLÍVIA, Maria – Os caminhos da Esperança. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1960).

[2299] Se por instantes regressarmos ao texto anónimo de 1956, podemos constatar esta dimensão: "Destas considerações deduz-se que a educação adquire um significado realmente sublime: o de mostrar os caminhos pelos quais esta aspiração se deve conduzir; o de assinalar os meandros dos desvios, o de assinalar as condições desta aspiração e fixar os seus limites. A primeira conclusão que a educação obtém é a que nos ensina que o limite desta aspiração é inalcançável […]

Assim, a educação apresenta-se como um meio eficaz e eficiente de responder a uma Chamada que dentro de nós alenta e que é a que na terra deseja ouvir a sua voz, a que nos vai assinalando o caminho e prestando força e luz". Sentido da Educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1956).

[2300] ANDRADE, Maria Helena C. – Educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1952).

educação onde há liberdade e «a educação é uma característica exclusiva do ser humano: só pode haver educação, onde houver liberdade e só o homem é livre entre os seres da natureza»[2301].

De 1949 a 1968 encontramos reflexões sobre a liberdade do homem. Em 1949, num texto em que reflectia sobre a moral, considerando-a heterónoma e religiosa, Arlindo de Carvalho colocava o problema da liberdade do homem nestes termos:

"O homem encontra-se neste mundo para reconhecer, (segundo a sua razão) estas verdades supremas, seguindo os planos traçados por Deus para alcançar a verdade eterna. Contudo, tem liberdade para escolher entre dois caminhos: o que se encontra conforme as Suas leis imutáveis ou o que leva à confusão, ao pecado, à condenação"[2302].

Dez anos mais tarde, reflectindo sobre a liberdade cristã, numa reunião realizada no âmbito de uma da Liga Escolar Católica (LEC), o aluno-mestre António Aboreira, ilustra de forma exemplar, alguns dos aspectos mais glosados no tocante à liberdade, ao longo da publicação do *Rumo*.

O homem é livre quando age, na acção e na medida em que se afasta da natureza. O homem tem o gérmen da liberdade na medida em que esta é uma das qualidades do espírito e é o espírito que faz do homem um ser superior. Para António Aboreira:

"O homem é livre, diz S. João, como Deus é amor. Então agora encontraremos as provas da nossa liberdade não na Natureza (pois que o homem só é livre na medida em que deixa de ser Natureza) mas sim na sua acção.

O funcionamento do estômago ou do coração faz-se automaticamente, independentemente da nossa vontade, respeitando as mesmas leis que regem os animais superiores, mas quando nos dedicamos a um trabalho manual ou intelectual, quando fazemos determinado gesto ou discurso é porque somos conduzidos por uma intenção e porque concebemos um plano.

Sendo a liberdade uma das principais qualidades do espírito – e sendo este que caracteriza o homem há, pois, nele, desde o início, o gérmen da liberdade. O homem não é condenado a ser livre, mas sim chamado a tornar-

---

[2301] Mascarenhas, Rosa Maria da Silva. Propósito educativo. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1960). Sem estabelecermos relação directa entre os dois factos até porque, como veremos, a liberdade do homem mereceu reflexões ao longo de toda a publicação do *Rumo*, retenhamos que em Fevereiro de 1960 foi publicada a 15ª edição do *Catecismo da Doutrina Cristã publicado por ordem de S. Pio X*. Lisboa: União Gráfica, 1960. A propósito de liberdade, regista-se a pp.24: "65. *Como é que o homem é livre?*

O homem é livre, enquanto pode fazer uma coisa e não a fazer, ou fazer uma de preferência a outra, como muito bem sentimos em nós mesmos.

66. *Se o homem é livre, pode também fazer o mal?*

O homem *pode*, quer dizer, é *capaz*, de fazer também o mal; mas *não o deve fazer*, precisamente porque é mal; a liberdade deve usar-se só para o bem". O itálico encontra-se de acordo com o original.

[2302] CARVALHO, Arlindo D. de – Moral…. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (07 de Dezembro de 1949).

se livre. É a própria liberdade que realiza a liberdade e em nenhum momento da existência humana essa liberdade se torna absoluta. Foi o grande filósofo Hegel o 1º a insistir na relatividade da liberdade humana"[2303].

O homem toma consciência da sua liberdade no seio da natureza, no plano existencial, e na medida em que procura aperfeiçoá-la. Mas na natureza existem outras liberdades, do outro ou dos outros, o homem terá de conjugar a sua liberdade com a dos outros adoptando as acções necessárias para preservar a sua. A liberdade realiza-se em prol da liberdade de todos e não em exclusivo para uma pessoa humana. O aluno-mestre afirma:

"Para compreendermos verdadeiramente a natureza da nossa liberdade é preciso abandonar a especulação abstracta e colocarmo-nos no plano existencial em que o homem nos aparece como um ser em situação. E nós estamos em situação relativamente à Natureza inteira, a todas as forças claras e obscuras do cosmos, no seio do qual se desenvolve a nossa existência. A Natureza é hostil ao homem, não podendo este fazer nela tudo o que lhe apraz. Assim toma consciência da sua liberdade e procura aperfeiçoá-la, cada vez mais. Se a Natureza acedesse a todas as suas solicitações era muito possível que o homem nunca compreendesse que era livre. Mas o ser humano não está só no seio da Natureza. Ele está em situação relativamente aos outros homens, isto é, às outras liberdades. É-se sempre livre, sim, mas em relação a qualquer outra coisa. O homem encontra vontades que o contrariam ou o chamam e é sabendo dizer-lhes «não» que conquista a sua própria liberdade. Não podemos, pois abstrair a nossa liberdade dos outros, temos sim que combiná-la com ela"[2304].

Adoptar as acções necessárias para que o homem respeite e cumpra a vontade de Deus, é, segundo o autor, a realização da liberdade por excelência[2305]. O exercício da liberdade deve traduzir caminhar no sentido da perfeição, isto é, «elevação» mas de todos. A liberdade situa-se na esfera do espiritual e não do corpo ou matéria:

"Em quaisquer circunstâncias o acto de liberdade mais excelso que o homem pode praticar, é o de realizar o acordo e a harmonia, tão perfeitos quanto possível, entre a sua liberdade pessoal e a vontade de Deus. Então, a graça de Deus penetrará até às raízes mais profundas da liberdade e esta empregará o seu dinamismo na obra criadora. Se a nossa liberdade é pois solidária com a liberdade dos outros, com todas as outras liberdades, é impossível libertarmo-nos sem trabalharmos para a elevação de todos. A liberdade alheia às realidades espirituais cairá fatalmente na catástrofe ou na perda da própria liberdade. No mundo em que vivemos a liberdade só poderá reinar na medida em que o conseguirmos espiritualizar"[2306].

[2303] ABOREIRA, António Simões – Visão cristã de liberdade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1959).

[2304] Idem, ibidem.

[2305] A 1 de Julho de 1967, no *Rumo*, n.º 229, Maria Otélia abria nestes termos um texto intitulado *A Escola Primária e a aquisição de hábitos na criança*:

"Deus fez o homem à sua imagem e semelhança, com um pensamento para escolher o bem e o mal, para usar as virtudes que Ele lhe concedeu e santificar a sua vida através delas.
Porém deixou o homem em plena liberdade. Uns escolheram as virtudes e os bons hábitos; outros deixaram que os maus hábitos se apoderassem do seu ser".
Otélia, Maria – A Escola Primária e a aquisição de hábitos na criança. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1967).

[2306] ABOREIRA, António Simões – Visão cristã de liberdade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1959).

A liberdade só existe com responsabilidade[2307]. O Homem pode escolher entre o bem e o mal[2308], mas se escolher o mal não está a ser responsável, logo não está a exercer a liberdade. Ao maior grau de liberdade corresponderá uma mais exigente responsabilidade[2309]. Regressemos ao texto do aluno-mestre Aboreira:

"Devemos notar ainda que ligada à noção de liberdade está a noção de responsabilidade, responsabilidade em relação aos actos ou às palavras.

Segundo Sartre o homem é absolutamente livre, à maneira de um deus, sendo responsável por tudo o que é e faz, por tudo o que são e fazem os outros, o mundo inteiro e isto na medida em que o faz livremente.
E também será responsável o homem quanto ao que pensa? – Com certeza, pois para agir, como já foi dito, tem que elaborar um plano – pensar (livremente). E que entenderemos por liberdade de pensamento? – Pensar é conceber, julgar, raciocinar, abstrair e generalizar.

Conceber é coisa tão determinada como sentir. O Juízo para ter valor tem que seguir regras fixas. O raciocínio está sujeito a certas formas e métodos previamente definidos, sob pena de se tornar confuso e falacioso. Pensar livremente é julgar a esmo ou raciocinar incorrectamente, seguindo os ditames do capricho e da ignorância, dos preconceitos, sempre viciosos, da hipocrisia, sempre lamentável. Ninguém tem o direito a pensar contra as leis da lógica e do silogismo. O erro não tem direitos; só a verdade os tem. Se tivéssemos o direito, a pensar o que é falso, o que é mau, teríamos também o direito de praticá-lo, o que é inadmissível.

«Todo o que comete pecado é escravo do pecado». Jesus Cristo declarou abertamente que o erro e o pecado não implicam liberdade, mas escravidão da inteligência e da vontade.
Sobre os nossos ombros carrega, pois, o fardo da responsabilidade tão profundamente arreigada na consciência do homem, que postula um ser transcendente, algo de maior do que nós, diante do qual nos sentimos responsáveis"[2310].

E a concluir, António Aboreira, acrescenta:

"Em certos casos a família, a pátria, um grande ideal humano podem ocupar o lugar desse transcendente. Mas a única transcendência verdadeira é DEUS, d'O Qual recebemos a liberdade e a vocação que devemos realizar, graças a esta liberdade. É, pois, a Ele que teremos que prestar contas do uso que dela fizermos"[2311].

[2307] A propósito da necessidade de responsabilidade, atentemos nesta passagem de um artigo publicado em meados de 1964: "O culto da responsabilidade pessoal tem de ser, na verdade, restaurado com urgência e em todo o seu vigor. São múltiplos, complexos e gravíssimos os sintomas da decadência dessa responsabilidade. Muitos factos a põem em evidência desde o fenómeno individual delictuoso até ao relaxamento de consciência nas massas. A causa primária é a mesma: evasão, fuga à responsabilidade pessoal, e ao conceito de dignidade própria e colectiva". Anotações a um discurso. Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra. (1 de Julho de 1964).

[2308] Texto anónimo de Maio de 1962, cujo título era *Moral da Infância* esclarece-se: "A nossa natureza é dupla: nós somos o animal que é grosseiro e violento e somos a razão que nos faz sóbrios e bons. Cada um dos nossos actos é misto de animal e de ser racional.
Portanto em cada instante nós estamos a escolher uma das alternativas; o bem ou o mal". Moral da Infância. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1962).

[2309] A propósito do *Amor* e numa avaliação dos comportamentos sociais dos jovens na década de 60, no ano histórico de 1968, o aluno-mestre Francisco José Henriques escrevia sobre a liberdade e a responsabilidade: "É natural que não reajamos, mesmo reconhecendo ao ponto que estamos a levar o mundo. Sim!, é tão bom gozar a juventude em liberdade, segundo desejamos e entendemos… Porém, será que desconhecemos que quanto mais livres formos, mais responsáveis nos tornamos pelos nossos procedimentos? Não?! Então por que trocamos o instante pelo Eterno?". HENRIQUES, Francisco José – Amor. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (Novembro de 1968).

[2310] ABOREIRA, António Simões – Visão cristã de liberdade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1959).

[2311] Idem, ibidem.

Na mesma linha de abordagem vem um texto de Horácio Pires, de Outubro de 1964, em que para além de nos apresentar a natureza e o sentido da liberdade concedida por Deus, sublinha também o seu carácter ambíguo à data em que escreve o artigo:

"Há quem defina liberdade, como direito de fazer-se tudo aquilo que se deseja, ainda que a satisfação desses desejos vá de encontro aos interesses do próximo, fazendo, muitas vezes, a vida deste, ou mesmo de encontro aos interesses da sociedade. Outros, usam o termo liberdade para desculpar e encobrir o pecado, tentando enganar a Deus, enganando-se a si próprios. É hoje muito equívoca a palavra liberdade. […]

[…] Deu-lhe liberdade para cumprir a sua missão. É evidente que Deus, ao dar esta liberdade ao homem, fez com que o pecado fosse possível. Porém, não podemos responsabilizá-Lo pelo pecado por que Ele dá-nos a vida, a inteligência, a vontade e muitos outros bens para que colaboremos na sua obra criadora. Não pode, pois, ser responsável pelo mau emprego que fizermos daquilo que nos deu. De maneira alguma ele quer o mal e se o homem deixa de trilhar os caminhos por Ele traçados, abusando, por conseguinte, da liberdade que lhe concedeu, será o único a sofrer as consequências da sua recusa à colaboração que lhe foi fixada, privando-se e privando os seus semelhantes de uma vida verdadeiramente humana.

Liberdade, palavra cujo sentido é tão vilmente deturpado. Palavra de que se servem aqueles que querendo levar uma vida digna se baseiam precisamente na liberdade que Deus lhes deu; e palavra de que, aqueles que querendo levar uma vida de prazer, de vício, enfim, de corrupção, se servem para encobrir e, principalmente desculpar as próprias misérias" [2312].

Como Horácio Pires afirma no seu texto «Ele dá-nos […] a vontade». O Homem tem a liberdade, como vimos, de optar por uma direcção, para escolher o recto caminho é auxiliado pela vontade, uma vontade forte que o oriente nesse sentido. Logo em 49 se defende que a vontade se educa e é diferente de teimosia:

"A Vontade educa-se, e só pode aprender-se a querer querendo, isto é, fazendo sempre e repetidas vezes pequeninos actos de vontade! E no decorrer do dia, quantas e quantas ocasiões não surgem para praticar esses actos? É uma explosão de cólera que se domina, é um livro que se fecha quando o relógio marca a hora de estudar, é um sorriso que aflora aos lábios, quando apetecia mostrar-se um rosto zangado. […]

Não confundamos teimosia obstinada com vontade forte! É teimoso, quem sabendo-se sem razão continua a afirmar as suas ideias e princípios; tem vontade, quem, sabendo-se na razão luta, sacrifica-se, faz tudo para conseguir realizar e alcançar o que sabe ser um bem, para si ou para os outros. Tem vontade quem, ainda que chegue ao fim do dia cansado de vencer-se e de vencer obstáculos, tem a consciência plena de que um dia foi vivido em conformidade com os seus princípios, com os ditames da sua consciência, com a vontade de Deus! Quem sabe dominar-se em coisas pequeninas e sabe com persistência resolver problemas simples, saberá um dia dominar-se nas coisas grandes, transpor obstáculos que nunca seria capaz de transpor, sem um exercício quotidiano de querer!"[2313]

A "«grande faculdade humana», a vontade"[2314], decide[2315], é a faculdade que permite ao Homem o exercício da liberdade, é através da vontade que age:

"Mas, além da inteligência, há a vontade, que desempenha um papel importante na vida. Esta faculdade tem um grande valor humano, pois ela é a mestra da acção. […] É a vontade que torna o homem senhor de si, que governa as suas tendências e paixões, que lhe dá a sólida convicção de que deve vencer na luta da vida"[2316].

[2312] PIRES, Horácio Martins da Silva – Liberdade. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1964).

[2313] CUNHA, Ana Madalena Fernandes – Carácter. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (27 de Maio de 1949)

[2314] BAPTISTA, M. Cremilde – Homens em Formação *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (01-04-1964).

[2315] Cf. GASPAR, José Maria – Para a vida. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1955).

Antes de agir o Homem utiliza a sua consciência, que constrói, como escreveu Francisco de Sousa Loureiro, director da Escola do Magistério Primário de Coimbra, «na luta entre o bem e o mal, a virtude e o pecado, para que surja a realidade do homem na posse de um ideal eterno»[2317]. Para Gonçalo Reis Torgal «o homem ou é consciência ou não é homem»[2318], isto é, a consciência constitui-se critério para distinguir o Homem do resto das criaturas. Mas o que é a consciência? É, em última análise, a juíza do comportamento do Homem e a avaliadora das acções adoptadas pela vontade do Homem. De acordo com Lucília Vila, que, à semelhança de Reis Torgal, considera que é através dela que nos diferenciamos das restantes criaturas:

"O que é a consciência? Todos sabemos que a consciência é como um aparelho registador, muito sensível e complexo, pronto a denunciar qualquer oscilação da parte do nosso ser psíquico e que se vai repercutir nos nossos actos ou acções.

E pela consciência valorizamos esses actos e nos diferenciamos dos demais seres vivos.

Esta norma nem sempre é verificável por a consciência permanecer muitas vezes latente e adormecida. Portanto é preciso que a despertemos, que tomemos posição e que saibamos cumprir e percorrer o caminho, que nos foi indicado para trilharmos, sem ir à procura doutros mais fáceis ou mais cheios de belezas ilusórias. Sempre, mais tarde ou mais cedo, essas belezas desaparecem e apenas em nós fica o travor amargo do remorso e de qualquer coisa que violamos.

E então o que nos restar da nossa consciência, será o mais implacável dos juízes a apontar-nos o erro e a condenar-nos.

Muito embora a consciência habite o campo da abstracção, nós damos-lhe forma através do comportamento e das nossas acções, que não são mais que o reflexo dela. Para a formarmos ou valorizarmos, é preciso vencer e saber vencer toda e qualquer luta entre o nosso recto espírito e as nossas tortuosas tendências. É necessário não nos deixarmos arrastar por estas, mas permanecermos bem firme nos nossos princípios e naquilo que a nossa consciência nos indica. Se a não tivermos educado, fácil será deixarmo-nos vencer e arrastar pelo mundo exterior. […]

Que a nossa consciência esteja preparada não só para se desviar do mal mas antes de tudo para saber resistir sempre que depare com ele"[2319].

Esta concepção surge associada aqueloutra expressa por Ruy Moreno, três anos antes, em 1954, em que considera que a moral reside na consciência[2320].

[2316] MORENO, Ruy – Três aspectos da educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1954).

[2317] LOUREIRO, Francisco de Sousa – O educador, as coisas e as almas. *Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1952).

[2318] TORGAL, Gonçalo Reis – Educação popular. *Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1954). Um ano antes, em 1953, a aluna-mestra Luísa Carvalho escrevera exactamente o mesmo. Veja-se CARVALHO, Luísa Rosa J. – Os professores e os alunos. *Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1953).

[2319] VILA, M. Lucília – Sobre a consciência. *Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1957).

[2320] "A verdadeira moral reside na consciência, no sentimento da honra, na dignidade e do dever de cada um. O homem moral é aquele que sabe dominar as suas emoções e tem gravado no fundo da sua consciência «o amor da verdade, o respeito pela palavra dada, pelos direitos alheios, o sentimento da responsabilidade e o culto do

Em 1956, a consciência era submetida a um exame, pessoal, que permitia alcançar a tranquilidade interior, até por que a pessoa humana, é a única criatura a ter consciência da sua infelicidade[2321]. Na secção da leitora, intitulada *A arte e a felicidade*, esta última depende do exame de consciência:

"Só é feliz quem esteja satisfeito consigo mesmo; assim a busca da tranquilidade tem de iniciar-se com o exame de consciência. Tais exames muitas vezes nos entristecem; há tanto que fazer e tão pouco há feito… No entanto é dessa auto-análise que depende a descoberta daquelas qualidades capazes de fazer cada indivíduo um ser único incomparável, qualidades cujo desenvolvimento é a única fonte de verdadeira satisfação"[2322].

Em que consiste esse exame de consciência e nas suas implicações para tomadas de decisão e acção do Homem, surge, enquadrado no contexto do sacramento da confissão[2323] e referente a um professor, de modo exemplar no *Rumo* de 15 de Março de 1953, na *Confissão de Professor*:

"Examinemos a consciência.

Tivemos maus pensamentos? Demos-lhes cabida deixando-os permanecer na consciência? Adquirimos conhecimentos duvidosos em lugares impróprios, livros maus ou com companhias perigosas? Transmitimos esses maus conhecimentos ou calámos com eles procurando esquecê-los? Não reagimos procurando modificar o mau pensamento de outrem? Com que intenção lemos qualquer livro menos digno ou falámos sobre certos pontos da fé? Apenas lemos romances pornográficos e outros no género? Soubemos aproveitar a boas leituras ou apenas alimentámos a curiosidade? Falámos dos nossos colegas? Com que intenção os criticámos? Procurámos auxiliá-los nas suas deficiências? Como nos temos portado quanto aos nossos superiores? Como estamos nas aulas? Procuramos assimilar o mais possível? Preocupamo-nos por adquirir uma boa e sã cultura? Importamo-nos somente com a nota ou também procuramos produzir alguma coisa de útil? Como olhamos os colegas menos inteligentes? Em que medida nos estimulamos por meio do amor-próprio? Na aquisição dos conhecimentos e na suma transmissão procuramos primeiramente agradar a Deus?

Temos dado ocasião a sentimentos indignos? Não combatemos as más paixões, as más tendências, os vícios? Que influência temo exercido no nosso meio escolar? Como temos alimentado o amor de Deus na nossa alma? Temos menosprezado pais, parentes, superiores e amigos? Como encaramos os seus defeitos? Pensámos em fazer alguma coisa pelos maus e inimigos? Não temos esquecido que todos somos irmãos em Cristo? Temos cultivado e feito cultivar o sentimento da amizade? Nas nossas relações sociais temos si exemplo digno de

---

dever»". MORENO, Ruy – Três aspectos da educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1954).

[2321] "Repudiemos estes conceitos funestos e falsos de homem, e reconheçamos a nossa dignidade vendo, ao menos, que, se o homem não é mais que o bruto, triste sorte é a sua. Pois, enquanto neste mundo, todos os animais são felizes, só o homem é infeliz, e para cúmulo, ainda é o único que tem consciência da sua infelicidade".
ALMEIDA, Jessé de – A verdade na vida individual. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2322] A arte e a felicidade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1956).

[2323] No âmbito do espaço dedicado à Igreja reflectiremos sobre o modo como surgem mobilizados os discursos sobre sacrifícios e sacramentos, mas atentemos nesta passagem de um catecismo da época, sobre o exame de consciência:

"359. *Como se faz o exame de consciência?*

O exame de consciência faz-se trazendo à memória os pecados cometidos, por pensamentos, palavras, obras e omissões contra os mandamentos de Deus e da Igreja e as obrigações do próprio estado, a partir da última confissão bem feita.

360. *No exame devemos investigar o número dos pecados?*

No exame devemos investigar com diligência também o número dos pecados mortais".

Catecismo da Doutrina Cristã publicado por Ordem de Pio X. Lisboa: União Gráfica, 1960, pp. 77.

imitação? No nosso namoro temo-nos esforçado por fazer dele uma preparação séria para o sacramento do matrimónio? Temos procurado alcançar um nobre ideal? Que é a vida para nós? Temos dominado os nossos sentimentos inferiores? Amamos e respeitamos os nossos superiores? Temos tratado todos os alunos igualmente? Procuramos aproximar-nos dos mais pobres, fracos e negligentes? Que sentimento experimentamos quando vemos coroado de êxito o nosso trabalho: humildade ou vaidade? Temo-nos preocupado apenas com o êxito ou mais e essencialmente com a produção? Temos considerado que todas as nossas boas faculdades dependem de Deus? Que sentimos ao praticarmos uma boa acção? Temos combatido a vaidade? Ficamos tristes quando não cumprimos a Sua Santa Vontade? Como nos temos portado perante a graça? Tem-nos merecido especial atenção o desabrochar de nobres sentimentos nos pequeninos? Como temos demonstrado o nosso amor ao Criador? Somos fiéis nas nossas promessas e firmes nos nossos propósitos? Temos procurado ser castos nas nossas palavras, acções e atitudes? Temo procurado essencialmente a paz da consciência? Amamos o trabalho ou trabalhamos só por obrigação? Estudamos apenas quando há chamada para nota? Procuramos em tudo agradar primeiro a Deus? Já pensámos em dignificar a profissão que escolhemos? Por que escolhemos ser professores? Como julgamos as pessoas? Temos empregado bem o tempo? Temos combatido a preguiça, a soberba e o egoísmo? Tem paciência e perseverança nos nossos trabalhos? Tem-nos dado sérias preocupações a fé, a esperança e a caridade? Temos oferecido as boas palavras e abras ao Senhor e temes sofrido todas as contrariedades calmamente por Seu amor? Somos verdadeiramente cristãos ou apenas praticamos os actos do culto por conveniência social? Se fosse preciso, desprezaríamos todos os bens do mundo e dávamos a própria vida pela nossa fé?

Os nossos actos não têm desmentido a religião que professamos? Como temos orientado a nossa vontade? Os nossos trabalhos escolares são feitos com a devida responsabilidade? Temos meditado e orado? As nossas orações são feitas com o devido respeito e devoção? Como nos conservamos nos lugares sagrados e especialmente na Santa Missa? Cometemos algum delito? Respeitámos os direitos alheios? Cumprimos enfim os mandamentos da lei de Deus?"[2324].

As palavras de Rosalinda Oliveira, aluna-mestra da Escola, acabam por abrir o horizonte sobre as diferentes dimensões do conceito de moral católica que temos vindo a explicitar e que continuaremos a aprofundar ao longo das próximas páginas. No caso vertente, o exame de consciência é afinal o instrumento essencial para o aperfeiçoamento do Homem, afinal, o mecanismo que lhe permitirá avançar no cumprimento do seu destino. Este aspecto já em 1949 fora alvo de referência, como podemos observar em *Carácter*, de Ana Madalena Fernandes Cunha:

"Examinar a consciência, dobrar-se sobre si mesmo depois de um dia de actividade e de dispersão, só o não faz quem não quer entregar-se a sério a um aperfeiçoamento contínuo, à formação dum carácter e duma personalidade!"[2325].

A década de 60 traz consigo duas vertentes de abordagem da consciência, por um lado, a sua relação com a disciplina e, por outro, o reconhecimento que é com base nela que o Homem formula os seus juízos de valor.

Em 1963, Rosa Cruz num texto em que discorre sobre a disciplina dos funcionários, explicando que considera «funcionário todo aquele que exerce uma função ou um

[2324] OLIVEIRA, Rosinda de – Confissão de Professor. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1954).
[2325] CUNHA, Ana Madalena Fernandes – Carácter. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1954).

determinado trabalho ao serviço do Estado»[2326], considera a disciplina «algo de muito sério a gerar harmonia no movimento humano»[2327], que produz «ordem, entendimento mútuo», se interroga «como se adquire o espírito de disciplina?»[2328] e conclui:

"Como se adquire o espírito de disciplina? Para se adquirir este espírito, é preciso pormos ordem e disciplina naquilo que temos de mais íntimo no nosso ser. A nossa vida quotidiana deve ser impregnada de constante esforço de aperfeiçoamento interior e exterior. A disciplina confunde-se com perfeição. Quanto mais perfeita for a consciência humana, mais disciplinado será o homem. No dizer do Mestre no Evangelho: «a boca fala segundo o que vai no coração». «Assim, não é o que o homem come que o torna impuro mas o que lhe vem da consciência». O homem normal age sempre de acordo com aquilo que lhe vai no espírito"[2329].

No seu extenso artigo sobre os bailes, já por nós referenciado, Guida Mota, em 1966, esclarece que é a consciência o alfobre dos juízos de valor:

"O bem e o mal só podem ser aferidos por juízos de valor. Estes são produto da nossa consciência. Logo só ela nos poderá dizer o que está ou não de acordo com os princípios a que me referi. […]

Parece assim que a moralidade ou imoralidade de certos actos ou factos dependem unicamente da valoração subjectiva que cada um lhe der. […] O que não exclui a existência de actos em si mesmo maus".

Beatriz Vieira sublinha, em 1963, que «o ser humano tem tendências, instintos e paixões que importa sublimar e orientar», facto que é só possível através da acção da consciência, residência da moral[2330], que possibilitará a produção de juízos de valor que submetam as paixões[2331] e impeçam o homem de cometer pecado[2332], não respeitam a vontade divina e maculando a sua marcha no sentido do auto-aperfeiçoamento.

Das virtudes

[2326] CRUZ, Rosa – A disciplina dos Funcionários. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1965).

[2327] CRUZ, Rosa – A disciplina dos Funcionários. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1965).

[2328] Idem, ibidem.

[2329] Idem, ibidem.

[2330] Cf. MORENO, Ruy – Três aspectos da educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1954).

[2331] "Domar os instintos, e nunca desculpar os defeitos ou deixar dominar as paixões — eis o caminho. Note-se: dominar as paixões, não significa nunca, destruí-las! É preciso sim, orientá-las senhoriá-las, fazê-las colaboradoras da vontade na Formação do carácter". CUNHA, Ana Madalena Fernandes – Carácter. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (27 de Maio de 1949).

[2332] "Todos nós, à excepção da Santíssima Virgem, nascemos com a alma maculada pelo pecado original". SILVA, Maria de Jesus G. da – Fé na educação. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1952). "Não sermos fiéis ao chamamento divino é uma autêntica desobediência, um grande pecado. É lançar ao desprezo os talentos que o Criador nos deu para realizarmos determinada missão na Terra". Vocação e cultura femininas. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1965).

«O que é a virtude? A virtude é a constante disposição da alma para fazer o bem»[2333]. O Homem pode adquirir e praticar as virtudes morais ou naturais, também chamadas de cardeais, que resultam da «repetição de actos bons»[2334]. O Homem cristão tem como auxílio dado por Deus, as virtudes divinas ou teologais, apelidadas ainda de sobrenaturais, que «são as virtudes próprias de um cristão»[2335].

O apelo a uma vida virtuosa e à prática das virtudes, mesmo divinas, é uma constante nas páginas do *Rumo*, bem como a assunção de que se escrevia para um público católico. Em 1953, Jessé de Almeida, escrevia:

"Todos nós, católicos, precisamos de viver uma nova vida, a vida cristã na sua plenitude, com que viveremos a vida de Deus, que se manifesta pelas três virtudes: a da fé, pela qual acreditamos em Deus; a da esperança, mediante a qual esperamos numa outra vida a suprema felicidade e que será o prémio dos actuais sofrimentos; e, finalmente, a da caridade, essa bela flor celeste, pela qual amamos a Deus e ao próximo, ajudando-o praticamente. Desta forma teremos a vida de Deus em nós e os nossos actos terão projecção na eternidade. A nossa vida natural será sobrenaturalizada e assim como em Cristo há uma vida divina e humana, assim em nós há a união da vida natural e sobrenatural"[2336].

Em 1965, a perspectiva parece não ter mudado, ainda que num discurso especificamente dirigido à mulher:

"Porém, se nessa batalha sentirmos desfalecimento, procuremos, então, rapidamente o verdadeiro, o único socorro – a força de Deus. E, para a encontrarmos, basta que não percamos de vista aquelas três virtudes sobrenaturais que são a Fé, a Esperança e a Caridade. Três virtudes sem as quais a mulher será decerto o ser mais frágil existente sobre a terra. E, com elas, o mais forte e simultaneamente o mais maleável"[2337].

A fé, sinónimo da crença em Deus e no magistério da igreja católica, surge, na década de 50, pelo sublinhado da sua importância para o fim escatológico do Homem:

"A fé é uma voz divina que só se pronuncia quando todas as outras se calam.

Onde há fé, há Amor, há Paz, há Deus. A fé cria, crê, abre as portas de tudo o que se deseja na vida, estimula as nossas forças criadoras e une o homem com o Criador. A fé põe-nos em contacto com o poder infinito, abre caminhos que, sem ela, seriam intransponíveis.

Os entes humanos, imortais pelos seus feitos, obedeceram implicitamente à sua fé. Foram conduzidos por algo de invisível através dum deserto de dúvidas até ao fim que desejavam encontrar.

Quando temos fé aumentamos a confiança em vós mesmos, fazemos aquilo que aos descrentes parece impossível.

A fé concentra os nossos pensamentos, sobre um fim e desenvolve em nós o poder necessário para o realizarmos.

[2333] *Catecismo da Doutrina Cristã publicado por Ordem de Pio X*. Lisboa: União Gráfica, 1960, pp. 54. Sobre as virtudes em geral, veja-se ainda, a mero título de sugestão: *Catecismo Nacional*. Volume III. Lisboa: Secretariado Nacional de Catequese, 1955. *Catecismo Católico*. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959. *Catecismo da Igreja Católica*. Coimbra: G. C. – Gráfica de Coimbra, 1993.

[2334] *Catecismo da Doutrina Cristã publicado por Ordem de Pio X*. Lisboa: União Gráfica, 1960, pp. 54.

[2335] Idem, ibidem.

[2336] ALMEIDA, Jessé de – A verdade na vida individual. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1954).

[2337] Ana Maria – Perante a vida. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1965).

A fé diz-nos que podemos avançar com segurança mesmo que nenhuma luz ilumine o nosso intelecto.

A fé é a origem de tudo o que se tem feito de grande no mundo.

Cultivemos, pois a fé, a fé na natureza humana, a fé em nós mesmos, nas nossas possibilidades. Se se tiver verdadeira fé, nada se deve recear, inclusivamente a morte, pois que caminharemos para a luz.

Não permitas nunca que ninguém abale a tua fé, que te faz comungar intimamente com Deus. Não há magia como a da fé. Eleva, aperfeiçoa e multiplica as demais faculdades.

É a fé o mais seguro guia para nos conduzir à morada em que se realizam todos os desejos dos nossos corações"[2338].

Em 1965, a caracterização desta virtude divina surge com um cariz bem mais redutor, tornando-se num elemento de separação, potenciando a diferenciação do «eu» face ao «outro», entre os que têm fé e os que não têm, na argumentação de José Maria Amado Mendes que «nós não podemos amar a dois senhores – Cristo disse: quem não é por Mim é contra Mim – de forma que quando tivermos de deliberar entre o espiritual e o material, se optamos por este, caímos em erro»[2339].

A caridade era caracterizada como a virtude do amor, amor a Deus e ao próximo. No último ano de publicação completa do *Rumo*, então subintitulado *Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, José António, aluno-mestre do 2º ano, sublinha as duas vertentes da Caridade, salientando, ainda, a sua natureza de vertente oposta a um dos vícios capitais:

"A caridade é uma das mais belas virtudes que podemos ter. Opõe-se à soberba, ao orgulho e é a companheira da humildade.

Ser caridoso não é apenas, dar esmolas de boa vontade e por amor de Deus. Ser caridoso é, também, dar uma palavra de consolação, de ânimo aos infelizes; é olhar com benevolência as fraquezas dos outros, não as censurando nem criticando sem piedade; ser caridoso é, em suma, amar o próximo como a nós mesmos, não lhe fazendo ou desejando o que não gostaríamos que nos fizessem ou desejassem"[2340].

Maria Rosa Martins no seu artigo do *Rumo*, de 1 de Maio de 1955, isto é, treze anos antes de José António, enfatiza a caridade como amor ao próximo:

[2338] BERNARDO, Manuel – A Fé. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1953). Veja-se ainda a título de exemplo: SANTOS, Custódio D. – Fraternidade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (29 de Outubro de 1952).

[2339] MENDES, José Maria Amado – Vocações Sacerdotais. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1965). Em Maio do mesmo ano, Ana Maria, em artigo já por nós citado, testemunhava: "A Fé vem-nos do céu em linha recta. Ninguém a merecia, mas Deus ofereceu-a generosamente a todas as almas de boa vontade. Esta é a primeira virtude, base das outras duas. Crença em Deus. Princípio e fim de tudo quanto a nossa inteligência possa alcançar. Com Fé. Naquele que nos criou virá depois, como reflexo, a fé nos nossos actos e a força para combatermos o mal e ajudarmos a triunfar o bem. Fé na vida que nos foi dada, mesmo que ela não seja pródiga em alegrias. Fé de que os nossos irmãos perdidos pelo Mundo encontrarão ainda o verdadeiro caminho. Fé nos trabalhos que se nos oferecem e que aparentemente não sabemos realizar. Fé no martírio, no Amor e na Beleza! Fé na própria Fé". Ana Maria – Perante a vida. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1965).

[2340] José António – Caridade. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1968).

"A caridade bem exercida, querendo dizer generosidade de coração, alma bem formada, pena dos que sofrem, mataria este desespero e criaria a grande felicidade dos que poderiam tornar em ventura a desgraça que a toda a hora é contra eles uma acusação. O homem que não for cego voluntário há-de ver permanentemente pessoas que merecem a sua ajuda"[2341],

e sublinha a importância do acto de caridade ou das obras de misericórdia sublinhando assim uma dimensão que conduz a uma certa caridade social,

"Há casas que gritam angústias as crianças que não têm culpa deste mundo de injustiças. Há sol cá fora que já não consegue aquecer os velhos andrajosos. Há braços fortes que não encontram maneira de transformar trabalho em pão. Há doentes com dores e sem possibilidades de atenuarem os seus sofrimentos. Há indivíduos com palavras de rancor e morte porque uns têm tudo e outros nada"[2342].

A aluna-mestra Maria Rosa ilustra de forma expressiva a satisfação interior com tais actos e o modo como o exercício e a prática de tal virtude bem como a realização de obras de misericórdia[2343] conduz o Homem no sentido do seu destino, da imortalidade da alma, e o aproxima da perfeição divina:

"Ninguém que saiba dar deixa de sentir a alegria enorme de ter feito bem. Por isso se compreende a vida imortal de tantos que nada mais tendo que oferecer se oferecem a si próprios. Assim eles são um raio de esperança junto de cada ser. Assim eles são a dor diminuída, a eternidade conquistada, a humanidade engrandecida.

Ninguém pode dizer que pela sua própria pobreza está impedido de praticar a caridade. Quantas vezes um olhar, uma palavra, um abraço, um conselho, um pão que se divide são uma conquista e uma glória.

A certeza do cumprimento do dever para com os outros liberta do remorso e é um acto de caridade. Por essa razão esta virtude se impõe para a realização dum mundo melhor e duma felicidade mais perfeita"[2344].

[2341] MARTINS, Maria Rosa – A Caridade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1955).

[2342] Idem, ibidem.

[2343] "As principais obras de misericórdia são catorze: sete corporais e sete espirituais.

As obras de misericórdia corporais são estas:

1º - Dar de comer a quem tem fome.

2º - Dar de beber a quem tem sede.

3º - Vestir os nus.

4º - Dar pousada aos peregrinos.

5º - Assistir aos enfermos.

6º - Visitar os presos.

7º - Visitar os mortos.

As obras de misericórdia espirituais são estas:

1º - Dar bom conselho.

2º - Ensinar os ignorantes.

3º - Corrigir os que eram.

4º - Consolar os tristes.

5º - Perdoar as injúrias.

6º - Sofrer com paciência as fraquezas do nosso próximo.

7º - Rogar a Deus por vivos e defuntos". *Catecismo Nacional*. Volume III. Lisboa: Secretariado Nacional de Catequese, 1955, pp. 63. Veja-se a título de exemplo: *Catecismo da Doutrina Cristã publicado por Ordem de Pio X*. Lisboa: União Gráfica, 1960, pp. 11-12.

[2344] MARTINS, Maria Rosa – A Caridade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1955).

Em 1957 esta perspectiva e abordagem da caridade sai reforçada, apresentando-se mesmo uma crítica social aos que não realizam actos de caridade ou obras de misericórdia. Esta perspectiva é visível no *Rumo* de 15 de Maio desse ano:

"Frequentemente tenho encontrado, na rua, crianças pobres a pedirem esmola – e os transeuntes, alheios, em vez de palavras de carinho, transviam-nas, com expressões brutescas e grosseiras: - «Mas... vadio, não tens vergonha de pedir esmola? – «É para cigarros ou para ires já para a taberna?» – «Tua mãe não te ensinou outro ofício, melhor?» – «Seu palerma, pensas que o ganho de costa erguida como tu?».

Francamente..., na minha pobre, maneira de ver, parece-me que em vez de alguém a fazer-se, daqui surgirão mas é os grandes vadios, vexados, dando em ladrões, impostores, homens sem fé, sem carácter, inúteis, às vezes assassinos, inveterados sem emenda nos vícios que vão adquirindo dia a dia. Tenho a impressão que se em vez de uma palavra brutesca, fosse uma carinhosa, que mesmo até o mísero tostão, tornariam a criança humilde, submissa, grata, reconhecida. Depois era só encaminhá-la para alguma coisa mais nobre, mais alta. (Evidentemente conto com as excepções!!)"[2345].

A terceira destas virtudes é a Esperança que, em 1955, surge associada à intervenção divina na vida dos homens e na ordem estabelecida aquando da criação do mundo, como resposta à confiança do Homem na graça divina.

"Sob um sol escaldante, as terras abriam fendas, em que um vento quente penetrava, varrendo-as e alargando-as. Nos campos, as culturas sem viço pendiam mirradas. Pairava sobre todos uma atmosfera triste e pesada, porque, além do país estar em guerra, aquela seca predizia a fome que mataria quem escapasse da sede.

Por essa altura, quase toda a gente, nas suas orações, pedia a Deus, para livrar os campos, já tão ressequidos, das bombas devastadoras. Porém, o possuidor das sementeiras mais estragadas, homem gasto e alquebrado pelos sofrimentos de muitos anos vividos, humilde para com Deus, não ousava uma oração diferente disto:

«Faça-se segundo a Sua vontade».

E, perante tanta submissão e confiança, a justiça de Deus fez-se sentir. Num dia em que o ar sufocava e o sol fazia estalar os troncos secos, uma bomba, lançada das alturas, caiu nas terras do resignado ancião, dando origem a profunda abertura donde a água jorrou em tanta abundância que chegou para abastecer a região e encher de alegria o coração do bom velho e dos que aos seus terrenos foram matar a sede mortificante de tantos meses"[2346].

Doze anos mais tarde, em 1967, surge numa saudação dirigida *Aos Colegas do 1º Ano*, por uma aluna do 2º ano, em que esta lhes pede que «confiai na ajuda do Senhor. Dai-lhe o vosso contributo generoso que Ele nunca falta»[2347].

As virtudes morais ou cardeais apresentam um número reduzido de referências mas não deixam de ser mobilizadas, desde a religião[2348] à temperança[2349], passando pela

---

[2345] MARQUES, M. – Efemérides. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1957).

[2346] COSTA, Maria Luísa Ferreira – Justiça das Mãos de Deus. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1955).

[2347] Uma aluna do 2º ano – Aos Colegas do 1º Ano. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1967).

[2348] "A virtude moral é o hábito de praticar o bem, adquirido pela repetição dos nossos actos. […]
As principais virtudes morais são *a religião* que nos faz prestar a Deus o culto devido, e as quatro virtudes cardeais: *prudência*, *justiça*, *fortaleza* e *temperança*, que nos fazem honestos no viver. […]

justiça[2350]. Neste âmbito há ainda a referir uma das virtudes opostas aos vícios capitais[2351], a humildade[2352].

A religião surge descrita em artigo de M., datado de 1957, em que é apresentada como a virtude que nos conduz ao culto de Deus, concedendo-nos a segurança e nos restabelece face ao desânimo e dificuldades:

"Às vezes (oh quantas vezes!) nos nossos passeios de vagueantes, perseguidos ou pela sombra do desânimo ou pela tristeza inconsoladora, quantas vezes os nossos olhos não sobem ao céu? Tenho a impressão de que há neles um brilho de consolação, como de bálsamo refrescante e mitigante dessa dor que nos confunde e vexa. Olhos postos nesse ponto sublime, como que se desenha no nosso espírito uma figura forte, compreensiva, pronta a receber a nossa dor e a compartilhá-la. E a pouco e pouco introduz-se na nossa mente a perfeição do belo, a figura sublime de Deus excelso e poderoso, para onde parte a nossa alma em busca desse bálsamo reconfortante.

Se tu, leitor, tens à cabeceira da tua cama, ou na mesa de estudo um crucifixo, porque olhas para ele e lhe pedes força e ânimo para mitigar a tua dor ou para te ajudar na árida carreira a par do sacrifício que por vezes não suportas? O que procuras?

Deixa-me dizer-te o porquê.

Há em ti decerto uma força ou melhor, uma virtude que te leva subjectivamente, a reconheceres a existência, a grandeza e o domínio de Deus. Por isso lhe prestas o verdadeiro culto; no aspecto objectivo lá encontras os deveres a praticar e os ritmos religiosos a cumprir.

Aí tens o que te define uma palavra tão simples de pronunciar — Religião"[2353].

Esta virtude surge como duplamente diferenciadora, primeiro, entre os cristãos verdadeiros e os cristãos falsos. A virtude da religião é o amor, estabelece o amor entre o Deus e o Homem e o verdadeiro cristão presta a Deus, um culto exterior de práticas religiosas, e um culto espiritual e interior, enquanto o falso cristão, só pratica o culto exterior:

"Religião é amor — amor mútuo do ser humano e do seu criador, reciprocamente entre Deus e o Homem. Assim, o verdadeiro religioso é aquele que presta em todo o momento a homenagem devida a Deus, de todas as suas faculdades: intelectuais, da vontade e da sensibilidade. Agora o que se limita a práticas exteriores de actos religiosos não creio que o seja. Porque Deus existe, temos a necessária obrigação de O homenagear totalmente;

As virtudes cardeais chamam-se assim porque são a *couceira* (*em latim* cardo), isto é, o sustentáculo das outras virtudes morais". *Catecismo da Doutrina Cristã publicado por Ordem de Pio X*. Lisboa: União Gráfica, 1960, pp. 59.

[2349] "A temperança é a virtude que refreia as *paixões* e os desejos, especialmente sensuais, e modera o uso dos bens sensíveis". *Catecismo da Doutrina Cristã publicado por Ordem de Pio X*. Lisboa: União Gráfica, 1960, pp. 59.

[2350] "A justiça é a virtude que faz dar a cada um aquilo que lhe é devido". *Catecismo da Doutrina Cristã publicado por Ordem de Pio X*. Lisboa: União Gráfica, 1960, pp. 59.

[2351] "As virtudes contrárias aos pecados ou vícios capitais são sete:

Contra a soberba – humildade. Contra a avareza liberalidade. Contra a luxúria – castidade. Contra a ira – paciência. Contra a gula – temperança. Contra a inveja – caridade. Contra a preguiça – diligência". *Catecismo Nacional*. Volume III. Lisboa: Secretariado Nacional de Catequese, 1955, pp. 64.

[2352] "Humildade é a virtude que nos leva a reconhecer que todas as nossas qualidades são um dom de Deus e que não devemos desprezar ninguém, porque todos são filhos do mesmo Deus". Idem, ibidem, pp. 46-47.

[2353] M. – Religião e Amor. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1957).

internamente, no âmago da nossa consciência; externamente com o nosso corpo que é a alma viva de toda a natureza. Pretender o contrário, isto é, negar a existência de Deus é violentar a natureza da essência humana"[2354].

Num outro plano, a virtude da religião diferencia o cristão do ateu, sendo que estes tentam fugir de algo que é uma inevitabilidade em qualquer Homem, isto é, Deus:

"Mas os ateus não conseguem fugir à ideia fixa, à sede do Divino. A sua alma é expoente mínimo de fé, mas é-o máximo de crendices — infantilidades estúpidas.

Tihamer Toth, numa das suas gloriosas obras, apresenta o caso de um sábio que pretendeu fazer a experiência a ver se um indivíduo abandonado a si próprio, procurava a existência de Deus. Por isso educou o seu filho sem pronunciar na sua presença o nome de Deus. Por volta dos dez, onze anos o rapaz fugia de casa e o pai, seguindo-o, ia encontrá-lo em silêncio mãos postas, olhos no céu. Aquela alma sentia como que a necessidade de se elevar para o sublime, para o céu, para Deus"[2355].

A virtude da religião «é portanto amor que se funda na nossa natureza racional e que é além de tudo uma natureza imperiosa do nosso ser»[2356].

José Maria Gaspar, num artigo intitulado *Vencer*, salienta a importância do auto-domínio e da importância que tem o Homem ser capaz de se conter, salientando como isso pode exigir preparação, disciplina e sacrifício:

"Só quem serena e constantemente se domina pode a sério chamar-se dominador. É mesmo neste sentido que se dizem bem aventurados os mansos, os que possuem a terra porque a si mesmos se possuem. Só assim também servir é reinar. Reinar dificultosa, belicamente em si mesmo. Sem esforço e trabalho o homem despertaria selvagem. A força de inibição, que só a disciplina interior consegue e valoriza, faz que o homem «egófugo» compreenda que renunciar é possuir-se..."[2357].

Em 1964, Cremilda Silva sublinhava, novamente, a importância de temperança, pois só através de auto-domínio e conformação aos acontecimentos se poderia alcançar a felicidade:

"Todos na vida anseiam encontrar a felicidade que é procurada pelos mais variados meios.

Não a encontram, pois não, porque plenamente ela não se encontra neste mundo, e porque a procuram em sítios e coisas onde ele não pode estar. Só «quem sabe dominar-se e conformar-se com os acontecimentos encontrou, esse tesouro»"[2358].

A justiça é apresentada, em 1965, como «a virtude moral que inspira o respeito pelo direito desse mesmo próximo»[2359] e cujo espírito deve estar ligado à caridade «visto não poder haver verdadeira caridade sem verdadeiro sentido de justiça»[2360].

[2354] Idem, ibidem.
[2355] Idem, ibidem.
[2356] Idem, ibidem.
[2357] GASPAR, José Maria – Vencer. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1953).
[2358] SILVA, M. Cremilda Baptista e – Homens em Formação. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1964).
[2359] NEVES, Marília Orlanda Gomes das – Vida Cheia. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (01-04-1965).
[2360] Idem, ibidem.

Em 1951, condena-se a inveja que alguns têm dos ricos e louvam-se os humildes, sublinhando que após a morte de nada servem os bens materiais:

"Porque invejas os ricos, os poderosos, e não és capaz de fixar o humilde que está para ti na mesma proporção que tu estás para aqueles?

És mau e tudo fazes para esquecer que do nada nasceste e para o nada caminhas… Não conseguirás levar contigo quaisquer riquezas da terra. Estas não valem coisa alguma para quem morre.

Riquezas sim, opulência também, grandeza mais do que tudo… mas da alma"[2361].

R. O., em 1953, quando reflectia sobre a missão do professor considerava que era necessário que estes fossem «humildes como os pequeninos e santos nas nossas palavras e obras. Jesus nos diz que apenas os que tenham almas de criança entram no reino do Céu, é por que a humildade é virtude essencial a qualquer homem»[2362].

Humildade, três anos depois, é encarada como a primeira lição dada por Deus. Analisando o nascimento de Cristo, em época de presépio se conclui que «vamos junto do Presépio e perante ele, meditemos e aprendamos as lições que ele nos dá.

1) Humildade — o Rei dos reis, Senhor da terra e do Céu, nasceu como o mais humilde dos humildes»[2363].

Num texto intitulado *Combate infindo*, publicado em 1960, o(a) aluno(a)-mestre(a) Gomes, evoca as virtudes opostas aos vícios capitais, nomeadamente a humildade e a caridade, como instrumentos na luta eterna do bem contra o mal:

"E, verdade seja dita: a guerra, a insegurança colectiva dos povos, a instabilidade social, a desigualdade de condições e direitos, são o fruto de tal força: o mal. Porém, a vitória verdadeira, aquela que não deixa dúvidas, que não prejudica e que pelo contrário, só eleva e dignifica é a força do outro extremo: o Bem.

Vou buscar à natureza, a fonte inesgotável das boas imagens, um exemplo que evidencia a supremacia do Bem, Uma violeta, odorífera, floresce entre espinhos e ervas daninhas que tentam roubar-lhe o perfume. Porém, esse perfume é exalado pelas imediações, e passa indiferente à pressão e solicitações impeditivas. Não é verdade que nos sentimos edificados com um ambiente tão agradável? Bendita violeta! Bendito Bem!

No campo moral, uma má acção extrema, naturalmente determinada pelas aparências fictícias e dolosas que mal, o pecado (que é pecado) utiliza, não é difícil descobrir a vitória do Bem, o remorso da consciência, o arrependimento, o propósito de emenda. O que é certo é que a luta continua; dum lado: a arrogância, o orgulho, a vaidade; do outro: a humildade, a simplicidade e a caridade, são dois lados opostos dum campo de batalha. Mas, esta há-de acabar, apesar das constantes e desvirtuadas solicitações do mal, com a vitória definitiva do Anjo da bondade e da virtude"[2364].

[2361] M. C. – O egoísmo e a ambição. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (4 de Maio de 1951).

[2362] R. O. – A missão do professor. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1953).

[2363] SILVA, Maria Olga S. e; FONSECA, Maria Isabel L. da – Natal. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1956).

[2364] GOMES – Combate Infindo. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1960).

Em 1961, sublinha-se a necessidade de uma vida em separação dos bens materiais, uma vez que não são estes que nos aproximam de Deus. Foi esse o exemplo dado pela própria igreja:

"Em 195 [*sic*], quando se efectuou a Exposição Internacional de Bruxelas, o pavilhão do Vaticano, propositadamente, encimou a sua entrada com uma cruz e deixou entre ela e o recinto da exposição um espaço vazio – quis lembrar aos homens que era necessário libertarem-se de tudo o que fosse material para poderem atingir a Deus que é a medida da verdade e da justiça.

Mas eles não perceberam… Continuaram nas suas façanhas cada vez maiores e mais graves – e não mudaram sequer o rumo da sua obra, tentando fazer do mundo, um mundo que não lhe servirá afinal"[2365].

2. 2 Normas e regras de conduta. A Igreja e a lei de Deus.

1952

A data de 1952 reveste-se de especial significado, do ponto de vista da confissão católica, para as escolas do magistério primário, em geral, e para a Escola do Magistério Primário de Coimbra, em particular. Neste ano, mediante proposta dos alunos(as)-mestres(as) da Escola do Magistério Primário de Coimbra, aliás por iniciativa do *Rumo*, iniciativa essa, devidamente abençoada pela hierarquia da Igreja, como se pode depreender pelo titulado na notícia de 15 de Abril, em secção específica, «Uma iniciativa de Rumo. Sua Ex.cia Rev.ma Arcebispo Bispo-Conde abençoa através de *Rumo* a concentração dos finalistas em Fátima»[2366], a habitual consagração dos finalistas das escolas do magistério primário, teria lugar, após a sua concentração, em Fátima, no mês de Junho. O *Rumo* de 1 de Julho narrava nestes termos o acontecimento:

"A Fátima, em Fátima, até Fátima.

Eram estas as frases que já há tempos se ouviam em todas as Escolas. Era a ordem do dia. Fátima em 13 de Junho seria o ponto de reunião de todos os finalistas das Escolas do Magistério Primário do País. Fátima iria ser o altar de uma consagração, simples e sincera, ao Sagrado Coração de Jesus. Fátima era pois a palavra que por todos os lados se ouvia, a palavra que enchia os corações de alegria, de fé, de amor a Deus e à Virgem"[2367].

[2365] FERREIRA, Ana Maria – O Homem do Século XX. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1961).

[2366] *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Abril de 1952).

[2367] Uma ideia de «Rumo». Os finalistas do País renderam homenagem à Virgem de Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1952).

No plano nacional, após um acordo alcançado em fins de 1951, entre o Governo português e a Santa Sé, a 4 de Janeiro de 1952, era publicado o Decreto n.º 38956, onde eram reconhecidos pelo Estado os dias santificados pela Igreja, facto que levou Luís Andrade a considerar «que constituiu, além da de 1910, a mais profunda remodelação do quadro dos feriados nacionais em Portugal»[2368].

Neste contexto, pelo especial significado de que a consagração em Fátima se revestiu, até por ter sido único, bem como a readopção dos feriados religiosos alterando profundamente o quadro dos feriados por razões de natureza religiosa, e num momento em que ainda a Escola funcionava nas instalações da Quinta da Rainha, levou-nos a escolher esta data para a primeira análise sincrónica do conceito de Moral Católica.

Deus e a Mãe, Santíssima Virgem Maria

Deus surge nestas páginas como o Criador, um criador com uma perfeição inatingível para o Homem, como nos dizia Alda Pais Gonçalves, «encontraremos sempre em nós um motivo de aperfeiçoamento e, por muito que nos eduquemos, nunca atingiremos a perfeição pois perfeito, só um ser existe que é Deus»[2369]. Este ser perfeito, o criador, é apresentado como Pai e substância única de toda a existência ao qual permanecemos espiritualmente ligados, como escrevia Manuel Bernardo:

"Não sei quando é que nós, habitantes da face da terra compreenderemos que somos todos irmãos, membros da mesma família, filhos do mesmo Pai, que é Deus. […]

Demonstra-se a existência duma só substância, duma só força eterna no Universo; tudo o que vemos é, apenas a sua expressão diferenciada. Tudo o que nos rodeia não é senão a substância universal com forma variada; da mesma forma que a electricidade se manifesta de várias maneiras, desde o destruidor até à força motriz.

Daqui podemos nós tirar suprema lição: — Todos nós estamos indestrutivamente unidos com o Criador, unidade eterna do espírito — ou seja a união com o Pai, que Cristo nos revelou"[2370].

[2368] ANDRADE, Luís – *História e Memória. A Restauração de 1640: do Liberalismo às Comemorações Centenárias de 1940*. Coimbra: MinervaHistória, 2001, p. 99.

[2369] GONÇALVES, Alda Pais – Educar e Instruir. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1952).

[2370] BERNARDO, Manuel – A unidade do homem com Deus. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

Esta relação com o criador, Deus, leva Manuel Bernardo a recorrer a uma metáfora, utilizando a imagem da ligação das flores ou fruto com a planta, para concluir que a ausência de ligação do Homem ao criador, mata a criatura:

"Devíamos estar tão unidos uns aos outros e todos unidos ao Pai, como os rebentos o estão à copa. Quando temos consciência perfeita da nossa união com Deus, sentimos uma força suplementar, semelhante à força vital que sentem os rebentos, força essa que emana da copa, e se o rebento for separado dela, morrerás pouco depois.

Do mesmo modo, se nós nos separarmos da nascente Divina, começaremos a desfalecer, a mirrar-nos e depressa morreremos, não para a vida terrena, mas sim para a espiritualidade que é afinal a única vida que se vive.

A nossa força individual resulta da consciência da nossa união com o Omnipresente do mesmo modo que a força nacional resulta da união com outros povos. […]

Sem esta união com Deus não podemos ter a gloriosa virilidade correspondente ao modelo que o Criador tinha em vista ao formar o Homem.

É preciso que todos nós compreendamos que, não só fomos criados por Deus, mas também estamos para sempre unidos a Ele e que somos uma manifestação da Divindade"[2371].

Deus criador e fonte da nossa existência assume uma figura paternal, na medida em que cuida de nós, oferece-nos segurança e não nos deixa cair, por isso «não podemos, pois, estar fora do poder que nos criou, que nos ampara e apoia, e, quando temos consciência deste facto, sentimos uma sensação de perfeita segurança que de nenhum outro processo podemos obter»[2372].

Nas palavras dirigidas por Gonçalo Reis Torgal aos colegas na festa da Escola e relatadas por R., Deus cuida de nós até por que se constitui no nosso ideal, «lembrai-vos também só uma luz vos há-de guiar durante a vossa vida - Deus - Essa luz será a da vitória, vitória para vós, para os vossos mestres, para as vossas crianças e para a nossa Pátria»[2373] e, na mesma ocasião, o director, Francisco de Sousa Loureiro, exortou a que ambos os cursos seguissem o ideal, isto é, Deus[2374].

A Mãe, «a Mãe do Redentor é a Santíssima Virgem Maria»[2375], é invocada pelos seus poderes de intercessão, na qualidade de Mãe de Deus, imaculada e cheia de graça[2376], pelo

---

[2371] Idem, ibidem.
[2372] Idem, ibidem.
[2373] A citação das palavras de Gonçalo Reis Torgal encontram-se insertas em: R. – A nossa festa. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1952).
[2374] Idem, ibidem.
[2375] *Catecismo Católico*. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959, p. 6, 57.
[2376] Cf. *Catecismo da Doutrina Cristã publicado por Ordem de Pio X*. Lisboa: União Gráfica, 1960, pp. 26-27, 36, 89-90.

que Torres & Lemos fazem votos para «que a Virgem não nos esqueça e faça de nós os profissionais competentes, os educadores conscientes, que desejamos ser»[2377].

É evocada ainda por José Maria Gaspar, já na qualidade de senhora de universo, quando este considera que «Portugal e o Mundo acorrem às pacíficas peregrinações da Cova da Iria, altar português da Nossa Senhora do Universo»[2378].

A Igreja, corpo místico de Cristo e hierarquia sagrada

Todos os que integram a igreja constituem um corpo cuja cabeça é Jesus Cristo e cuja força vital é o Espírito Santo, os membros, são todos os fiéis. É esta a principal referência que encontramos à igreja e cuja designação como corpo místico de Cristo, tem como referência S. Paulo[2379]. A propósito de fraternidade, o aluno-mestre Custódio Santos escrevia:

"Indo Saulo um dia para Damasco em perseguição dos cristãos, apareceu-lhe Cristo dizendo: «Saulo, Saulo, por que me persegues». Como se entende isto? Saulo persegue os cristãos. Como pode perseguir Cristo que já tinha morrido? Então Cristo e os cristãos são a mesma coisa?

Sim. Somos membros do mesmo corpo, do mesmo Cristo. No corpo há uma subordinação e dependência dos vários membros. A vista precisa da mão e do pé. Se um membro sofre, todos os outros também padecem".

No mesmo sentido foram as palavras do aluno-mestre Jaime Sebastião Madeira, do 2º ano, na sua intervenções da festa da Escola, citado por R.[2380], quando considerou que,

"Com efeito não somos todos nós membros do mesmo Corpo?

Sem dúvida; e o sangue que vivifica esse corpo é caridade de Cristo".

A igreja também surge percebida como hierarquia, considerada por esta como sagrada[2381], uma hierarquia mobilizada para a sociedade, dela se esperando e desejando,

---

[2377] TORRES & LEMOS – A caminho de Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1952).

[2378] GASPAR, José Maria – Escola irradiante. *Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

[2379] Cf. *Catecismo Católico*. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959, p. 90.

[2380] R. – A nossa festa. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1952).

[2381] Cf. *Catecismo Católico*. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959, pp. 91-92.

uma intervenção muito para além da acção apostólica. Num artigo de Gonçalo Reis Torgal, que constituiu um trabalho apresentado por este aluno-mestre à Liga Escolar Católica (LEC) sobre a relação entre pároco[2382] e professor, considera que o primeiro, não deve limitar-se «ao simples desempenho do seu munus sacerdotal[2383]»[2384], considera «ninguém mais indicado do que o Pároco»[2385] para reformar sociedade. E concluía com justificação histórica:

"Se assim o tem sido pelos tempos fora, melhor o poderá ser hoje mercê de novos conhecimentos adquiridos na sua vida de estudante, pois têm cursos de Sociologia, o que lhes dá, certamente novos horizontes sobre a ciência da instrução e da educação popular e da ciência do meio em que se vive, e daí o poder adaptar a sua acção às exigências intelectuais, morais e sociais da época"[2386].

A Igreja, acção pedagógica. Os sacramentos ou a igreja como raiz: o carácter

A igreja transmite a mensagem de Deus pregando e ensinando. Converte à doutrina cristã os que a não professam ou que dela se afastaram, como escrevia Gonçalo Reis Torgal, em Agosto de 1952, em artigo já por nós referido, citando S. Tomás de Aquino:

"Disse S. Tomás de Aquino:
«Pobres, inconscientes, ignorantes na verdade os homens que corrompem e pervertem os próprios princípios do Evangelho. É já tempo de trazê-los de volta à verdadeira ética do Cristianismo»"[2387].

No âmbito da igreja o papel docente cabe à hierarquia, é pela igreja que Jesus Cristo fala com o Homem, e esta, prega e ensina por sua ordem[2388], é isto mesmo que nos dizia Custódio D. Santos quando defendia que todos deviam colaborar com Cristo nas conversões. Custódio Santos considerava que «Jesus Cristo não vive nas pessoas que não

---

[2382] "Cada uma das paróquias é regida por um Pároco (vigário, abade, prior, reitor), incumbido disto pelo bispo".
Catecismo Católico. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959, p. 105.

[2383] De acordo com o Catecismo Católico, à página 105:
"A Igreja tem o múnus pastoral de orientar os fiéis numa *vida realmente cristã*. Ela exorta-nos ao bem e protege-nos dos perigos que ameaçam a nossa salvação eterna; dá-nos mandamentos e leis. […]
Pertence também ao múnus pastoral da Igreja o *ocupar-se dos aflitos*".

[2384] TORGAL, Gonçalo Reis – O Professor e o Pároco entreajudando-se para um Portugal melhor e mais cristão. Trabalho apresentado pelo aluno Gonçalo Reis Torgal, numa reunião da Liga Escolar Católica de Coimbra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Agosto de 1952).

[2385] Idem, ibidem.

[2386] Idem, ibidem.

[2387] Idem, ibidem.

[2388] Cf. *Catecismo Católico*. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959, pp. 93-94.

vivem em estado de graça, mas o seu amor persegue-os e pede, ao mesmo tempo para que O auxiliemos nesta tarefa. Devemos trabalhar com Ele na conversão de todos».

Mas não é só à hierarquia a quem compete a dar a conhecer a verdadeira fé e a ajudar os homens a viverem nela, isso é tarefa que também deve ser cometida a todos os fiéis, pela palavra e pelo exemplo de vida. É o que transparece das palavras proferidas em Fátima, aquando da consagração dos alunos(as)-mestres(as) das escolas do magistério primário, em Junho de 1952, pelo Inspector Manuel Carmona, presidente da geral da Liga Escolar Católica, que chega mesmo a comparar com a sociedade muçulmana onde a vida religiosa é do domínio público e não da esfera privada, facto que não os envergonha:

"Nem todos podemos pela palavra escrita ou falada propagar ou defender a nossa fé e os princípios morais que informam a nossa civilização: mas todos podemos, se quisermos, pelo exemplo de uma vida sã, vivida segundo os mandamentos e os preceitos evangélicos, pregar aos vizinhos, aos companheiros de trabalho e a quantos nos conhecem, a sublime doutrina d'Aquele que dizemos servir e amar.

Sejamos firmes e coerentes: os maometanos, não se envergonhando de orar publicamente, como determinam os preceitos religiosos, dão-nos um belo exemplo de coerência e falta de respeitos humanos. […]

Finalistas das escolas do magistério primário e novos lecistas! Lembremo-nos constantemente das palavras de Jesus: «Todo aquele que houve as minhas palavras e as pratica, será semelhante ao homem sábio que edificou a sua casa sobre a pedra.

E caiu a chuva, e transbordaram os rios, e sopraram os ventos, e precipitaram-se sobre aquela casa, e não caiu, porque estava fundada sobre a pedra» (S. Mat. VII).

Construamos também as nossas trincheiras sobre a rocha inabalável da fé, apetrechemos de harmonia, com ela toda a nossa vida particular, social e profissional, certos de que só assim venceremos esta batalha de breves dias que é a vida terrena e cujo prémio é a eternidade no seio de Deus"[2389].

Eurico Dias Nogueira, à data professor de Educação Moral e Cívica, considerava que «são grandes os direitos e os deveres da Igreja em face da educação dos homens»[2390] até por que, como afirmava, a «Igreja, que, em certo sentido, é verdadeira Mãe dos homens. Foi ela que os gerou para a vida da graça pelo baptismo e lhes alimenta essa vida pelos sacramentos»[2391].

O ano de 52 pouco reflecte, nos textos que nós analisámos, sobre os sacramentos, ainda assim, a aluna-mestra Maria Esperança, num artigo que intitulou *Para ti…*, que teve a sua publicação no *Rumo* de 1 de Março, escrevia a propósito:

[2389] CARMONA, Manuel – A LEC com os finalistas em Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1952).
[2390] NOGUEIRA, Eurico Dias – Acção escolar e acção católica. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1952).
[2391] Idem, ibidem.

"E, tu que me lês e que és um jovem como eu, lembra-te de que estás ainda a tempo de escolher. Um jovem sem ideal nobre; sei bem que o não serás, pois assemelhar-te-ás a uma Primavera sem flores, a um céu sem estrelas. Queres, que eu bem o sei (e porque o queres hás-de consegui-lo) ser um jovem de carácter impecável, um cristão sincero e exemplar [...][2392]".

O carácter é, em geral, um sinal espiritual que, de acordo com a doutrina cristã, é impresso na alma por alguns sacramentos, e o baptismo, um dos sacramentos, é que imprime na alma o carácter cristão[2393]. Assim ter carácter é uma questão substantiva, sendo o baptismo comummente e, de resto, aconselhado pela Igreja católica, um sacramento dado com poucos dias de vida, deixa – pelo menos inicialmente – de ser uma opção do indivíduo, tornando-se numa raiz.

Decálogo, código de conduta

§. 1 Respeito pela vontade de Deus e viver a vida com Verdade

Manuel Bernardo caracterizava assim o primeiro mandamento do decálogo:

"A fortuna material é, apenas, um acidente da vida social, que pode aumentar, diminuir, desaparecer, como tudo o mais que é material; mas a fortuna moral, essa não acaba, não diminui, não desaparece, nem está sujeita a roubos, porque depende de nós e é de Deus. [...]

Cada ser humano veio ao mundo para realizar uma obra, e é esta que se deve executar, pois é a vontade do Criador"[2394].

A vida espiritual deve ser entendida como a «verdadeira» vida, pelo que as privações ou dificuldades a nível material, que tanto vão como vêm, têm pouco significado e não devem ser a preocupação do Homem. A verdadeira riqueza do Homem está na sua dimensão espiritual[2395]. É obrigação do Homem, a criatura, cumprir em todos os aspectos a vontade de Deus, o criador[2396].

[2392] Maria Esperança – Para ti. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1952).

[2393] Cf. *Catecismo da Doutrina Cristã publicado por Ordem de Pio X*. Lisboa: União Gráfica, 1960, pp. 65.

[2394] BERNARDO, Manuel – Viver... *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1952).

[2395] Sobre este aspecto veja-se o que dissemos a propósito no ponto 2. 1.

[2396] "*Para a minha vida:* Ao perceber que Deus quer algo de mim, direi: Sim, Pai, de boa vontade!»". *Catecismo Católico*. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959, pp. 197. Ao longo deste catecismo no final de cada assunto há sempre uma reflexão como conclusão do assunto explorado e para ser adoptada como norma de conduta. A presente citação insere-se no «Primeiro Mandamento da Lei de Deus, no § 95. O cumprimento da vontade de Deus».

Na sua vivência pessoal, consigo próprio e nas inter-relações que estabelece com os outros, o Homem deve ser verdadeiro. Se não existisse a mentira, a vida do Homem seria outra.

A veracidade, uma das orientações primeiras do oitavo mandamento do decálogo, é sustentada pelo professor João Ferreira, de Arazede, quando em 1952, escrevia:

"Estas ficções têm um aspecto sobremaneira condenável «a mentira» o grande mal da humanidade, e que não tem desculpa, seja ela usada em que circunstâncias for. Até mesmo que seja com pia finalidade, é sempre mentira.

Se o homem não mentisse, a humanidade seria totalmente diferente e bem melhor, portanto, sob todos os aspectos. Abaixo a mentira"[2397].

§. 2 Natureza social do Homem: a família, o Estado, a Igreja e a sociedade humana[2398]

Em 1952 Manuel Bernardo exprimia-se assim a propósito da natureza social do Homem:

"Não sei quando é que nós, habitantes da face da terra compreenderemos que somos todos irmãos, membros da mesma família, filhos do mesmo Pai, que é Deus. Que temos cor, língua, costumes, religião, etc., mas que estamos todos, intimamente ligados pelos pensamentos e pelos nossos mais vitais interesses.

Não devia haver, nem Ocidente nem Oriente, nem cor, nem raça, quando dois homens se encontram embora vindos de um extremo ou outro da Terra.

Há provas de unidade, não só da humanidade, mas também no que se refere a tudo o que existe no Universo.

[…] Todo o ser humano é gota de água num oceano. Não é independente, não pode trabalhar sozinho.

Se uma gota de oceano pudesse separar-se da massa das águas e tentasse viver isoladamente, depressa deixaria de existir.

Um homem sozinho, nada realiza também. Tem de estar unido com os outros homens e com Deus.

Todos nós temos, também, que cooperar na grande missão da humanidade, no plano Divino que se desenrola no Universo, que trabalha pela justiça e orienta os destinos da Humanidade"[2399].

A criação colocou o homem para conviver com os outros homens, para benefício mútuo. O homem só tem possibilidade de desenvolver as suas capacidades e a de atingir o seu fim, terreno e eterno, na convivência com outros homens.

[2397] FERREIRA, João – Maneiras de ver. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1952).

[2398] Cf. *Catecismo Católico*. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959, pp. 216.

[2399] BERNARDO, Manuel – A unidade do Homem com Deus. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

No âmbito da sociedade todos os seus membros têm deveres recíprocos e para com a própria sociedade. Os membros da sociedade devem ser solidários, zelando pelos interesses próprios e dos outros. Nas palavras de José Maria Gaspar:

"O espírito de solidariedade, no lugar e no tempo, é que define e caracteriza o homem. […]

Não é separadamente nossa a vida que vivemos, como notava Calazanz, o mais santo dos pedagogos, o mais pedagogo dos santos. Nem é exclusivamente nossa. Nunca. Há um mundo em que educamos e há um mundo para o qual educamos. Somos elos de uma cadeia imortal, no espaço e no tempo"[2400].

Mas nesta natureza social e na solidariedade dos homens não cabem conceitos como igualdade ou fraternidade. Maria Luísa Carneiro esclarece que a única igualdade que existe é o facto de sermos todos iguais perante o criador, somos a sua prole:

"Igualdade! Fraternidade! Todos somos irmãos, sim, mas porque somos filhos de Deus. Todos somos iguais, mas somente perante Deus. Porque igualdade não existe, não pode existir na Terra, mas no reino dos Céus, porque Jesus Cristo disse: os humilhados serão elevados e os orgulhosos serão abatidos"[2401].

Mas a crítica dos conceitos pode ir mais longe. Para A. C. a única, a verdadeira fraternidade é a fraternidade cristã:

"A igualdade, tão apregoada, não existe. Por isso deve ter-se em conta o abuso fraco e o forte, o novo e o velho, o depravado e o correcto.

A fraternidade é um mito. Perfeita só se for a fraternidade cristã que de todos os homens faz filhos de Deus"[2402].

Júlio Cardoso Fernandes acentua as diferenças físicas e psicofisiológicas entre os homens para negar a igualdade, a não ser que estejamos a falar da igualdade perante Deus, a única que, em seu entender, é verdadeira. Começa por identificar a origem do conceito erróneo com a revolução francesa:

"Um dos mais discutidos elementos da trilogia espalhada aos quatro ventos pelos fomentadores da Revolução Francesa de 1789 é, sem dúvida, «a Igualdade». É também dos mais demagógicos.

Fácil será verificar quão utópico é este conceito que, da maneira como foi proclamado e compreendido, maior confusão estabeleceu e deu origem a desmandos de toda a espécie.

Mas onde se poderá encontrar a igualdade se nem tampouco a natureza apresenta duas coisas iguais? Do mesmo modo jamais entre os homens encontraremos dois caracteres, dois pensamentos, dois rostos iguais.

A igualdade, como a queriam os percursores de 89, jamais poderá existir afirmação que se baseia nos factos atrás apontados e ainda nas diferenças psicofisiológicas, que variam de indivíduo para indivíduo, e não será mais do que o seguro trampolim para o salto fatal que levará o homem ao encontro de paixões funestas e de todas as degradações. Iguais só somos perante Deus que nos lança ao mundo de igual forma e nos marca o limite de toda a existência. Baseado, portanto, em falsos fundamentos está o conceito de igualdade difundido pelos ateus que, cegos, não viram que a igualdade, que de facto une todos os seres humanos, só existe perante Deus"[2403].

[2400] GASPAR, José Maria – Continuidade. A unidade do Homem com Deus. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1952).

[2401] CARNEIRO, Maria Luísa Pita – Conceitos Novos. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1952).

[2402] A. C. – Perenidade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1952).

[2403] FERNANDES, Júlio Cardoso – A igualdade e a educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1952).

Algo dissonante, mais na aparência, com este enquadramento crítico da trilogia dos valores da revolução francesa, liberdade, igualdade e fraternidade, emerge o posicionamento do aluno-mestre Cipriano. Em Novembro, no *Rumo* n.º 47, publica um texto cujo título é *Mentira? Sim, mentira!* Tendo como objectivo sublinhar a importância da acção do Estado Novo identifica como objectivo da sua crítica não já os valores da revolução francesa mas os comunistas:

"Não há ninguém que ainda não tivesse ouvido falar da igualdade absoluta entre, os membros da sociedade do regime comunista.

É uma mentira que, por mal dos nossos pecados, se alastra através de quase todas as Nações, salvo raras excepções, entre, as quais se conta o nosso Portugal!

Mas será na verdade uma mentira?

Vejamos:

A natureza faz uma constante selecção entre os indivíduos da mesma espécie, vendo-se a cada passo triunfar o mais forte sobre o mais fraco. Na sociedade dá-se o mesmo, isto é aquele que está educado integralmente vence o impreparado.

Desde há muito que se chegou à conclusão que a igualdade fisiológica e anatómica, só existe nos indivíduos de raça inferior.

Assim, a natureza cria tudo diferente, desde a simples pedra tosca ao homem. Observando somente a natureza deste, verificamos que uns nascem aleijados, outros escorreitos, são; uns aparecem cheios de vida e saúde, outros doentes e definhados; uns vêm ao mundo vivos, outros mortos...

Tudo diferente!

Haverá pois algum remédio para tão grande mal natural?

A resposta tem que ser negativa, pois o que existe são processos para atenuar um pouco estas desigualdades. Infantários, hospitais, parques desportivos, asilo, etc., etc., - meios para corrigir um pouco esses defeitos.

O que se dá na ordem física, dá-se na ordem social. Há ricos e pobres: os que trabalham noite e dia para se poderem alimentar e aqueles que com um trabalho insignificante conseguem viver regaladamente; os que gozam de imerecido valor e os que sofrem injustiças..."[2404].

Embora na crítica, como acabámos de ler, não apele uma única vez ao criador, justifica a insatisfação de todos com a sua situação, por falta de educação católica:

"É bem certo que ninguém está satisfeito com a sua sorte: queixa-se o pequeno, o grande capitalista, ninguém se julga conformado com a sua vida.

Por que estes descontentamentos?

Talvez devido à falta de educação religiosa que se nota em toda a parte e que nos tira a conformação com o nosso destino, talhado a golpes da nossa vontade.

Existirão sempre ricos e pobres, mas o que devemos pretender é que não haja quem tenha fome enquanto houver quem tenha supérfluo, que, o que recebe sinta a beleza da gratidão e da própria caridade cristã.

Igualdade absoluta?

Como, se ela é anti-natural?!"[2405]

As diferentes sociedades onde os homens estão integrados necessitam de autoridade para que todos os seus membros consigam prosseguir e atingir os seus

[2404] Cipriano – Mentira? Sim, mentira! *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1952).
[2405] Idem, ibidem.

objectivos[2406]: «é necessária, portanto, a existência duma autoridade suprema que oriente os passos de cada um para o bem comum»[2407], numa frase de Idalina Lopes Cardo.

E como sublinha Custódio Santos, no seu artigo *Fraternidade*, toda a autoridade é para ser respeitada e obedecida, uma vez que: «Jesus Cristo vive nos nossos superiores com a sua autoridade. Obedecendo-lhe é a Cristo que obedeces»[2408].

Todos a autoridade tem limites, isto é, os superiores, pais, professores ou outros responsáveis, têm responsabilidade no exercício dessa autoridade, pelo que se torna importante a graça divina, para o exercício prudente da mesma:

> "Deus conceder-vos-á a graça do Seu divino amparo, ao serdes investido da autoridade profissional, para que nunca vos falte, ao lado do poder de que tal autoridade se reveste, o amor e a prudência cristãs, que tornam os governantes fortes e os profissionais modelares"[2409].

A família foi instituída por Deus por isso os homens não a podem desfazer. Compete à família entre outras missões que lhe foram atribuídas, zelar pela educação dos seus. É esta dimensão que encontramos nos textos de 52, de que é exemplo Maria Martins que considera que «instituiu Deus a Família e transmitiu-lhe a missão (o direito e o dever) de educar os seus filhos. O que Deus fez não o desfaça o homem»[2410].

Sobre a família surge sublinhado o amor, por um lado o amor de mãe, o mais constante do que qualquer outro e, por outro, a importância do amor fraternal, ambas as passagens ilustram uma marca do quarto mandamento da lei de Deus[2411]. No primeiro caso,

---

[2406] "Por vontade de Deus, o *Estado* deve realizar todas as tarefas que os indivíduos, as famílias e as comunidades menores não podem realizar". *Catecismo Católico*. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959, pp. 223.

[2407] CARDO, Isabel Lopes – Liberdade na educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1952).

[2408] SANTOS, Custódio D. – Fraternidade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (29 de Outubro de 1952). Veja-se a este propósito: *Catecismo Católico*. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959, pp. 216-226.

[2409] LOUREIRO, Francisco de Sousa – À partida. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1952).

[2410] MARTINS, Maria E. de Lourdes S. – Família e educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1952). Nos mesmos termos coloca a questão Júlio Fernandes quando afirma que a família foi «apontada como uma das três actividades a quem cabe o direito de educar, juntamente com a Igreja e o Estado, porque recebe imediatamente do Criador a missão de valorizar integralmente os filhos com que Ele a dotou». FERNANDES, Júlio Cardoso – A Família. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1952). Veja-se ainda: ANDRADE, Maria Helena C. – Educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1952).

[2411] Cf. *Catecismo Católico*. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959, pp. 216-226.

este excerto de Manuel Bernardo, *Um lema de Educação*, é uma boa ilustração, dessa vertente do amor maternal:

"O Amor é para todo o ser humano o que o Amor Materno é para a criança perdida. Nenhum filho ou filha pode rebaixar-se tanto que desmereça o Amor de mãe. Quando a sociedade volta costas ao filho pródigo, quando este vê fechar sobre si as portas do cárcere, quando o abandonaram os camaradas e extinguiram todas as misericórdias e simpatias por ele, a mãe, que ama o seu filho, não o esquece. Vai visitá-lo à cadeia. O filho não pode vaguear tão longe que o amor materno não possa acompanhar.

Este amor é o protótipo melhor do Amor de Deus"[2412].

Com um mesmo enquadramento, as relações no seio familiar, estoutro, do mesmo autor, que sublinha o amor fraternal e a sua importância:

"Há dias, presenciei uma cena, que me sensibilizou deveras.

Um homem, vendo uma menina que levava ao colo um rapazito aleijado, quis ajudá-la, dizendo que o rapaz pesava demais para as forças dela.

Mas a menina respondeu com vivacidade:

- Não, não é pesado. É meu irmão.

É tão maravilhoso o poder do amor que alivia todos os pesos e aplana todos os caminhos. A maior força do Universo é o Amor. Seríamos ainda bárbaros primitivos sem o seu poder transformador. A luz do Amor eleva cada vez mais os homens, digam o que disserem os clamores pessimistas"[2413].

§. 3 O amor ao próximo

O excerto do artigo dedicado à fraternidade, assinado pelo aluno-mestre Custódio Santos, coloca em perspectiva duas vertentes desta questão, o que significa «amar o próximo» e quem é o próximo:

"Falando do juízo final, Jesus Cristo felicita os justos por lhe terem dado de comer e beber. Estes perguntaram-Lhe admirados: «Quando é que vos demos de comer, quando vos vestimos e visitámos?». Jesus respondeu-lhes: «Em verdade vos digo, sempre que o fizestes a um dos meus irmãos pequenos foi a Mim que o fizestes». Notemos esta expressão: «foi a Mim». E não: «foi como se o fizésseis a mim».

Então o próximo é o próprio Jesus.

Admirável mistério.

Então porque devemos amar o próximo? Porque o Senhor o ordena formalmente: «amarás o teu próximo como a ti mesmo». Porque somos filhos do mesmo Pai; irmãos amigos e membros de Cristo, resgatados com o mesmo sangue divino. […]

Mas afinal quem é o nosso próximo? Todos os irmãos e todos os membros de Cristo. Todos os que o são e hão-de ser"[2414].

O próximo é constituído por «todos os irmãos e todos os membros de Cristo», os de hoje e os futuros. No significado do amor ao próximo destaca a importância de ajudar os que atravessam alguma necessidade corporal, o corpo e a vida do próximo são um bem, a

---

[2412] BERNARDO, Manuel – Um lema de educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Agosto de 1952).

[2413] Idem, ibidem.

[2414] SANTOS, Custódio D. – Fraternidade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (29 de Outubro de 1952).

ponto de no texto o autor sublinhar que dar de comer e vestir o próximo é fazê-lo a Cristo. Inclui esta questão a preocupação com problemas como o suicídio abordado por Maria de Jesus G. da Silva[2415] quando se debruçava sobre a relação da educação com a fé afirma que «a dúvida em que filósofos e cientistas permanecem», motivada pela ausência de fé, «leva-os por vezes ao suicídio». Tal situação atenta contra o facto da vida ser considerada sagrada e amar o outro significa também preservar a vida, a própria e a do próximo[2416].

Assim faz sentido considerar que amar o próximo é prolongar-lhe a vida e, aqui, prolongar a vida de um inimigo tem significado especial, pois o amor ao próximo deve estender-se aos nossos inimigos[2417], bem como deve ultrapassar as barreiras muitas vezes colocadas pelos etnocentrismo. Manuel Bernardo considerava, dando uma dimensão real e concreta a esta dimensão:

"Há inúmeros sinais demonstrativos do reino do Amor apesar das decepções dos pacifistas ao verem que o mundo se abismava numa guerra sem tréguas.

O poder do Amor opera sempre, até nos campos de batalha. É o amor que anima os cirurgiões e os enfermeiros a não olharem a crenças, nem a pátrias, nem a raças para tratarem como irmãos todos os soldados feridos, velando por eles, para lhes restituírem a vida.

Quando o Amor governar o mundo, o crime extinguir-se-á, naturalmente. […]

Amar os homens é amar a Deus, amar a Deus é prolongar a vida.

Nunca se deu conselho mais científico do que este: «Amai os vossos inimigos».

Nada há como o Amor para desarmar o ódio e o ciúme.

Disse Sydney Smith: «Amar e ser amado é a maior felicidade da vida».

Todos, ricos e pobres, cultos ou incultos, desejam ser amados"[2418].

[2415] SILVA, Maria de Jesus G. da – Fé na Educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1952).

[2416] Cf. *Catecismo Católico*. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959, pp. 226-236.

[2417] Sobre esta questão Custódio Santos escreveu: "Infelizmente muitas vezes as inimizades surgem até entre membros de família que se dizem cristãs.

Procuram não se ver nem falar.

Há nos corações: ódio, vingança, desprezo. As conversas são tecidas de calúnias, de maledicências, de juízos temerários. E chega-se a desejar fazer mal.

Isto é ser cristão?

- Tudo isto é verdade, dirás, trataram-me mal. Lembra-te que Jesus Cristo tudo perdoou: as calúnias, a flagelação injusta e a morte dolorosa e cruel.

Distingue em ti aquilo que é sentimento daquilo que é vontade. Deixa esse sentimento de revolta que em ti desperta, e nisso não há falta alguma.

A falta está no consentimento.

Jesus vive nos nossos semelhantes. Aquilo que nós fizermos ao menos dos irmãos, Jesus considera como feito a si.

Jesus Cristo vive nos nossos inimigos. São filhos de Deus como nós; irmãos e amigos de Cristo". SANTOS, Custódio D. – Fraternidade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (29 de Outubro de 1952).

[2418] BERNARDO, Manuel – Um lema de Educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Agosto de 1952).

O esclarecimento da ideia de bondade só se clarifica no âmbito do quadro do amor ao próximo. Mobilizando a palavra escrita da revelação, António Cândido Miranda narrou a história que traduzia a bondade cristã:

"Sendo no Evangelho que estão contidos os conceitos mais reais e as verdades mais vivificadoras, fácil será evidenciar, por intermédio d'Ele, o significado da palavra «Bondade». Veja-se o caso do bom samaritano na estrada entre Jerusalém e Jericó.

Na valeta, em completo abandono, jazia um viandante. Passaram dois cidadãos, e não quiseram socorrê-lo. Talvez fossem cidadãos bons e cumprissem os preceitos da sua religião. Mas a noite ia-se avizinhando e queriam chegar cedo a casa. Talvez tivessem visitas ou fossem convidados para um jantar e não poderiam demorar-se…

Passou um terceiro cidadão e olhou o estado do pobre. Estava cheio de feridas e com sangue na cara.

Notando-o, ajudou-o a levantar-se e conduziu-o à estalagem mais próxima. Ali tratou-lhe das feridas e recomendou ao estalajadeiro: - Toma cuidado com ele, e se tiveres de gastar mais do que esta quantia, pagar-te-ei a diferença na volta. […]

Mas o samaritano possuía um coração bondoso, disposto a sacrificar-se pelo seu semelhante"[2419].

As missões católicas

O espaço que neste período, no *Rumo*, se dedicou às missões católicas, dando corpo a uma orientação clara que a Igreja dava aos fiéis, todos deviam ajudar as missões, tidas como «uma das principais obras da igreja»[2420], traduziu três aspectos fundamentais: Portugal, como nação missionária, a acção missionária e o papel dos Estados. Um artigo, publicado logo em Janeiro de 1952, assinado por Eurico Dias Nogueira, na qualidade de professor da Escola, sintetiza admiravelmente estas ideias chave, pelo que nos irá acompanhar nesta nossa reflexão.

O autor começa, no sentido de caracterizar Portugal como nação missionária, por mobilizar o passado histórico recente, onde um conjunto de acontecimentos sinalizaram perante o mundo aquilo a que chama de «vocação missionária de Portugal:

"Desde 1940 uma série de acontecimentos atraiu a atenção do mundo sobre a vocação missionária de Portugal.

[2419] MIRANDA, António Cândido – Bondade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1952).

[2420] *Catecismo Católico*. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959, pp. 97-99.

O primeiro, e o de maior repercussão, foi o Acordo Missionário, assinado, na mesma data que a Concordata, entre a Santa Sé e o Governo Português. Documento importantíssimo para a História de Portugal, ele assinala um marco miliário na evangelização do nosso Ultramar.

Pouco depois a encíclica Saeculo exeunte octavo, com que o Santo Padre se associava às faustosas comemorações centenárias de Portugal, invocava os passados serviços missionários deste, incitando-o a continuar tão gloriosa tradição.

Em 1944, era a triunfal viagem de S. Em.ª o Senhor Cardeal Patriarca de Lisboa, através da África portuguesa, com o fim de sagrar, como Legado Pontifício, a nova e imponente catedral de Lourenço Marques.

Pouco mais de um ano volvido, foi a elevação ao Cardinalato do Ex.mo Arcebispo de Lourenço Marques, grande figura de Bispo missionário.

Em 1947, a canonização de S. João de Brito, mártir insigne da vocação missionária de Portugal. O facto deu ensejo a que a Cidade Eterna presenciasse uma peregrinação singular: gentes de todas as cores e de todas as raças, irmanadas na mesma fé em Cristo e no mesmo amor a Portugal, que lhes levou aquela fé lhes é Pátria comum.

«Embaixada de almas», lhe chamou Pio XII. […]

Há três meses foi a Exposição de arte missionária, no Mosteiro dos Jerónimos reprodução, por cativante gentileza do Sumo Pontífice, daquela que em Roma foi visitada por milhões de pessoas no passado Ano Santo"[2421].

Ainda no âmbito da sua reflexão sobre o carácter missionário de Portugal, o Sr. D. Eurico, sem mobilizar aspectos históricos concretos, deixa clara a sua interpretação do período da expansão e descobrimentos portugueses, ao considerar que «o mundo admirou o estranho espectáculo, no qual ia o segredo da nossa missão histórica — fazer dos povos, que andámos descobrindo, filhos da igreja e cidadãos de Portugal»[2422]. Paralelamente, identifica um hiato nesta natureza missionária de Portugal, onde joga a sua interpretação dos dois séculos da contemporaneidade portuguesa, quando escreve que «após dois séculos de decadência nacional, que se fez ressentir gravemente no campo do apostolado missionário, o Estado português reatou a sua nobre missão de cooperar com a Igreja na difusão do Evangelho»[2423].

O Portugal, nação missionária vai surgir articulado com o Portugal colonial e colonialista, em sintonia com a Igreja católica, afirmando a dado passo:

"No nosso Ultramar perpassa um sopro vivificador, que permite acalentar fagueiras esperanças no campo das missões. Talvez não venha longe a hora em que quase toda a sua população esteja penetrada do espírito cristão, para glória de Deus e da Igreja e para bem de Portugal"[2424].

Ora este anseio de penetrar toda a população das colónias passa pela mobilização dos portugueses, e não dos fiéis, que compõem a formação social portuguesa, D. Eurico

---

[2421] NOGUEIRA, Eurico Dias – O dever missionário dos portugueses. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1952).
[2422] Idem, ibidem.
[2423] Idem, ibidem.
[2424] Idem, ibidem.

considera que «é indispensável a cooperação de todos os portugueses. Que todos eles saibam compreender este seu honroso dever e lhe correspondam generosamente, para se apressar esse suspirado momento»[2425].

O texto prossegue esclarecendo alguns aspectos conceptuais e doutrinários da acção missionária, o autor afirma o dever de apostolado missionário de toda a cristandade, como resultado da vontade de Cristo, recaindo sobre a hierarquia uma responsabilidade particular:

> "O apostolado missionário é um dever que impende sobre toda a Cristandade.
> Fundado na própria natureza: do Cristianismo, constituiu objecto dum preceito explícito do Salvador.
> Essa obrigação recai directamente sobre a Hierarquia eclesiástica: sobre os Bispos, nas respectivas Dioceses, sobre o Papa, em todo o mundo"[2426].

Mas reconhece as limitações da hierarquia na acção missionária e reconhece a necessidade de participação dos fiéis e as suas palavras vão no sentido da sua mobilização para as múltiplas actividades que esta tarefa impõe:

> "Mas, a pouco se reduziria a acção da Hierarquia, se outros não viessem em sua ajuda: Por isso várias encíclicas têm acentuado a parte que nesta ingente tarefa cabe a todos os cristãos, que não só ao clero e religiosos. É a Cristandade inteira que é convocada a colaborar na conquista do mundo pagão para Cristo: — uns, dedicando-se directamente ao apostolado missionário nas suas múltiplas formas; todos, colaborando nele com as suas orações, óbulos e simpatia"[2427].

A mobilização não se pode resumir à acção individual, torna-se necessário reconhecer que é preciso passar a níveis de intervenção superiores, daí que o nosso autor afirme que «não só os indivíduos. Também as nações, como tais, têm o seu lugar nesta cruzada universal»[2428].

O papel que atribui aos Estados varia consoante os patamares de envolvimento destes com o espiritual e o temporal. Há exigências para Estados não cristãos e cristãos, espiritualmente falando, do ponto de vista temporal, um Estado colonial tem obrigações que

---

[2425] Idem, ibidem.
[2426] Idem, ibidem.
[2427] Idem, ibidem. Já o afirmámos no início deste ponto e aproveitamos o ensejo para reforçar a nossa perspectiva, o apoio às missões é exigido a todos os fiéis, portanto, a mobilização do Sr. D. Eurico, assenta num fundo doutrinário defendido pela Igreja. Cf. *Catecismo Católico*. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959, pp. 97-99.
[2428] NOGUEIRA, Eurico Dias – O dever missionário dos portugueses. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1952).

um Estado não colonial, não tem. No âmbito espiritual, solicita liberdade aos Estados não cristãos e dos cristãos, deseja obter liberdade para missionar e recrutar, bem como apoio financeiro à acção missionária. Fá-lo nestes termos:

> "Aos Estados não cristãos, apenas se exige:
> para os missionários, liberdade de pregar a fé cristã;
> para os súbditos, liberdade de a seguir.
> Aos Estados cristãos pede-se:
> que dêem liberdade de missionar;
> que facilitem o recrutamento de missionários no seu seio;
> e que, dada a ocasião, contribuam para que estes possam realizar o seu múnus em terras de missão"[2429].

Das nações cristãs e coloniais esperava-se, numa leitura de D. Eurico, marcadamente etnocentrista, que civilizassem os povos colonizados e, além da liberdade e ajuda material, acreditava-se num investimento na aculturação, almejando-se uma cristianização das leis e costumes desses povos. É o que podemos depreender desta passagem:

> "As nações cristãs e coloniais, porém, têm a este respeito uma obrigação mais grave e mais instante. Ao dever comum a todos os Estados cristãos, acresce o imperativo fundamental, em que as coloca a sua condição de nações coloniais — trazer à civilização os povos que lhes estão subordinados. […]
> Por isso mesmo, os governos dessas nações devem ajudar, de modo positivo e formal, o trabalho missionário nos territórios que lhes estão sujeitos; e fá-lo-ão:
> garantindo a liberdade de acção dos missionários;
> ajudando-os materialmente;
> procurando harmonizar as leis e costumes desses povos com os princípios do Evangelho"[2430].

Sobre o missionário os textos são quase omissos e, no caso vertente, este limita-se a considerar que «ninguém melhor que o missionário o pode fazer, pois a civilização, a que eles são chamados, não pode ser outra senão cristã»[2431].

Notas ligeiras à actividade das organizações católicas

As organizações católicas, quando não referentes ao quotidiano da Escola, merecem pouca atenção do nosso jornal. As que ocorreram no ano de 1952 têm em comum o facto de se encontrarem no âmbito da Acção Católica Portuguesa (ACP).

[2429] Idem, ibidem.
[2430] Idem, ibidem.
[2431] Idem, ibidem.

A Acção Católica Portuguesa enquadra a sua génese no compaginar da acção de mobilização dos fiéis promovida por Pio XI com o novo relacionamento entre o Estado e a Igreja, originado pelo surgimento do Estado Novo em Portugal[2432].

A primeira referência a uma organização católica, nomeadamente sobre a Acção Católica Portuguesa, é-nos dada pelo discurso de Vaz Serra, proferido na comemoração do dia da Escola, comemorado a nível nacional a 18 de Maio, em que nos dá conta que tal proposta surgiu no Conselho Nacional da Acção Católica, «em Novembro de 1951, na reunião de dirigentes do Conselho Nacional de Acção Católica nasceu a ideia de que se dedicasse um dia do ano actual à Escola Primária»[2433]. Este aspecto parece-nos relevante, para além do facto de ser uma das poucas referências às organizações católicas, indicia a proximidade entre o Estado e a Igreja, no que ao ensino diz respeito.

O Inspector Manuel Carmona após a imposição das insígnias aos novos lecistas – facto de será objecto de análise neste capítulo – expressa, na qualidade de seu Presidente Geral, que «a L. E. C. põe as suas esperanças nos novos animados de ideais e boa vontade, para reforçar as suas fileiras, depois desta grandiosa parada e juramento solene de bandeira»[2434].

Condutas e representações sociais. Do namoro ao matrimónio.

[2432] A sua organização, que não colhe agora aqui aprofundar, tinha por base uma especialização assente em princípios como a idade, o sexo, o meio social e a profissão, com uma Junta Central como coordenadora nacional. Os núcleos básicos agrupavam os membros por sexo, idade e estado civil. Denominada Liga Católica e Liga Católica Feminina, para os maiores de 30 anos, e os jovens com menos de trinta anos, a designação era Juventude. O meio social determinava subdivisões: agrário, escolar, independente, operário e universitário, dando origem às siglas, JEC, JOC, JUC, etc. Sobre o tema e a mero título de exemplo, uma esclarecedora síntese: REZOLA, Maria Inácia – Acção Católica Portuguesa (ACP). In ROSAS, Fernando; BRITO, José Maria Brandão de – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume I A-L. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996, pp. 12-13.

[2433] SERRA, Vaz – Os Finalistas do Magistério Primário de Portugal aos pés de Nossa Senhora, em Fátima. O discurso pronunciado no Dia da Escola por S. Ex.ª o Snr. Professor Dr. Eduardo Vaz Serra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

[2434] CARMONA, Manuel – A LEC com os finalistas em Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1952).

"E Jesus disse: «Crescei e multiplicai-vos», dando-nos uma natural vocação para a maternidade ou paternidade"[2435], escrevia Maria Cesaltina, num artigo em 1963.

Ao longo das páginas do *Rumo* dedicadas ao matrimónio encontramos consubstanciada a doutrina da Igreja católica da época e sublinhemos que a quase totalidade dos textos é da década de 60. Maria Cesaltina, destaca uma das finalidades do matrimónio de acordo com da vontade da Deus[2436], a prole, ou seja o desenvolvimento da espécie[2437].

Esta vontade de Deus traduz-se na atracção dos géneros, explicitada nestes termos pela aluna-mestra Guida Mota, num texto apresentado em reunião da Liga Intensificadora e Acção Missionária (LIAM), três anos mais tarde:

> "É que a atracção dos dois sexos é querida por Deus que vê nela a continuidade da transmissão da vida natural transmissão de vida natural, legalizada pelo matrimónio, como o sacramento da ordem permite a propagação da vida sobrenatural"[2438].

O matrimónio é apresentado por Guida Mota como um sacramento característica sublinhada já em 1957, na secção da leitora por Maria Olga S. e Silva e M. Isabel L. da Fonseca, quando afirmavam que «Jesus elevou o casamento à dignidade de Sacramento a fim de mais facilmente os esposos poderem cumprir os graves deveres de estado, levar com coragem os trabalhos e provações»[2439].

[2435] Maria Cesaltina – Cumprindo a nossa vocação. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1963).

[2436] Na Encíclica *Casti Conubii*, sobre o matrimónio cristão, Pio XI, cita a Encíclica *Rerum Novarum*, de Leão XIII: "«Ninguna ley humana puede privar a un hombre el derecho natural y originário de casarse, ni circunscribir en manera alguna la razón principal de las nupcias, establecida por Dios desde el principio: Creced y multiplicaos»".
Pio XI – Carta Encíclica *Casti Connubii*. 1930. [Consult. 2005-08-15]. Disponível na WWW: <URL: http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121930_casti-connubii_sp.html>.

[2437] Na Encíclica Castii Connubii, Pio XI, escreveu: "La prole, por lo tanto, ocupa el primer lugar entre los bienes del matrimonio. Y por cierto que el mismo Creador del linaje humano, que quiso benignamente valerse de los hombres como de cooperadores en la propagación de la vida, lo enseñó así cuando, al instituir el matrimonio en el paraíso, dijo a nuestros primeros padres, y por ellos a todos los futuros cónyuges: Creced y multiplicaos y llenad la tierra".
Pio XI – Carta Encíclica Casti [...].

[2438] MOTA, Guida – O Namoro. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1966). "Deus quis multiplicar a espécie humana por via de geração. Para isso, criou entre os sexos a atracção mútua que serve de princípio ao amor conjugal". SOL-POENTE, Maria do (Adaptação) – O Amor – Pais e Filhos. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1966).

[2439] SILVA, Maria Olga S. e; FONSECA, M. Isabel L. da – Família. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1966).

Em Maio de 1966, um texto assinado por M. C. V., salienta a natureza religiosa e compagina uma característica do central matrimónio com uma das suas finalidades, a sua indissolubilidade e a educação dos filhos, advertindo para a necessidade de doação mútua dos cônjuges[2440]:

"É o casamento o caminho traçado para muitas. Jesus Cristo afirmou que devia ser uno e indissolúvel. Foi a união e a indissolubilidade um passo que marcou mais um factor de aperfeiçoamento nas sociedades. É a união irrevogável, a doação total um meio indispensável para uma educação conveniente dos filhos; deve haver reflexão, um comportamento exemplar exigindo-se a cada instante uma linha de conduta digna. A união dos esposos não pode e nem deve ser passageira"[2441].

Uma dimensão que se destaca do texto de M. C. V. passa pela forma como aborda a questão do papel dos géneros. Afastando-se aqui das abordagens presentes na encíclica *Casti Connubii* e na constituição pastoral *Gaudium et Spes*, de Paulo VI, que salientam, com assinaláveis diferenças de resto, o contributo de homem e mulher para o matrimónio, salientando o papel cometido a cada um, M. C. V. salienta sobretudo, em nosso entender, a cumplicidade entre ambos e as características individuais de cada um dos actores, sem cair na tipificação de expectativas em relação aos papéis sociais:

"Tem de haver um olhar atento para o futuro que encerra o grande mistério da vida. É indispensável um ideal esclarecido assim como uma grande humildade, modéstia, candura, simplicidade, espírito de sacrifício, renúncia, trabalho, e amor são predicados essenciais. […] Espírito de sacrifício luz que deve manter-se sem fracassos nos momentos de escuridão, nos momentos menos agradáveis, essa luz é o farol divino dos fortes. Tem também de haver renúncia para realizar uma entrega total completa digna, contribuindo para uma mútua compreensão, e para o desejo de lutar pelo aperfeiçoamento.

A bondade tem de ser ilimitada para aliviar as contrariedades e tristezas que surgem a cada momento. Para aliviar os sofrimentos para realizar e emendar a vida da mais pura e perene felicidade temos o amor. […] Deve haver uma recíproca gratidão, um recíproco entendimento para o fortalecer e revigorar. A candura é força sublime de amor só os corações puros sabem amar com inteira dedicação. A candura não deve ser como o desfolhar das rosas débeis, vulgares que à mais pequena aragem se desfolham perdendo o seu perfume. A modéstia não deverá ser demasiada que vá cair no ridículo no exagero mas considerada como bom gosto não pensando que as melhores coisas são as que custam mais caro e não desperdiçando o dinheiro em coisas inúteis, ridículas extravagantes. Os defeitos e as qualidades de um e de outro devem manifestar-se claramente, condição que conduz ao caminho da verdadeira felicidade dum futuro risonho. Confiança para enfrentarem os problemas da vida com coragem e assim caminharem com passo firme e decidido prontos a seguir os caminhos que Deus lhe traçou. O casamento deve ser a união de duas vidas formando uma única na união mútua, leal"[2442].

[2440] Sobre as características e finalidades do matrimónio na perspectiva católica veja-se: Pio XI – Carta Encíclica Casti [...]. *Catecismo Católico*. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959, pp. 183-186. De salientar que nesta data já tinha sido tornada pública, enquadrada pelas decisões do Concílio de Vaticano II, uma Constituição Pastoral, do Papa Paulo VI que dedica na sua parte II, o capítulo I, intitulado *A promoção da dignidade do matrimónio e da família*: *Gaudium et Spes*. (1965) [Consultada a 2005-08-15] Disponível em WWW: <URL: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html>

[2441] M. C. V. – Seguir a vocação no cumprimento do dever. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1966).

[2442] Idem, ibidem.

A abordagem do matrimónio não ficaria concluída sem sublinhar a referência à cerimónia em si e que envolve o anel que «figura desde tempos remotos como um símbolo de fidelidade conjugal» e que, por evolução dos costumes, é «colocado» durante a cerimónia:

"Hoje, porém, que os esponsais passaram de moda, é no próprio acto do matrimónio que se faz a entrega e bênção do anel que é formado por dois aros reunidos, nos quais é costume gravar-se a data do enlace e as iniciais dos esposos"[2443].

Mas este texto, retirado do *Mensagem*, serve é para advertir e censurar o comportamento de membros do género masculino que, quando ausentes da família, têm por hábito retirar o anel para esconder, comportamento social e moral condenável e condenado:

"A aliança deve usar-se sempre, de dia e de noite, na presença e na ausência. Há cavalheiros que gostam muito de pôr a aliança no fundo do bolso quando, em viagem, andam ausentes da esposa.

Mal. Muito mal. Querem parecer o que não são. A aliança torno a dizer, nunca se tira. e beija-se como se beija um objecto sagrado. Está bem?"[2444].

O matrimónio que tem estado em análise é o católico, por que o outro, o civil é afectado pelo «aborrecimento e tédio», aliás, casamento civil e «flirt» – uma caricatura do namoro, por associação de negativos, Guida Mota, sublinha defeitos:

"O «flirt» não é sequer um curto namoro. Ele representa objecto de diversão enquanto o namoro é algo mais sério, mesmo muito importante já que dele depende em maioria dos casos a felicidade de duas pessoas durante toda a vida terrena. Evidentemente que pressuponho que se penso sempre no casamento católico pois só a ele está vedado o divórcio. É que no «flirt», como no casamento civil quando surge o aborrecimento e o tédio mútuos, tudo são pretextos para uma separação que se torna inevitável pois as razões da união sendo puramente sensíveis são temporárias como a própria matéria. E isto é a negação do casamento. O matrimónio é um sacramento"[2445].

Na linha do pensamento católico e, ainda que numa reflexão sobre o namoro, Guida Mota deixa claro, outra vertente a ter em conta no matrimónio, «é preciso contudo que o jovem que pense em casar esteja apto a ocorrer às necessidades materiais do lar familiar e sinta as responsabilidades que com o casamento contrai»[2446].

Mas antes do matrimónio, ou antes, para pensar em matrimónio os jovens têm de estar preparados[2447] e, nesse sentido, o namoro é encarado como uma preparação.

[2443] O anel. Retirado de "Mensagem". *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1966). Confronte-se esta passagem com: *Catecismo Católico*. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959, pp. 183.

[2444] M. C. V. – Seguir a vocação no cumprimento do dever. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1966).

[2445] MOTA, Guida – O Namoro. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1966).

[2446] Idem, ibidem. Veja-se Pio XI – Carta Encíclica Casti [...].

[2447] Pio XI – Carta Encíclica Casti [...].

O namoro já tinha sido objecto de reflexão logo no número 3, do *Rumo*, em Fevereiro de 1949, quando Milena, então aluna-mestra, lamentava que as suas características estivessem a ser desvirtuadas com a evolução das sociedades. Apresentava, então, uma concepção do namoro, donde sobressaíam a finalidade, o matrimónio, a sua natureza de preparação, o recurso, se necessário, ao conselho dos pais e, até do ponto de vista comportamental, sublinhava a necessidade do diálogo entre os noivos ser em público[2448]:

"Antigamente, quando um rapaz simpatizava com uma rapariga, segui-a de perto durante algum tempo. Se notava que ela lhe não era indiferente oferecia-lhe uma carta, e, se a dama dava o sinal de a aceitar, ficaria a esperança de que a missiva despertaria o coração da pequena e lá começava o namoro.

Durante algum tempo ninguém sonhava que aqueles dois corações se amavam.

Se o comportamento do cavalheiro era impecável e o futuro enlace convinha, a menina, a medo, revelava à mamã o seu segredo. Esta estudava o caso. Se era bom partido, fazia a revelação ao papá que, em parte, também não queria a filha para freira, e, assim as coisas corriam a termo, vinha o entendimento das famílias e finalmente o pedido de casamento.

Então, o cavalheiro, podia acompanhar a noiva na rua e deixava de tomar gargarejos pois era já autorizado a ir a casa a determinada hora para conversar com a sua noiva, a prometida esposa"[2449].

E de imediato se lamentava com os «novos tempos»:

"Hoje, é assim: Um rapaz vê uma rapariga que lhe desperta algum interesse só porque é bonita, porque dança à moderna, pinta bem os lábios e as unhas, etc., etc. Aproxima-se, e, à queima-roupa diz-lhe:

— Você tem namoro?

— Não!

— Pois eu gosto de si, você é bonita, veste bem, é moderna, enfim é «bestial»! — sabe?

Ela aceita e, o namoro começa. A princípio dizem-se banalidades; ao décimo nono dia passeiam de braço dado olhando com desdenhosa altivez o povo que critica. Já vão os dois ao cinema, passeiam de eléctrico a toda a hora, enfim… um namoro à século XX. Ao trigésimo oitavo dia já vão os dois dar um passeio até ao parque ou aos arredores da cidade.

O «D. Juan» quando fala dela aos outros chama-lhe «pega»...

Passa o tempo.

Ao quinquagésimo dia vem um arrufo; a menina lamenta-se porque o rapaz quer fazer uma retirada, a mamã entra em cena, a menina chora, o povo murmura, o namorado bateu a asa e... a deusa dos seus sentimentais sonhos fica para tia!"[2450].

Vai ser necessário esperar pela década de sessenta para voltar a ser confrontado com reflexões sobre o namoro e a sua finalidade. De uma forma, direi totalizadora, o

---

[2448] Estamos perante uma concepção católica de namoro. Veja-se em particular a Pio XI – Carta Encíclica Casti […]. Nesse mesmo ano Arlindo D. de Carvalho apontava alguma impreparação dos jovens para assumir o matrimónio, tendo depois consequências na assunção das suas responsabilidades na qualidade de pais de família: «os jovens não são muitas vezes suficientemente preparados para contrair matrimónio e por isso se tornam, nalguns casos,uns péssimos chefes de família». CARVALHO, Arlindo D. de – O matrimónio. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (10 de Junho de 1949). A preparação dos jovens para contrair matrimónio é uma dos aspectos sublinhados na encíclica de Pio XI supra referida.

[2449] MILENA – Sinais dos tempos. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (18 de Fevereiro de 1949).

[2450] Idem, ibidem.

namoro é, e só pode ser entendido, como fase de preparação para o matrimónio, isto é, uma propedêutica para o matrimónio. O que é afinal o namoro nas páginas do *Rumo*, na década de sessenta? É, em primeiro lugar, preparação para o matrimónio, como surgia nas suas páginas em Fevereiro de 1965, pela pena de Maria Isolinda Fernandes Mota, que interrogava os jovens por que é namoravam:

"«Namoro para escolher a minha futura esposa, meu futuro marido».

É esta a única razão que torna legítimo, lícito o namoro entre os que Deus chama ao ideal santo do Matrimónio. O casamento une um homem e uma mulher para toda a vida. É coisa séria. Tem de ser olhado o namoro com preparação, não como brincadeira ou passatempo. Com toda a seriedade"[2451].

Nesta linha de pensamento, Guida Mota, entende o namoro como um processo que motiva comportamentos sociais adequados à sua fase de evolução. Resultante de uma reflexão que teve como ponto de partida uma obra de Ferdinand Lellote[2452], a aluna encontra espaço para sublinhar que as necessidades, dos actores sociais envolvidos no namoro, variam de acordo com o género:

"O namoro é fruto do Amor, de completa despersonalização em que um ser não age já para si ou por si mas em função de e para a pessoa que ama.

E essa necessidade de amar e de actuar do jovem corresponde na jovem a necessidade de ser amada, de ser preferida.

Quando isto se conjuga então um rapaz e uma rapariga procuram refugiar-se do mundo construindo eles o seu mundo próprio com os desejos e aspirações de cada um ou de ambos.

É a fase egoísta, como já ouvi dizer"[2453].

Após esta fase chega-se à etapa seguinte:

"A fase social chamou-lhe alguém. Então procuram adoptar o mundo que os rodeia ao seu identificando os seus projectos com os da comunidade a que pertencem.

Partem em busca da conquista do mundo.

Estão normalmente na idade de sonhar acordados, inaugurando-se cavaleiros andantes de Amor e de Felicidade.

Então brotam de todos os lados os perigos que farão claudicar essa união provisória ou a fortalecerão ainda mais se os laços que se formam são na realidade muito fortes e verdadeiros"[2454].

[2451] MOTA, Maria Isolinda Fernandes – Jovem, para que namoras? *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1965). Veja-se por exemplo: AFONSO, L. R. Lucas – Família e Profissão Jovem, para que namoras? *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (01 de Maio de 1966). GASPAR, Quim – Coisas da vida. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (01 de Julho de 1964). Guida Mota, por exemplo, escreve: "O namoro sendo uma propedêutica para o matrimónio é a preparação para um sacramento. E aqui está todo o seu valor e a sua razão de ser. O namoro tem por isso de ser algo de estável, de duradoiro, até certo ponto, evidentemente, em que um rapaz e uma rapariga adquirirão ou não a certeza de poderem ser marido e mulher e de poderem constituir na realidade uma verdadeira família. O namoro tem como finalidade o matrimónio; deve precedê-lo numa ordem lógica e natural". MOTA, Guida – O Namoro. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1966).

[2452] LELLOTE, Ferdinand – *O problema da vida: sua solução: síntese do catolicismo*. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1961 [1951].

[2453] MOTA, Guida – O Namoro. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1966).

[2454] Idem, ibidem.

Mas os nossos autores também nos definem o que não é namoro. Não é, com toda a certeza, matrimónio ou vida familiar, o que implica comportamentos sociais adequados, bem próximos daqueles que Milena defendia, em 1949:

"Assim o namoro não se identifica com a vida em família. Tal não é permitido socialmente e ainda menos moralmente.

Essa comunidade de alma de que fala Lelotte pode existir, mas ainda não foi afirmada aos olhos da Sociedade e de Deus.

Desta forma a vida comum dos namorados deve ser orientada não pelos seus sentimentos isolando-se do meio em que vivem mas como participantes de uma comunidade social e religiosa."[2455].

Não se namora por ver os outros ou para os imitar e muito menos para passar o tempo. No mínimo não é cristão, pelo menos no entender de Isolinda Fernandes:

"a) «Namoro, porque os outros também namoram».

Um homem norteia-se pela inteligência. Um cristão pela Fé.

Tu, nem cristão nem homem. Deixas-te levar pelos outros. Segues seus exemplos, sem perguntares a ti mesmo e a quem te podia dar conselho. Se os teus companheiros se fossem deitar a um poço, também irias??...

b) «Namoro para passar o tempo».

Para um cristão, o tempo vale a eternidade, pois é com o tempo que adquirirá o céu.

O tempo é uma graça, alcançada pela Paixão e morte de Jesus para a redenção. E tu malbaráta-lo! É indigno tal desprezo dum cristão e, até, dum simples homem"[2456].

Mas o namoro exige que os jovens sejam possuidores de um desenvolvimento e maturidade que lhe permitam compreender razões e propósitos de tal relação. O *Rumo*, sobre a questão da maturidade para namorar, chegou a utilizar um texto de outro periódico em que promovia a letra de uma canção vencedora do festival da Eurovisão, por sublinhar, no entender do autor do artigo, precisamente a necessidade de preparação interior para namorar[2457].

[2455] Idem, ibidem.

[2456] MOTA, Maria Isolinda Fernandes – Jovem, para que namoras? *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1965).

[2457] "Ouve-se a cada passo cantarolar essa canção premiada há dois anos no concurso da Eurovisão.

Não admira. É realmente bela. Mas linda porém, é a sua letra, que, naturalmente é menos conhecida.

A cantora, uma adolescente de 16 anos, com plena consciência da sua idade ainda em evolução confessa a um hipotético jovem o sonho de amor:

«Não tenho idade para amar-te. De sair sózinha contigo»

Ela sabe que a sua sensibilidade é fraca nessa altura da vida, sabe que o coração é cego, não tem a noção exacta das coisas; sabe que só é espuma, não tem ideias seguras, atitudes definidas, e por isso continua com a mesma sinceridade.

«Que teria ou de interessante a dizer-te e a oferecer-te?».

É realmente segura esta confissão. Nessa altura da vida há somente sonhos, devaneios mas sonhos muito longe da realidade. Não são loucuras o que precisam é de mais maturidade, mais tempo. São como botões de rosa ou flores de pomares. São promessas de futuro, contando que sejam amparadas e tiradas do bulício. É o que ela diz:

«Mas se quiseres esperar-me. Um dia terás todo o meu amor».

Exactamente. Esperar, esperar e entretanto formar-se.

As missões católicas num momento de desencanto

A nossa análise vai incidir sobre o ano de 1964, nomeadamente por ter sido o ano em que ficaram activos os três principais teatros de operações em que Portugal esteve envolvido durante a guerra colonial até 1974, isto é, Angola, Guiné e Moçambique, cujas acções armadas se iniciaram em Setembro desse ano. Paralelamente, concorreu o facto de estarem reunidas as condições que marcaram o fim do «ciclo de expansão missionária mais significativo»[2458], que se tinha iniciado com o *Estatuto Missionário*, em 1941, que compagina a abolição do Estatuto de Indigenato, em 1961, as reformas do ensino primário em 1964 e a guerra colonial que «vão contribuir decisivamente para modificar o relativo optimismo que o Estado, a Igreja e a generalidade dos missionários manifestam até então»[2459]. Num período em que aparentemente podemos caracterizar de um certo desencanto, em relação ao papel desempenhado pelas missões, qual era o discurso produzido na Escola do Magistério Primário de Coimbra, tanto mais, que um dos seus principais professores, José Maria Gaspar, estava a um passo de embarcar numa viagem para desenvolver a sua actividade, em Moçambique, nas missões[2460].

Que belo programa para todos aqueles que sentem bater o coração na adolescência! Como seria bom que ninguém pretendesse armar um herói, em «ser indiferente» em «já sei o que faço».

Que seria que nós, rapazes e raparigas sobretudo, contásseis e dissésseis a vós mesmos, nas horas em que o coração vos tenta: Não tenho idade para namorar.

«Non ho l'etá».

Não haveria casamentos precoces nem outras coisas tristes.

Esperai.

… «A Mocidade vai e não volta mais»". «Non ho L'Etá»! Retirado de «A Voz de Penela». *Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (01-11-1966). Guida Mota sobre a mesma questão: "Assim um jovem terá que pensar em namorar necessariamente antes de pensar em casar.

Contudo só o deve fazer quando se julgar de posse de uma maturidade de pensamentos que lhe permite saber o que faz, porque e para que o faz. Enfim, muito simplesmente quando for o que se entende normalmente por «homem» isto é, tendo já obtido o desenvolvimento físico e intelectual necessário para lhe criar o sentido de personalidade e sobretudo da responsabilidade". MOTA, Guida – O Namoro. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1966).

[2458] PAULO, João Carlos – Missões. In BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena Coordenadores – Dicionário de História de Portugal. Volume VIII. Suplemento F-O. Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 492.

[2459] Idem, ibidem.

[2460] *Rumo* dá conta da viagem de José Maria Gaspar em Dezembro de 1965, viagem que teve lugar, pelo facto do Sr. D. Eurico Dias Nogueira ter endereçado esse convite ao professor da Escola. Sobre a importância de José Maria Gaspar na Escola e até o desempenho do ponto de vista ideológico, foi salientado por alguns dos nossos

O discurso produzido sobre as missões católicas concentra-se em quatro propriedades chave: Portugal como nação missionária, a necessidade de apoiar a acção missionária, o ser missionário e o papel político-ideológico e cultural que era reconhecido às missões católicas.

A abrir o ano, Albina Sampainho, na sua *Meditação Existencial*, salienta a natureza missionária da nação portuguesa, dela fazendo depender a sua sobrevivência colectiva. Abordagem significativamente diferente da de Eurico Dias Nogueira, doze anos antes:

"Meditar nos problemas da formação própria é tarefa eterna de progresso pessoal inalienável. Não é menos importante meditar da formação comum. Em tempos, a análise da nossa colectiva vocação missionária afigura-se mesmo a base essencial de condigna sobrevivência. Façamos, pois, disso habitual meditação existencial"[2461].

Apoiar as missões por que razão, pelo facto de se estar a ajudar Portugal. É Quim Gaspar que o escreve e compreende-se do seu discurso, que se está a referir aos espiritanos, isto é, à LIAM, uma vez que se refere à *Acção Missionária*:

"Reza e sacrifica-te pelas vocações missionárias, difunde o almanaque, a agenda, o calendário e a Acção Missionária, que constituem a nossa Imprensa, ajude a formar os aspirantes pobres, porque sem ti talvez nunca cheguem a ser missionários, envia selos, embalagens de pastas dentífricas, de cremes, etc. e roupas tudo usado. Estás assim a trabalhar pelo futuro de Portugal"[2462].

Quim Gaspar destaca a dimensão político-ideológica ao fazer depender da sobrevivência da Pátria do desenvolvimento das missões e considerando-as a arma de defesa e manutenção das colónias: «A grande arma para a defesa de África são as nossas Missões. Se queres salvar a tua Pátria ajuda as missões»[2463].

O papel político-ideológico activa raízes históricas e argumenta-se que confrontado com uma guerra colonial que traduzia uma contestação ao direito de Portugal sobre as colónias, isso devia-se ao facto de Portugal ter abandonado a «tradicional acção missionária»[2464] essa sim, a razão de termos sido «grandes»[2465].

---

entrevistados. As entrevistas são objecto de análise no capítulo seguinte e encontram-se em anexo ao presente trabalho.

[2461] SAMPAINHO, Albina – Meditação existencial. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1964).

[2462] GASPAR, Quim – Pela Pátria. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1964).

[2463] Idem, ibidem.

[2464] GASPAR, Quim – Alargar Portugal. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1964).

[2465] Idem, ibidem.

Encontramos uma dimensão cultural associada ao papel político-ideológico, na medida em que os «principais construtores do império» foram os missionários, surgindo no discurso a visão da missão = escola, igreja[2466], como nos diz José Maria Gaspar:

"Não foram evidentemente os soldados, que iam ganhar a vida, os principais construtores do império. Foram, sim, os que, para ganhar o céu, trocaram as delícias do litoral pelas asperezas do interior, fundando colégios, por exemplo, em Piratininga, onde os nativos aprendiam a amar a terra e a amar Deus, humanizando-se e preparando-se para a autonomia pessoal e cívica, coisa que sempre mais há-de conquistar-se que receber-se e que nunca lhes foi negada na devida oportunidade. A construção do Brasil é documento expressivo dessa acção cultural realizada à sombra de igrejinhas brancas espalhadas pela floresta verde e muito mais serenamente do que as audaciosas largadas dos bandeirantes"[2467].

Num texto que Afonso Manuel Ferreira de Sousa adaptou da revista *Magnificat*, a fórmula que «traduz a adição de finalidades educativas e assistenciais aos antigos objectivos evangelizadores»[2468], surge associada à definição de missionário:

"A «Obra dos Missionários Leigos» destina-se a colaborar na evangelização de Angola através do ensino em escolas primárias rurais e da assistência social e sanitária. A escola e assistência são, portanto, meios para o fim mais nobre e transcendente da catequese e evangelização. O professor, a assistente social, o médico e a enfermeira, ocupam posição admirável para um grande ascendente sobre o nativo; e isso facilitar-lhes-á imensamente a missão de os trazer a Cristo.

Não basta porém ocupar essa posição; é preciso saber ocupá-la. Por isso na O. M. L. só poderão ser admitidas pessoas maiores, de ambos os sexos, que possuam vida espiritual intensa, zelo sincero, criterioso e ardente da salvação das almas, boa índole, bom porte moral, saúde e as habilitações indispensáveis – pessoas, enfim, que estejam à altura da grande missão que, em nome de Deus, e na tradição evangelizante de Portugal, vão desempenhar em Angola".[2469]

A falta de vocações é, no entanto, uma realidade assumida que é apresentada associada à necessidade do empenho de todos para ressuscitar o «Portugal Missionário»:

"Ao ser reatada a nossa tradição missionária logo se verificou que os missionários eram tão poucos que dentro em breve tudo estaria por terra se não se procedesse à mobilização imediata de todos os nossos católicos para o ressurgimento de Portugal Missionário"[2470].

Num texto intitulado *Vocação Patriótica de Portugal*, Horácio Martins da Silva Pires e Joaquim Carlos Dias Monteiro, destacam a importância da acção do missionário mobilizando quatro perspectivas:

[2466] Cf. PAULO, João Carlos – ob. cit., 1999, pp. 491.

[2467] GASPAR, José Maria – Missão Docente. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1964).

[2468] PAULO, João Carlos – ob. cit., 1999, pp. 491.

[2469] SOUSA, Afonso Manuel Ferreira de – O que é a O. M. L.? *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1964).

[2470] GASPAR, Quim – Pela Pátria. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1964). "Para além da acção realizada ou a realizar pelos padres missionários não esqueceremos que eles representam uma gota de água no oceano dos milhões e milhões de almas que não seguem a doutrina de Cristo". GASPAR, Quim – Alargar Portugal. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1964).

i) Orientação etnocentrista em que se sustenta que o incivilizado foi civilizado, o missionário contribuiu para o desenvolvimento do autóctone, em campos muito para além da evangelização.

ii) Papel dos missionários, nomeadamente os jesuítas, na defesa dos indígenas contra a escravatura.

iii) O reconhecimento do agravamento da falta de vocações.

iv) O ideal cristão confunde-se com a divisa do Estado Novo, Deus, Pátria e Família.

Conclusão ilustrada por esta passagem:

"Quantas terras, cujos habitantes outrora selvagens, hoje francamente desenvolvidas económica, social e religiosamente, devem o seu engrandecimento à grande obra exercida pelos nossos missionários. Citemos, por exemplo o Brasil. […]

Foi, sem dúvida, vasta e grandiosa e obra de missionários, por terras da além-mar, tendo sido eles também que evitaram e escravidão no Brasil quando da sua colonização. […]

Acentua-se cada vez mais a falta de muitos e bons missionários que levem a todos os recantos onde habitem portugueses, de todas as raças, as verdades do ideal cristão, que se resumem na trilogia Deus, Pátria e Família"[2471].

3. A "Educação Nacional"

3. 1 1952: A dimensão cristã da Educação

A concepção de Homem (e de Mulher) reconhecia nele a necessidade de educação. Analisemos agora, para que finalidade, ou finalidades se apelavam para a Educação e quais os recursos adjudicados a essa tarefa.

A finalidade final, passe a redundância, última, está para além da vida do Homem, da vida terrena entenda-se. Deus, ou antes, a Educação está orientada para conduzir os homens para Deus, o mesmo será dizer que a sua finalidade é extra-terrena, como se conclui quando Maria Henriqueta escreve que «o fim último da nossa educação é, portanto,

[2471] PIRES, Horácio Martins da Silva; MONTEIRO, Joaquim Carlos Dias – Vocação Patriótica de Portugal. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1964).

um fim extra-terreno, que será o princípio da ascensão do ser humano, perante o próprio Deus. Educação para a vida plena»[2472].

Mas a verdade é que este ideal superior não basta, ou já não basta, para sustentar a orientação da Educação ao serviço dos indivíduos. A argumentação coloca a reflexão a partir de um epicentro, a natureza do Homem e a sua relação com o espaço:

"Não há ninguém que não ame a terra onde nasceu, onde vivem seus pais, irmãos, avós, amigos e onde morreram os seus antepassados.

- Este natural amor pela terra mãe existe e é inconfundível. Tem de contar-se com ele para conduzir a educação do homem. […]"[2473].

O Homem, a pessoa humana, é um ser eminentemente social, inserido numa família[2474], numa pátria[2475], o que, no desenvolvimento deste raciocínio, conduz Eva Neves Dias a concluir que um ideal educativo universal, extra-terreno, terá de ter uma dimensão terrena e, como sequência lógica, uma técnica educativa adaptada a cada «ideal de vida humana» e a cada vida humana:

"Se cada Nação tem as suas características próprias há-de haver para cada uma, uma técnica educativa diferenciada, dentro dum mesmo ideal de vida humana. É lógico.

O homem só será verdadeiramente homem quando educado. E se toda a educação deve basear-se na vida e na sua elevação superior, o ideal educativo pode ser universal mas a técnica deve permanecer variada e adaptada à vida de cada povo. […]

A educação é, como disse alguém, «obra eminentemente nacional»"[2476].

O ideal universal, extra-terreno, foi nacionalizado, reconhecendo-se agora que a educação do homem não visa apenas servir a Deus, ou melhor, a sua valorização pessoal que representará um passo mais no sentido da perfeição, escatologicamente percebida, é explicitado, agora, como sendo também útil à sociedade, isto é, a valorização do homem é capitalizada para a família, o país e até mesmo internacionalmente, como sublinha Maria Helena C. Andrade, ao explicar que «o homem que se educa, adquire valor pessoal

---

[2472] Maria Henriqueta – Fraternidade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1952).

[2473] DIAS, Eva Neves – Educação Nacionalista. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1952).

[2474] "Trabalhando, lutando e sacrificando para que na sua casa nunca falte o pão de cada dia, mostra-se o amor que se tem à família e portanto à nossa terra, sempre a melhor, sentimentalmente compreendida.

Mas, além da nossa família e da nossa terra, há outras que são, como as nossas, benditas e amadas, cujas aspirações, interesses e tradições são diferentes". Idem, ibidem.

[2475] "A Pátria de cada um é aquela em que, unidos pelas mesmas tradições, necessidades, aspirações, costumes e sentimentos, os homens lutam para o bem e honra da Nação a que pertencem". Idem, ibidem.

[2476] Idem, ibidem.

contribuindo para o progresso da sociedade, do País e do Mundo!...». Como nos diz Eva Neves Dias, o nacionalismo educativo tem precisamente em vista o progresso da nação, sem perder a união com o criador:

"A educação deverá ser integral e adaptada à vida e às exigências de cada homem para que possa haver disciplina, harmonia e bem-estar e progresso numa Nação. […]

Seguindo este ideal e buscando nele toda a Educação Nacional, conseguiremos formar verdadeiros homens, cidadãos prestimosos e úteis à Pátria e cristãos sempre unidos e fiéis a Deus"[2477].

Estas finalidades são possuídas pelo ideal educativo que norteia a Educação Nacional, promovendo e sustentando o «ensino da doutrina cristã nas escolas, seguindo as normas da luminosa Trilogia Deus, Pátria e Família»[2478].

Este ideal tem como proposta pedagógica, a «pedagogia perene, eterna, sólida e instruída de acordo com as perenes asserções da humanidade e que, em cada momento, encerra as suas Verdades de sempre»[2479]. As «verdades de sempre» sublinham essa dimensão cristã do conteúdo educativo, dando corpo a uma concepção de educar, assente na perspectiva do desejo de dar expressão a Cristo na alma das crianças[2480], consubstanciando, em última instância, a preparação do Homem para a vida e para a morte[2481], desobstruindo-se o espaço para valores como a verdade[2482] e, em particular, a fé[2483], caso contrário «ensinar conhecimentos sem pôr nesse ensino uma finalidade superior

---

[2477] Idem, ibidem.

[2478] ALMEIDA, Jessé de – O ensino da doutrina cristã na escola. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Abril de 1952).

[2479] A. C. – Perenidade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1952).

[2480] Como nos discursos durante a festa da Escola do Magistério Primário, Jaime Sebastião Madeira, aluno-mestre do 2º ano afirmava que "educar é, realmente, e em síntese, formar Cristo nas almas". Citado por R. – A nossa festa. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

[2481] "Houve quem dissesse que se devia educar pela vida e para a vida mas nós queremos ir mais além, queremos educar para a vida e para a morte". TORGAL, Gonçalo Reis – Uma Ideia de «Rumo». Os finalistas do país renderam homenagem à Virgem de Fátima. A seus pés mostraram a devoção e o entusiasmo que os há-de orientar por toda a vida. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1952).

[2482] "Só uma boa educação pode erguê-lo então acima dos instintos ainda sem rumo. E sobretudo nessa altura, nenhuma educação poderá dizer-se boa se não assentar vertical, sólida e integralmente na verdade". GASPAR, José Maria – A verdade na vida escolar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1952).

[2483] "Como elemento primordial da educação temos a fé. Ela constitui o alicerce duma formação íntegra, da nobreza dum carácter forte, numa palavra, da personalidade humana e perfeitamente cristã.

A Fé é tão necessária na educação, que sem ela seria impossível preparar as almas para o fim a que se destinam — Deus.

Todos nós, à excepção da Santíssima Virgem, nascemos com a alma maculada pelo pecado original. Para que a criança se torne filha de Deus pela graça, recebe o baptismo no qual ela adquire o primeiro gérmen de fé,

é desenvolver um cérebro sem que junto a ele pulse um coração compreensivo e uma inteligência esclarecida para o bem. Não basta»[2484].

Educar será o mesmo que esculpir, para utilizar a metáfora usada por Idalina Cardo, para destacar a importância da acção inibidora presente nesta concepção da Educação:

"Dizem alguns pedagogos que a criança deve ser educada «naturalmente», sem a menor perturbação em suas iniciativas. […]

Os homens que preconizam essa educação são semelhantes ao estatuário que lançasse o seu martelo, exclamando que o bloco é mais belo que a estátua, e que esculpir-se é opor-se à natureza em sua glória.

A verdadeira educação terá de ser sempre um constrangimento, consistindo em inibir, substituir e transformar hábitos maus em bons, sem contudo ser austera e rígida, mas enquadrada nomeio termo, pois que neste é que está a virtude. Então eu devo deixar uma criança brincar com lume ou comer venenos? Não! Contrario-a para a salvar. É este o rumo geral da melhor educação"[2485]

Esta concepção de Educação tem adversários que são identificados na narrativa de Jessé de Almeida, como os «míopes macaqueadores do estrangeiro, que em nome duma liberdade irracional preconizam a proscrição do Crucifixo das escolas»[2486], os que defendem a liberdade de confissão religiosa[2487], os que sustentam que a religião é «atrofiadora dos espíritos dos educandos»[2488], os «defensores da escola laica»[2489], os «defensores dum conceito zootécnico de vida»[2490] e os comunistas, em particular Estaline:

"Quer dizer substituir-se-á a verdade de Cristo por mitos que a estupidez humana, adorará.

---

que carece de desenvolvimento pela vida fora". SILVA, Maria de Jesus G. da – Fé na educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1952).

[2484] ANDRADE, Maria Helena C. – Educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1952).

[2485] CARDO, Idalina Lopes – Liberdade na Educação. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1952). Maria Helena Andrade, coloca nestes termos a questão: "Há que não considerá-la desde logo um enigma e procurar conhecê-la, orientando-lhe aspirações, moderando paixões, modificando instintos maus, fortificando os bons. Há que educá-la". ANDRADE, Maria Helena C. – Educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1952).

[2486] ALMEIDA, Jessé de – O ensino da doutrina cristã na escola. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Abril de 1952).

[2487] "Nem aceitemos a tendenciosa opinião, – aliás já muito antiga – de que cada um deve escolher a religião que muito bem entenda quando for grande, não sendo conveniente a doutrina cristã nas escolas primárias.

Faz lembrar o caso daquela mãe, que depois de dar à luz o filho, proibisse que o alimentassem, talvez à força, dizendo que não exercessem pressões externas sobre ele, pois, que, quando fosse capaz faria o que lhe apetecesse e conviesse.

Mas sabemos que tal mãe mataria o filho, pois a criança precisa para a vida do corpo de imprescindível auxílio doutrem. Do mesmo modo mataríamos a vida da alma da criança, caso lhe não ministrássemos os devidos cuidados religiosos e morais, durante o desenvolvimento orgânico e psíquico, que se processa através da evolução dos interesses infantis". Idem, ibidem.

[2488] Idem, ibidem.

[2489] "Tais defensores da escola laica deviam ainda saber, que o insuspeito Victor Hugo afirmou com convicção nas Câmaras francesas: «Quero, sinceramente, quero ardentemente o ensino religioso, – o ensino da Igreja»". Idem, ibidem.

[2490] Idem, ibidem.

Em abono do que afirmo, basta referir o caso ridículo que se passa nas escolas comunistas da Rússia Soviética. Aboliu-se lá a ideia de Deus e proibiram-se as rezas. Entretanto, todos os dias, as crianças são obrigadas no começo da aula a rezar uma oração de agradecimento a Estaline, como outrora os ladrões romanos ofereciam sacrifícios a Mercúrio por terem sido bem sucedidos no roubo"[2491].

Jessé de Almeida salienta em defesa desta perspectiva de educação o que considera ser, em seu entender, uma contradição entre pensamento e acção de alguns autores estrangeiros, casos de Rousseau ou Littré[2492], e mobiliza ainda Guerra Junqueiro:

"É com mágoa que leio as obras desse iconoclasta, inimigo de tronos e altares, que foi o poeta Guerra Junqueiro.
Entretanto, por ironia do destino e para confusão dos seus desvairados admiradores, o autor de tantas blasfémias em verso, matriculou-se em Teologia na nossa Universidade em 1866.

E ainda mais. Foi o profeta da revolução republicana, o demolidor das usanças tradicionais portuguesas, que escreveu o seguinte:

«A escola sem Deus é o infinito sem rumo, é o universo morto, de capitado. O dístico – Sem Deus nem Religião — nas bandeiras das escolas infantis é uma blasfémia satânica, é um estupro moral»"[2493].

Os nomes e as ideias que lhes foram coladas serviram para a construção de uma crítica aos adversários internos, nacionais, da trilogia Deus, Pátria e Família, no espaço da Educação:

"Estes casos vêm dar uma resposta categórica aos que censuram o ensino da «doutrina e moral cristãs, tradicionais do País», como se fez num comício de propaganda do penúltimo Candidato das esquerdas, em que se impugnou a «tutela», o dirigismo das «crenças à força», pedindo-se um ensino livre de acordo com um falso conceito de «liberdade de consciência». Dos termos em que a diatribe libertária era feita, deduz-se que se achava razoável a proscrição do Crucifixo e a consequente abolição do ensino da religião católica nas nossas escolas."[2494].

3. 2 Política Educativa

O combate ao Analfabetismo (1953)

O analfabeto é apresentado como um inadaptado[2495] e ignorante[2496], há mesmo quem se interrogue sobre o seu papel na sociedade e da capacidade de alguém nela ter um papel sem passar pela escola:

[2491] Idem, ibidem.
[2492] "Além disto não será descabido considerar atitudes paradoxais, desconcertantes pelo imprevisto como a de Rousseau entregando os filhos à educação dos jesuítas, Littré mandando ministrar o ensino católico à filha e Renan, o racionalista sonhador, aconselhando à filha a fé na Eternidade". Idem, ibidem.
[2493] Idem, ibidem.
[2494] Idem, ibidem.
[2495] "Na escola e na vida prática, a leitura é actualmente indispensável. Uma pessoa que não leia um aviso ou uma carta, torna-se, na sociedade moderna, um desadaptado". Escola e biblioteca. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1953).

"Qual a posição dum analfabeto perante a sociedade? Que progresso conseguirá na vida? Que valor poderá emanar do seu trabalho? É preciso não esquecer que os auto-educadores são raros, e os que existem foram beber à Escola Primária um mínimo de noções elucidativas, que servirão de base a toda a aprendizagem"[2497].

O analfabetismo é identificado com a negrura[2498], apresentado como sinónimo de ignorância[2499] ou considerado a «base de toda a ignorância e grande obstáculo de progresso»[2500]. Para José Maria Gaspar o analfabetismo é uma «ignomínia social»[2501].

Uma pergunta se tem colocado ao longo da nossa história e que também assaltou Rosinda Oliveira, consiste em identificar as causas do analfabetismo, esta aluna-mestra remete-nos para o papel da família e a da sua demissão, quando se interroga sobre «quem sabe a razão por que aquelas analfabetas e tantos outros não se instruíram?! Se tivessem um pai que as obrigassem em pequenas a ir à escola ou as pudesse manter no estudo, elas seriam analfabetas? Talvez não»[2502]. Para José Maria Gaspar as causas do analfabetismo têm a sua raiz no recurso ao trabalho infantil por parte das famílias – que acusa de ambição e na demissão das populações urbanas face à educação o que, até certo ponto, vem na perspectiva em que se coloca Rosinda Oliveira, mas o professor do ensino normal elenca ainda, como causas do analfabetismo, a distribuição da população pelo território nacional, a deficiente rede escolar e uma quotidiana vivência com a ignorância[2503]. No mesmo número do *Rumo*, António Oliveira, colaborador do jornal, atribui também responsabilidades à

[2496] "Ensinar ignorantes é um acto de misericórdia…".
TORGAL, Gonçalo Reis – Analfabeto. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1953).

[2497] Luís e Graciette – Ensinar e examinar. Exames. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1953).

[2498] TORGAL, Gonçalo Reis – Analfabeto. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1953).

[2499] "A ignorância tem sido a pesada cicatriz na fisionomia da Nação renovada. A todos tem faltado coragem para enfrentar o problema que a todos doía". Não consintas analfabetos no teu meio. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1953).

[2500] Luís e Graciette – Ensinar e examinar. Exames. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1953).

[2501] GASPAR, José Maria – Corajosa Campanha. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1953).

[2502] OLIVEIRA, Rosinda – Futuro melhor. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2503] "[…] as complexas causas originais do analfabetismo nacional: a dispersão das populações rurais e o alheamento das urbanas; a ambição dos pais pela utilização prematura do trabalho dos filhos; uma ou outra falta ou má localização dos edifícios escolares e a rotineira inércia de certos meios ainda mecanizados em multi-secular ignorância". GASPAR, José Maria – Rumo ao futuro. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

escola primária[2504]. Por sua vez, o subsecretário da Educação, citado em artigo do *Rumo* aquando do primeiro aniversário da Campanha de Educação de Adultos, considerava que, nomeadamente nos meios rurais, as condições de vida e de trabalho conduziam as pessoas a não sentirem necessidade de aprender[2505]. Veiga de Macedo considerava ainda que o analfabetismo encerra em si as condições de reprodução:

> "O analfabeto não tem a noção da vantagem do ensino e entende, na sua visão deformada das coisas, que os filhos não carecem, para as lutas da vida, de quaisquer habilitações literárias. Esta triste realidade torna ainda mais premente a necessidade de fazer alguma coisa para educar os analfabetos, os quais irão, por experiência vivida, convencendo-se do interesse prático em instruir os filhos"[2506].

O Plano de Educação Popular

«Na escola e na vida prática, a leitura é actualmente indispensável. Uma pessoa que não leia um aviso ou uma carta, torna-se, na sociedade moderna, um desadaptado»[2507], é sob este signo que perpassa toda a reflexão sobre a acção política desenvolvida no sentido do combate ao analfabetismo.

Maria Teresa Soares aborda em primeiro lugar os diplomas legais, destacando o facto de se «forçar os encarregados de educação, a matricularem e a garantirem a frequência dos menores, com menos de 13 anos»[2508] acompanhada, para além dos casos excepcionais, da medida repressiva para garantir a frequência escolar, pois «só recebem abono de família os filhos dos encarregados de educação que tiverem frequência

---

[2504] Cf. OLIVEIRA, António – Campanha Nacional. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2505] "[…] pela própria natureza das causas do analfabetismo entre nós, e em especial do facto de, mormente nos meios rurais, o nosso povo, pelas condições de vida, pelo regime do seu trabalho e até pela força do hábito e da rotina, não sentia a necessidade de aprender". MACEDO, Veiga de – Conferência de Imprensa "Educação Supletiva". In 1º Aniversário da Campanha de Educação de Adultos. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1953).

[2506] MACEDO, H. Veiga de – Conferência de Imprensa "Educação Supletiva". In 1º Aniversário da Campanha de Educação de Adultos. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1953)

[2507] Escola e biblioteca. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1953).

[2508] SOARES, Maria Teresa D. – Obrigatoriedade de ensino. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1953).

regular»[2509]. A aluna-mestra elogia a acção do Estado Novo que entende como política de valorização dos portugueses através da redução significativa do analfabetismo e uma resposta cabal aos «derrotistas»[2510] para que «não tenhamos de ouvir palavras trocistas, que Portugal é o país mais atrasado do mundo»[2511]. Maria Teresa termina referindo que estas medidas têm merecido elogios no estrangeiro.

Análise da legislação, ou pelo menos alguns dos seus aspectos, associado ao combate ao analfabetismo por via da escolaridade obrigatória, os elogios ao governo e o sublinhar do papel de Portugal no estrangeiro, corporizam em larga medida as análises neste período.

Ainda no jornal n.º 51, João Alves de Almeida salienta que desta feita a obrigatoriedade de matrícula dos menores de treze anos era cumprida até porque as coimas são elevadas, pelo menos para muita da nossa população rural e conclui que «isto não se podia prolongar, por mais tempo e, desse modo, com o decreto 38.969, estou certo, que tanto na minha aldeia, como em muitas outras, os menores jamais passarão a idade escolar, sem receberem a educação necessária»[2512].

Em Fevereiro é merecedora de destaque, por parte do *Rumo*, as referências elogiosas que a imprensa estrangeira e nacional dispensava à iniciativa governamental, que DCR apresenta nestes termos:

"Os esforços que o Governo tem enviado para acabar com o analfabetismo, consumados, o ano passado, com o notável decreto da obrigatoriedade de ensino, estão a merecer da imprensa estrangeira os maiores encómios. Ela é unânime nos aplausos e uma vez mais a figura do grande paladino do nosso regresso à política internacional e da nossa auto-bastança, teve a projecção devida. […]

Outros órgãos da imprensa se têm referido ao notabilíssimo diploma que declara guerra sem tréguas ao analfabetismo. Nos periódicos do país os louvores são gerais e em tudo transparece o enorme desejo de se acabar com tão deplorável aspecto da vida nacional"[2513].

[2509] Idem, ibidem.
[2510] Idem, ibidem.
[2511] Idem, ibidem.
[2512] ALMEIDA, João Vaz de – Melhores Portugueses. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1953).
Veja-se ainda sobre as questões legislativas:
DCR – «Portugal. Grande Campanha contra Analfabetismo», inserto em Pela imprensa estrangeira. Transcrito de «Arriba», de Adolfo Lizón. ALMEIDA, João Vaz de – Melhores Portugueses. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1953).
[2513] DCR – Pela imprensa estrangeira. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1953).

Os elogios internos sobem de tom e António Oliveira afirmando o princípio da essencialidade da escolarização[2514], nomeadamente o ensino primário, considera que o governo promoveu a «elevação cultural e defesa moral do povo português»[2515] e que as medidas legislativas vão colocar Portugal «na vanguarda dos povos de nível cultural mais elevado»[2516].

Em Julho, o Plano de Educação Popular encontra-se com a História, quando Dinis de Ramos, considera que este «representa para nós a mais saborosa conquista nesta era de progresso de que, a partir de 28 de Maio de 1926, nos habituámos»[2517].

O próprio Subsecretário da Educação, aquando da avaliação do aniversário do Plano de Educação Popular, salienta-o como exemplo da capacidade realizadora do Estado Novo, em contraponto à retórica legislativa da 1ª República[2518].

Mobilização da Formação Social Portuguesa

Gonçalo Reis Torgal dirige-se, num artigo cujo título é *Analfabeto*, ao português analfabeto de Portugal continental, pai de família, orgulhoso dos heróis seus antepassados,

---

[2514] "Nenhum santo ou sábio, mártir ou herói foi capaz de inscrever-se nos pergaminhos dourados da História sem ter uma instrução primária, fosse ela qual fosse". OLIVEIRA, António – Campanha Nacional. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2515] Idem, ibidem.

[2516] Idem, ibidem.

[2517] RAMOS, Dinis de – Cinema educacional. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Abril de 1952).

[2518] "Que interessa, na verdade, que a lei previsse cursos nocturnos, missões escolares, cursos dominicais e outros análogos para a extinção do analfabetismo, em ambos os sexos, naquelas localidades onde as circunstâncias o exigissem (artigo 31° da Lei 1.911) e que prescrevesse que às Juntas Escolares compete estabelecer cursos nocturnos, cursos dominicais e cátedras ambulantes (Decreto nº 6.137, de 21 de Setembro de 1919), se, passados anos, se haveria de verificar que os índices do analfabetismo continuavam no mesmo nível de 1910?

A existência de 2.916.600 iletrados deveria constituir, e, constitui, séria preocupação para os responsáveis. Daí as providências legislativas sobre instrução obrigatória, cujo êxito, no fim de um ano de vigência, fica a assinalar a capacidade realizadora do regime nos domínios da educação. Daí o alargamento da assistência escolar, através de uma legislação prática e simples já em execução com os mais auspiciosos frutos. Daí o ter-se reforçado o princípio da obrigatoriedade do ensino, numa nova e mais firme orientação imposta pela própria natureza das causas do analfabetismo entre nós, e em especial do facto de, mormente nos meios rurais, o nosso povo, pelas condições de vida, pelo regime do seu trabalho e até pela força do hábito e da rotina, não sentia a necessidade de aprender". 1º Aniversário da Campanha de Educação de Adultos. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1953).

o profissional dos vários ofícios – pescador ou pastor, operário ou agricultor – para que este, numa manifestação de vontade própria, num esforço pessoal, se recusar a sê-lo, uma vez que tem «vergonha»[2519] e quer «aproveitar a bóia» que constituem as medidas adoptadas[2520]. Mas José Maria Gaspar insiste que não basta dizer ao analfabeto que não queira sê-lo, é necessário convencê-lo da sua inferioridade social:

"Não é grande vantagem dizer-se ao analfabeto que não queira sê-lo, quando ele puder responder que assim mesmo se governa bem melhor que os letrados. Urge então convencê-lo da sua real inferioridade no mundo social contemporâneo. É preciso sugestioná-lo – hipnotizá-lo, caramba! – no sentido de valorizar intelectualmente a sua força, a sua perícia ou a sua fazenda para que se não envergonhe e ao seu próximo na moderna vida civilizada"[2521].

O apelo à tomada de decisão dos analfabetos para pôr fim à sua condição é acompanhado de um forte discurso de mobilização das camadas «letradas» do país, em prol da Pátria e independentemente das camadas ou grupos sociais de pertença[2522], no sentido de se envolverem activamente na campanha uma vez que, como nos diz Gonçalo Reis Torgal, eles «precisam de ti, estudante, precisam de vós, sacerdotes, médicos, homens de leis, oficiais, numa palavra, precisam de todo o Português que saiba ler, que os possa ajudar a salvarem-se»[2523]. Ao nível do discurso a mobilização é intensa mas nem por isso se esquece a ordem, pelo menos do ponto de vista retórico, a sociedade é ordenada e os seus membros têm funções determinadas para organizar o «entusiasmo» participativo. A palavra a José Maria Gaspar:

"Há, primeiro, quem, por dever trabalhe no especial empenho do governo. Há, depois, quem devotadamente se esforce na cruzada geral da Nação.

Uns – estadistas, funcionários e professores – lançam mão dos seus valores e influência para superiormente dinamizarem condições docentes: estruturam a campanha e nela se mantêm permanentemente ao parapeito.

[2519] O tema da vergonha no facto de se ser analfabeto é uma temática repetida em alguns textos: "Não queiras ser analfabeto. Não consintas mesmo analfabetos no teu meio, ao teu serviço, ao redor de ti. A insuficiência deles é também vergonha nossa". Não consintas analfabetos no teu meio. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953). Trata-se de um texto transcrito da *Escola Portuguesa*.

[2520] Cf. TORGAL, Gonçalo Reis – Analfabeto! *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1953).

[2521] GASPAR, José Maria – Rumo ao futuro. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2522] Cf. VIEIRA, Manuel Baptista – O saber eleva o homem. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2523] TORGAL, Gonçalo Reis – Analfabeto! *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1953).

Outros – dirigentes, patrões e encarregados de serviços - actuam nos respectivos meios e associações, para directamente fomentarem o interesse discente: movimentam a orgânica e nela se agitam ordenadamente em activa disciplina construtiva.

[…] Mas o essencial nesta luta é sem dúvida o professor, com os elementos pedagógicos de que possa dispor"[2524].

Longe vão os alvores da ditadura quando se fazia o elogio do analfabeto e do analfabetismo, agora o analfabetismo é encarado como uma vergonha social, quando, para se ganhar os portugueses para combater o analfabetismo, se lhes sugere que no seu meio ajam no sentido de o erradicar, ensinando os analfabetos pois «a insuficiência deles é também vergonha nossa»[2525]. No mesmo sentido vão as considerações de José Maria Gaspar ao alvitrar que «nem tudo se poderá recuperar daquilo que o desleixo de todos longamente perdeu»[2526]. O desleixo pode até de todos mas a vitória é da pátria, Portugal, e fica a dever-se revolução nacional[2527].

A mobilização da formação social portuguesa passou também por envolver meios, como a comunicação social e as artes, como é o caso do cinema.

O empenhamento do cinema visava, segundo Dinis dos Ramos, aproveitar um «grande factor de educação»[2528], funcionando como um veículo para «coordenar boas vontades para esta luta que nos toca a todos»[2529] e tinha como público-alvo «não propriamente os

---

[2524] GASPAR, José Maria – Rumo ao futuro. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2525] Idem, ibidem.

[2526] Não consintas analfabetos no teu meio. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2527] " E, quando se anunciou o taumatúrgico momento, auscultou-se um frémito geral animador, um latejar de imensas forças ignoradas e capazes de uma nova cruzada, para mais uma grande vitória da vitoriosa Revolução Nacional. Ainda bem que se chegou à coragem da mobilização total. Isto assim irá, por todos! Isto agora irá, por Deus!

Chegou a hora. Com alicerces expurgados de teoria balofa e nefastas apatias, com meios pacientemente angariados e princípios corajosamente erguidos ao alto, sem ódios nem temores, convida-se a Nação para uma séria cruzada contra a ignomínia social do analfabetismo. Avante por um Portugal maior!". GASPAR, José Maria – Corajosa Campanha. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1953).

[2528] RAMOS, Dinis dos – Cinema educacional. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1953).

[2529] Idem, ibidem.

iletrados»[2530], mas pretendia fazer chegar a mensagem da campanha «às chamadas pessoas de letras gordas»[2531].

No âmbito radiofónico, Dinis dos Ramos, salienta que cabe à «Emissora Nacional iniciar, por sua vez, uma grande Campanha Radiofónica de Educação para Adultos» e citando o Subsecretário da Educação Veiga de Macedo, afirma que compete à rádio «a elevação cultural» do povo, pelo que tal programa se insere nessa vertente, e o autor transcreve as últimas palavras de mobilização proferidas por Henrique Veiga de Macedo aos microfones da e dirigidas à sociedade portuguesa:

"À Imprensa, ao Cinema, ao Teatro, às Agremiações Culturais e Desportivas, aos Professores do Ensino Oficial ou particular, dirijo, em especial, o apelo para que colaborem nesta missão a que o Governo em boa hora se abalançou".

A Campanha Nacional de Educação de Adultos

Quem é o público-alvo desta campanha? A 15 de Junho de 1953, José Maria Gaspar identificava-os nestes termos:

"Toda a gente conhece um ou muitos homens sãos e escorreitos, com vitalidades sociais impressionantes, incapazes de decifrar uma letra do tamanho de um portão. Há-os que varrem uma feira, com a força do cajado, ou com o peso da carteira que comandam grupos comerciais agrícolas, em tom eficiente de chefes, e todavia permanecem na dependência de qualquer criança que lhes escreve e lê as cartas familiares ou de negócios. Quem não conhece «O Edital» de Augusto Gil?

Nem sempre são intelectualmente débeis. Há-os que demonstram invejável inteligência prática, com extraordinária desenvoltura para isto e aquilo e com impressionantes capacidades em frente de problemas

[2530] Idem, ibidem.

[2531] Idem, ibidem. Dinis descreve ainda as actividades desenvolvidas no âmbito do cinema e os realizadores, actores e actrizes e personalidades conhecidas das artes e espectáculos: "No curto espaço de seis meses realizar-se-ão 20 pequenos filmes que assim vão representar a contribuição cinematográfica alvitrada nos decretos 38.968 e 39.969. Com o patrocínio do Ministério da Educação Nacional e sob a proficiente direcção e orientação do Sr. Dr. Afonso Botelho, nos estúdios da Lisboa-Filme, já se iniciaram os trabalhos, cuja realização pertence a Orlando Vitorino, Ricardo Malheiro e Filipe Solms – conhecidos nomes dos nossos estúdios. As películas irão de 73 a 300 metros e igualmente serão tiradas cópias de 16 mm. que serão distribuídas afim de proporcionarem espectáculos às mais afastadas aldeias por meio do cinema ambulante. Estamos certos de que as películas cuja moralidade e intenção não carecem de adjectivos, percorrerão Portugal de lés a lés.

Neste momento já foram rodados os filmes «Fui ao Jardim Celeste», realização de Orlando Vitorino e Azinhal Abelho e «Labirinto», realização de Ricardo Malheiros e João Mendes. Nesta película nota-se a presença de Humberto Madeira, o «Milionário do Riso» que interpreta no celulóide a figura dum magala e a sua condição de iletrado. O conhecido artista Vasco Santana incarnará um «Zé Analfabeto» que irá à teia todas as semanas contar as suas desditas por mor de não saber ler, numa série de complementos, a realizar por Filipe Solms e Carlos Marques.

As histórias, umas vezes narradas por Artur Agostinho, Raul Feio ou D. João da Câmara, locutores da nossa Estação Oficial, apesar da sua finalidade educativa, serão, no entanto, de molde a interessar as plateias".

difíceis. Só, afinal, os inferioriza a falta de educação intelectual. Sem esta são mutilados nas suas possibilidades. Com ela poderiam aumentar muito o seu valor pessoal e social"[2532].

De diferentes proveniências sociais, muitos sem quaisquer problemas intelectuais, têm em comum algo que inferioriza socialmente e que, na posse de escolarização, viam crescer o seu «valor pessoal e social». Já em Janeiro, João Alves de Almeida referenciava que na sua aldeia um significativo grupo de analfabetos lamentava «não terem aprendido, na idade escolar, o mínimo indispensável, com que tivessem podido ocupar lugares de melhor posição social». Constatamos aqui algo de bem diferente dos primeiros tempos da ditadura, agora a escola pode provocar modificações na escala social e ajudar os indivíduos e os grupos sociais a ascenderem socialmente.

Mas José Maria Gaspar vai mais longe, quando considera que «o sentido genérico da Campanha Nacional de Educação de Adultos»[2533] é destacar que «por pouco que de cada um se consiga, em recuperação de alguns milhares de indivíduos nestas condições»[2534], no conjunto traduz um significativo «aumento do capital humano na nação»[2535]. É de algum modo a aproximação ao *ocdeísmo*, é como que, ainda que por uma tímida referência, a introdução no debate do valor económico da educação. Esta perspectiva é ainda aprofundada quando um artigo, publicado a 15 de Novembro, expõe que a redução do número de analfabetos contribui para o aumento da produtividade[2536].

É, contudo, neste enquadramento que se compaginam, no discurso de José Maria Gaspar, a consideração de que o fim do analfabetismo traduzirá a valorização de cada português e a dignificação de Portugal[2537] com os elogios às medidas do governo[2538] e o

---

[2532] GASPAR, José Maria – Rumo ao futuro. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).
[2533] GASPAR, José Maria – Rumo ao futuro. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).
[2534] Idem, ibidem.
[2535] Idem, ibidem.
[2536] "Medida acertada sem dúvida, pois quantos menos número de analfabetos houver, maior será a produtividade do trabalho e consequentemente, mais elevado o rendimento nacional". 1º Aniversário da Campanha de Educação de Adultos. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1953).
[2537] "O grito vem do alto: extirpar o analfabetismo é valorizar os portugueses, é dignificar Portugal". GASPAR, José Maria – Rumo ao futuro. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

reconhecimento para com a acção de uma geração[2539]. Afinal, para José Maria Gaspar trata-se de uma cruzada[2540] a longo prazo[2541].

Numa linha de continuidade de um contributo mais político da Educação, para uma análise de âmbito nacional, a Campanha Nacional de Educação de Adultos traduz o ressurgimento nacional[2542], onde tem acolhimento o posicionamento do inspector Leite da Costa que argumenta que, um português ensinar analfabetos, significa cumprir os deveres de católico e de patriota[2543]. Partindo de uma reflexão local que tem por base os cursos de formação de adultos a funcionar na sua empresa, o deputado Sousa Machado, conclui que a Campanha Nacional de Adultos é problema nacional que conquistou toda a nação[2544].

Na primeira pessoa do singular, Hermínia da Silva Pinto, uma das diplomadas pelos cursos de formação de adultos, considera estes cursos um benefício do Estado e, numa assunção do discurso oficial, considera que quem não frequentar os referidos cursos «envergonha» os portugueses:

"Pessoas mais velhas e mais novas do que eu fizeram o mesmo e nenhuma está arrependida. Estão arrependidas outras que podiam fazer o mesmo e não fizeram porque não quiseram.

Por isso eu agora convido a todos os que não sabem ler ou que não têm o exame de instrução primária a aceitarem o benefício do Estado e irem aos Cursos de Adultos, para ficarem também com o benefício da escola.

Sem isso, nem podem ser alguém e ainda envergonham os portugueses diante dos outros povos.

[2538] "As decisões recentes do Governo português, sobre a campanha contra o analfabetismo, promovida garbosamente pelo Ministério da Educação Nacional, estão já a enveredar por excelente rumo construtivo". Idem, ibidem. Veja-se ainda: Aluno-mestre n.º 22, 2º B – Trabalho para o futuro. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1953).

[2539] "Sancionada pelo sufrágio da consciência nacional, a campanha contra o analfabetismo vai resultar mais um feito glorioso da nossa construtiva geração". GASPAR, José Maria – Rumo ao futuro. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2540] "A cruzada contra o analfabetismo é em toda a parte uma obsecante preocupação de cada dia. Uma campanha de educação de adultos, em país secularmente deseducado, tem de ser resultado de estratégia lenta, de mobilização total e de luta prolongada, com perene orientação ao contacto das realidades". Idem, ibidem.

[2541] "Não parece trabalho para dois anos. Neste espaço de tempo mal se alinhavam programas à luz viva de experiências locais e gerais. É preciso assentar na extensão cultural mínima, na cooperação privada, na condução dos exames e nos princípios reitores que entre adultos possam, de facto valorizar os homens, ao serviço da Pátria e elevar os espíritos, ao serviço de Deus". Idem, ibidem.

[2542] Cf. Transcrição de discurso do Director Escolar de Coimbra, Professor Bernardo Rodrigues. Segundo Ciclo de uma campanha construtiva. Com solenidade e entusiasmo, foi inaugurado o Curso de Educadores de Adultos em Coimbra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2543] Cf. Transcrição de discurso do Inspector Disciplinar Custódio José Leite da Costa. Segundo Ciclo de uma campanha construtiva. Com solenidade e entusiasmo, foi inaugurado o Curso de Educadores de Adultos em Coimbra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2544] Cf. Segundo Ciclo de uma campanha construtiva. Com solenidade e entusiasmo, foi inaugurado o Curso de Educadores de Adultos em Coimbra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

Por mim estou muito contente por ter feito o meu exame e hei-de dizer a toda a gente, que possa, que faça o mesmo para Portugal não ficar atrás das outras nações"[2545].

No plano geo-estratégico, a nível internacional, também se geram posicionamentos, na altura da comemoração do 1º aniversário considera-se que:

"Foi em 27 de Outubro de 1952 que se iniciou em Portugal e em prol da educação e instrução uma Campanha destinada a combater o analfabetismo, já que Portugal estava colocado na tabela europeia como das Nações que mais iletrados possuía. […]

Por isso entendeu o governo e mais directamente o Ministério da Educação Nacional, debelar o mal da Nação, lançando a referida campanha"[2546].

Se os resultados internacionais obtidos por Portugal, em resultado de estudos comparativos com outros países, motivaram a campanha, os objectivos explicitados estabelecem como resultado esperado a supremacia sobre as restantes nações[2547], uma vez que este primeiro ano de campanha é entendido como o início do desenvolvimento da cultura portuguesa[2548].

3. 3 O Ensino

O Ensino Normal

Os vinte anos de publicação do *Rumo* trazem-nos uma narrativa sobre o ensino normal que se pode caracterizar através de quatro propriedades aglutinadoras que são: primeiro, os(as) alunos(as)-mestres(as) – numa perspectiva da sua caracterização e, sobretudo, estratégias de captação, em segundo, o plano de estudos e a formação nas escolas do Magistério, em terceiro lugar, a inculcação ideológica e a carga simbólica e, por

---

[2545] PINTO, Hermínia da Silva – Palavras de uma adulta diplomada. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1953). "Em muitas povoações do País se encontram já, em plena actividade, cursos diurnos e nocturnos para adultos de ambos os sexos". VIEIRA, Manuel Baptista – O saber eleva o homem. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2546] 1º Aniversário da Campanha de Educação de Adultos. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1953).

[2547] "O fim da campanha contra o analfabetismo não tem em vista, essencialmente, tornar Portugal um país de santos, sábios ou cientistas, mas fornecer à sua população um mínimo de conhecimentos que lhe são exigíveis, para manter um papel de igualdade, ou melhor de supremacia perante as nações civilizadas". Luís e Graciette – Ensinar e examinar. Exames. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1952).

[2548] Cf. 1º Aniversário da Campanha de Educação de Adultos. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1953).

último, a articulação da teoria e a prática. A nossa preocupação vai centrar-se na tentativa de explicitar as dimensões narrativas destas propriedades, procurando, dentro de cada uma, apresentar uma exposição analítica, no sentido de evidenciar as suas dimensões principais.

A primeira referência aos(às) alunos(as)-mestres(as) é feita no plano nacional, não se reportando estritamente aos(às) de Coimbra, mas de todo o país, para assinalar as suas dificuldades económicas e enaltecer o facto de mesmo assim e apesar das distâncias, não deixaram de estar presentes na consagração em Fátima[2549] – em 1952. Nesta linha de análise, perspectivando as origens socioeconómicas dos(as) alunos(as)-mestres(as), a partir das respostas a um inquérito realizado durante o ano de 1964, os(as) alunas(os)-mestres(as) afirmam que o curso exige trabalho e despesa[2550] e outros, afirmam ter escolhido o curso pois pretendiam um curso curto para rapidamente entrar no mercado de trabalho[2551].

Outra dimensão importante é a preocupação manifesta com o número de alunos(as) que em cada ano entram para as escolas e uma manifestação de regozijo com o número de alunos(as) acontece em 1959, quando N. Brandão, num texto de boas vindas, *Bem-vindos!*, expressa a satisfação pelo número elevado dos(as) novos(as) alunos(as) afirmando que «não imaginais, na verdade, quanto nós folgamos com o vosso elevado número! É de facto agradável ver subir e a bom passo o número daqueles que hão-de prestigiar mais e mais o ilustre Professorado Português»[2552]. Em 1968 o reduzido número de candidatos, para as necessidades, é assumido no plano nacional e leva o governo a determinar a realização de

---

[2549] "As dificuldades provenientes da enorme distância a que Bragança se encontra de Fátima desapareceram como que por encanto.

É que o amor tudo vence. Mesmo que não houvesse a considerar a dificuldade económica, que é grande para alunos que não são abastados […]". A consagração dos finalistas em Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1952).

[2550] S. J. R. – Um inquérito escolar. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1964).

[2551] Idem, ibidem.

[2552] BRANDÃO, N. – Bem-vindos! *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1959).

filme de promoção para a captação de mais alunos(as) e o texto informa-nos ainda que as filmagens decorreram nas Escolas mais antigas do país – Braga, Coimbra, Lisboa e Porto[2553].

A problemática do recrutamento também é discutida ao nível dos conteúdos e procedimentos, José Queirós, professor de Psicologia, numa conferência que realizou na Escola, defende que as alterações provocadas pela massificação do ensino e o crescimento da escolaridade obrigatória aumenta a responsabilidade de formação das escolas do Magistério e, no imediato, as confronta com «o problema do recrutamento e formação dos candidatos ao exercício de actividades docentes»[2554] e afirma que este não pode continuar a ter lugar «nos mesmos limites do conhecimento e pelos mesmos métodos»[2555], para José Queirós, «a selecção dos candidatos ao exercício do magistério não deve realizar-se exclusivamente mediante provas intelectuais ou técnicas mas em função dum complexo de qualidades reais e potenciais capazes de dar relevo à preparação científica»[2556].

Em 1967, J. Mingatos, defendia que em vez de repetir nos exames de admissão os exames do 6º ano de escolaridade, as Escolas do Magistério deveriam averiguar e avaliar das vocações dos candidatos, com recurso a exercícios e testes apropriados[2557], coisa difícil de estabelecer, isto da vocação, mas que para Mingatos deveria permitir determinar «nos candidatos a professor um espírito de cooperação que os leve a integrarem-se na comunidade que vão servir»[2558] e acrescenta:

[2553] "No prosseguimento da sua acção de promover um acréscimo da frequência nos cursos para o Magistério Primário o Ministério da Educacional tem levado a efeito um bem estruturado programa de informação e esclarecimento, servindo-se de variados meios entre os quais o do Cinema e Televisão.

Assim a Direcção do Ensino Primário tomou a iniciativa de mandar realizar um filme informativo a cargo da Equipe Técnica do Instituto de Meios Audio-Visuais de Ensino [...]

Deste modo estiveram entre nós a registar imagens das actividades correntes específicas da nossa Escola do Magistério, tendo filmado passagens de lições de Didáctica, Desenho e Trabalhos Manuais, Educação Feminina, Educação Física, Educação Musical, Exemplificação Metodológica e nas Escolas Primárias anexas, e ainda do funcionamento do bem apetrechado Gabinete Psico-técnico". Filmagens de Actividades Docentes na Escola do Magistério Primário. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1968).

[2554] Ecos da nossa festa. Uma conferência do Sr. Dr. José Queiroz. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1965).

[2555] Idem, ibidem.

[2556] Idem, ibidem.

[2557] MINGATOS, J. – Vocações. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1967).

[2558] Idem, ibidem.

"Mas como conseguir os grandes espíritos? Não seria difícil – pois com a incitação aos futuros mestres pelas Escolas do Magistério – conseguir-se-iam elevados níveis de cultura, pois quanto maior for o nível mais possibilidade existem de adaptação, não só as fórmulas de orientação como também aos climas sociais e tradicionais que justificariam os procedimentos privativos nas respectivas localidades ou regiões"[2559].

A primeira abordagem ao plano de estudos é feita no n.º 3 de *Rumo*, pela mão de Majoal, já na altura antigo aluno-mestre, cujo texto constitui uma rememorização da sua passagem pela Escola e onde refere, numa perspectiva de aluno, aspectos relacionados com o elenco das disciplinas que constituíam o plano de estudos[2560]. Este volta a ser objecto de reflexão, desta feita incidindo sobre o conteúdo das disciplinas, nomeadamente da Psicopedagogia e Didáctica, quando se pretende destacar a importância para a educação da selecção de meios educativos apropriados a cada sector da população, que José Maria Gaspar propõe como objecto de estudo às referidas disciplinas[2561].

Mas dois anos antes José Maria Gaspar assina um artigo que consubstancia a sua constatação de deficiências na formação oferecida pelas escolas de ensino normal. Em Março de 52, no seu *Educação social*, numa argumentação elaborada através de um curioso diálogo com um homem do «povo», José Maria Gaspar avança com a ideia de que a massificação de ensino impôs a necessidade de aprendizagem de urbanidade por parte de todos aqueles que agora têm possibilidade de frequentar a escola mas, para isso, impõe-se a necessidade de fornecer formação aos normalistas, pelo que indica o caminho na criação de uma disciplina de etnografia e civilidade, pois o conhecimento de etnografia permite ir ao encontro de muitos exemplos:

[2559] Idem, ibidem.

[2560] "Não sentíamos nem compreendíamos bem ainda as responsabilidades da vida. Não víamos ainda na nossa frente obstáculos que nos parecessem difíceis de transpor, afora curtas horas de cólicas quando previámos alguma chamada a Higiene, disciplina preferida pelos dotados de memória. Mas, em compensação, seguiam-se as horas de Música, durante as quais o nosso Mestre nos proporcionava as mais lindas e escolhidas melodias, que nos distraíam o espírito e que nos davam alento para enfrentarmos a Pedagogia, a Didáctica e a Psicologia, que sempre exigiam mais um pouco de atenção e raciocínio… […]

No nosso tempo foi transferida a Escola para as novas instalações na Quinta da Rainha. […] Foi aí também que concluímos o nosso curso, depois de três semestres de aulas e foi aí que fizemos o Exame de Estado, depois de um semestre de estágio numa das Escolas instaladas nas dependências do antigo Convento de Celas". MAJOAL – Recordando… *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (22 de Abril de 1949).

[2561] GASPAR, José Maria – Salto brusco. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (2 de Junho de 1954).

"Ora é sumamente louvável o alargamento da instrução, em todos os seus graus, às mais desvalidas classes sociais, diz ele. Era contudo preciso, em seu entender — agora mais do que quando só a gente grande se instruía — acarinhar o ensino da urbanidade para as pessoas cuja futura posição social virá a ser de comando, com maior ou menor projecção local. Essas, no seu meio, serão os espelhos dos outros.

A mulher tomou já conta e vários sectores escolares onde outrora pontificava quase exclusivamente o homem. Esse facto modificou, para melhor ou para pior, muitos aspectos da educação. Por isso se não afigurará de todo o ponto indispensável o restabelecimento da cadeira de civilidade como disciplina especializada.

O que não deixaria de ser útil, com certeza, seria o enquadramento docente dessa disciplina ou da de etnografia na preparação profissional dos primeiros mestres, que haverão de actuar na prístina formação dos homens de amanhã [...]"[2562].

Gaspar sustenta ainda que os alunos-mestres terão a formação adequada graças às actividades circum e extra-curriculares desenvolvidas nos liceus portugueses, mas falta-lhes aprender a ensinar essa componente e, termina, lamentando-se da ausência de uma «didáctica de Moral rudimentar»[2563].

Já em 1956, José Maria Gaspar deixa transparecer a preocupação de o ensino normal acompanhar os desenvolvimentos e transformações ocorridas na Educação, considerando que «o sentido actual da educação primária vai mudando com frequência cada vez maior. E é preciso, naturalmente, estar ao «par», no ensino normal»[2564], e sobretudo é patente alguma inquietação com a orientação profissional, evidenciando a prática de alguns e a necessidade premente de alteração da preparação docente remetendo, no entanto, para uma próxima oportunidade, numa hipotética alteração do plano de estudos:

"É preciso, depois ou simultaneamente, valorizar a prática escolar com vista à eficaz preparação profissional. É também exigência recente.

A maioria das nossas crianças não segue estudos: vai para o trabalho. […] devia o professor ter menos peias burocráticas, menores programas e menos preocupações económicas próprias, para equacionar o problema especial dos que se dirigem à vida do trabalho. A valorização da gente trabalhadora tem ali boa base para a realização do seu destino temporal e até do eterno. É mais problema social que escolar. # Ver as aptidões, na altura em que elas se revelam cristalinas, com inclinação profissional decidida, é o benemérito afastamento dos medíocres deslocado. O professor atento sabe que assim é. Mas nem sequer aprendeu os melhores processos de selecção escolar e nada lhe disseram da selecção profissional. A escolaridade oficial é normal para todos. A culpa não é dele, que, mesmo assim, alenta, por intuição e com felicidade, muitos alunos para determinados rumos: no desenho adivinha, por exemplo, a meticulosidade de um mecânico esmerado ou o sentido estético de um bom fotógrafo: no arranjo das operações aritméticas, sempre certas, admira um futuro empregado de escritório; na delicada interpretação literária de certos trechos, prevê, como na predilecção por dados assuntos da redacção, o jardineiro, o alfaiate, o padeiro, o hortelão e o lenhador. Descobrir e encorajar a vocação é relevante. E é tudo, muitas vezes.

[2562] GASPAR, José Maria – Educação social. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1952).

[2563] "O normalista, com as actividades circum e extra do liceu, em confraternizações festas, passeios, convivências e jogos, da Mocidade e das associações escolares, teve oportunidades de apurar os seus procedimentos. Falta-lhe aprender a ensiná-los, que é tarefa bem mais delicada. E nas Escolas do Magistério Primário nem sequer há didáctica da Moral rudimentar!...". Idem, ibidem.

[2564] GASPAR, José Maria – Exigências modernas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1956).

É, todavia, certo que os professores novos, pelo menos de algumas escolas, se inquietam por tudo isto. É bom sintoma. Em novas reformas do ensino normal, não deixará, decerto, de pensar-se mais a fundo sobre o assunto"[2565].

As alterações na sociedade e a sua articulação com a Educação, em geral, e a escola, em particular, vai levar José Maria Gaspar, a defender a criação de Estudos Sociais na preparação para o Magistério[2566]. O ano de 1963 acaba por ter alguns textos que abordam o plano de estudos, desde *Missão do Professor*, que nos refere a parte documental do Exame de Estado[2567], a Antero António Araújo que elenca a função de certas disciplinas[2568] – nomeadamente da Pedagogia, Psicologia, Didáctica e Higiene destacando a sua importância para a formação e prática docente – e, por último, o artigo de Eva M. P., que nos apresenta os deveres dos filhos para com os pais, como conteúdo de Educação Moral e Cívica[2569].

A preocupação da formação oferecida pela Escola e a importância atribuída aos professores primários em época de expansão da frequência e do número de anos de frequência da escola, servem também de argumentos a José Queirós para reflectir sobre a formação, apontando para a necessidade de disponibilizar aos futuros professores – para

---

[2565] GASPAR, José Maria – Exigências modernas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1956).

[2566] "Atemoriza abordar o árduo problema das muitas influências entre sociedades e acção educativa […] […] a criação de estudos sociais na preparação para o Magistério". Idem, ibidem.

[2567] "Com a intenção de dar aos novos professores a possibilidade do estudo aprofundado e minucioso da criança e da escola em geral, elaboram-se no decorrer do curso vários trabalhos, o mais importante dos quais é a tentativa de Perfil Psicológico que, juntamente com o Relatório de Estágio constituem a parte documental do Exame de Estado". Missão do Professor. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1963).

[2568] "A Pedagogia elucida-nos sobre o primeiro aspecto, ou não fosse ela a ciência e arte de educação. Do segundo aspecto, o estudo da criança, fala-nos a Psicologia, que conduz a um estudo dos fenómenos desenvolvidos na mentalidade infantil. Note-se que a Psicologia agora é uma ciência positiva, na medida em que estuda os fenómenos psíquicos e procura dar deles uma explicação. É relativamente nova mas, com enorme valor Pedagógico, pois se o mestre não tiver os indispensáveis conhecimentos psicológicos da criança, a sua missão, se não fracassar, não poderá alcançar o êxito desejado.

[…] Do terceiro aspecto, da adaptação das técnicas fala-nos a didáctica. É ela que nos informa como aplicar as técnicas à formação mental da criança. Enquanto a Pedagogia diz o que deve ser, a didáctica determina como deve ser. A didáctica é um complemento da Pedagogia, mas de modo algum pode estar em desacordo com a psicologia, com a higiene ou com a pedagogia". ARAÚJO, Antero António – Elevação pela Escola. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1963).

[2569] "Nós filhos, bem sabemos que os princípios mais rudimentares da Moral e da Educação Cívica nos dizem que os deveres de um filho com os seus pais são: amor, respeito, obediência, gratidão, auxílio, consolo assistência nas doenças ou na velhice". Eva M. P. – Pai e Mãe. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1963). A este propósito, mais um exemplo do peso e da importância da formação moral católica na preparação dos professores do Ensino Primário nas Escolas do Magistério, confronte-se com: Catecismo Católico. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959, pp. 216-226. (São as páginas respeitantes ao «Quarto Mandamento da Lei de Deus», em particular vejam-se as pp. 218-219, com o subtítulo «Pai e Mãe»).

que estes possam «corresponder às exigências da vida moderna» – uma «eficiente preparação científica e técnica e estimular-lhe a capacidade de trabalho e de adaptação, o culto da verdade, o sentido do dever e da justiça, o sentimento de responsabilidade, o amor ao próximo e o espírito de iniciativa»[2570] e acrescenta:

"Os métodos e processos empíricos adquiridos através do ensino e erro, têm que ser banidos por divorciados da evolução humana, da plasticidade que todo o método comporta e das condições actuais da ciência e da vida.

Os novos professores têm que ser apetrechados com métodos e técnicas cientificamente elaboradas e experimentadas onde a sua personalidade verdadeiramente se enquadre possibilitando a constante necessidade de adaptação ao aluno e ao meio"[2571].

O plano de estudos ainda mereceu nova apreciação da parte de José Maria Gaspar que assinalando a crescente importância dos estudos normais, em face da massificação do ensino – estamos já no 4º trimestre de 1967, aponta para a necessidade de «na preparação técnica em cada uma das disciplinas tem de haver um sólido programa envolvente de plena formação do homem, o homem condutor de homens»[2572] concluindo por alertar para o facto de atribuir assinalável importância ao «diferenciar aqueles estudos da mecânica preparação dos artífices, os simples valorizadores das coisas»[2573]. Em 1968, num texto intitulado *Males do Ensino*, lamentava «o desleixo na investigação pedagógica e lastimando o alheamento geral pela autêntica psicologia infantil»[2574].

O investimento ideológico-simbólico encontramo-lo de forma mais explícita num artigo assinado por José Maria Gaspar – sem esquecer outros com elogios ao governo e à sua acção[2575] – em que este se interroga, se «não seria possível promoverem-se excursões

---

[2570] Ecos da nossa festa. Uma conferência do Sr. Dr. José Queiroz. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1965).

[2571] Idem, ibidem.

[2572] GASPAR, José Maria – Rumo ao Homem. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1967).

[2573] Idem, ibidem.

[2574] GASPAR, José Maria – Males do Ensino. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1968).

[2575] "Antes de ter chegado a esta convicção, dificilmente acreditava na eficiência pedagógica do rapazinho do quinto ano cuja mentalidade eu tão bem conhecia. Era lá possível, que em dois anos, de ali saísse um professor?

Hoje tenho a certeza, se todas as Escolas do Magistério Primário actuarem como a de Coimbra, que as crianças portuguesas estão a receber bons professores, com ideias no coração e fortes preocupações didácticas.

com finalistas do Magistério ao Ultramar português? Um professor com os olhos cheios de paisagem portuguesa de outras latitudes incendiaria o ensino dos alunos no esclarecido amor do que é nosso. Ter visto é muito diferente de ter ouvido falar»[2576]. A Campanha Nacional de Educação de Adultos constituiu um óptimo fermento, onde António Oliveira reconhece que a doutrina que a Escola lhes transmitiu os conduzia à participação e a sentirem-se mobilizados para servir[2577] e Francisco de Sousa Loureiro num discurso afirma:

"Pensa o Senhor Subsecretário que as Escolas do Magistério Primário são das suas melhores esperanças no campo das realizações e fez-nos um apelo para colaborarmos na Campanha, criando Cursos de Educadores de Adultos. A sua palavra de ordem no fim deste ano e que soará pelo próximo é: «Doutrinar», «Doutrinar». As escolas seguindo a sua apaixonada orientação, irão doutrinar"[2578].

A década de sessenta traz consigo o aprofundar desta dimensão. A importância de dar a conhecer aos(às) alunos(as)-mestres(as) daquilo que se espera deles, da transmissão das técnicas e orientações para a vertente individual mas também para o domínio comum entre portugueses, acentuando a importância do exemplo como veículo essencial para a formação das crianças, sublinhando que dar consciência aos alunos é tão importante como as técnicas, é atestado pelo texto *Movimento*, assinado por José Maria Gaspar:

"[…] os alunos que entraram […] começaram a preparação para as provas de admissão à Escola e já começam a familiarizar-se com programas novos de apressada formação específica.

Há-de em curto prazo ensinar-se-lhes o que deles espera a Nação: Técnicas e orientações para o futuro individual e comum dos portugueses. Com a escolaridade ampliada a seis anos, cada vez se exigirá mais da cultura e do aprumo dos professores.

Na escola todo o momento é lição. […] Cada palavra e cada silêncio, cada acção, atitude, omissão, entusiasmo ou desleixo do professor serão «lições» […]. É para essa lição permanente que as Escolas preparam os candidatos ao Magistério.

Dar-lhes consciência disso tudo importa pelo menos tanto como o domínio das normas e técnicas pedagógicas. Mas isso é que às vezes parece esquecer-se no decorrer fugaz do curso"[2579].

Ainda em 1964, Maria Elisa Rodrigues Ribeiro, reconhecia que «na nossa Escola somos formados sob amplos e altos princípios de Moral»[2580]. Em 1967, Mingatos acentua a

---

É talvez o sector de ensino, onde a orientação construtiva melhor revela o esforço dispendido. Graças a Deus!". DUARTE, Urbano – Em dois anos muito andam. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

[2576] GASPAR, José Maria – Ideias largas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1957).

[2577] OLIVEIRA, António de – Campanha nacional. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2578] LOUREIRO, Francisco de Sousa – Discurso. In Segundo Ciclo de uma campanha construtiva. Com solenidade e entusiasmo, foi inaugurado o Curso de Educadores de Adultos em Coimbra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1953).

[2579] GASPAR, José Maria – Movimento. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1964).

vertente simbólica ao considerar essencial «uma consciencialização profunda do seu dever para com a Nação e de orientação dos seus sentimentos no sentido de amar e respeitar profundamente as crianças»[2581].

Em 1953, num discurso – já por nós referido – Francisco de Sousa Loureiro define a articulação entre a teoria e a prática cabendo às escolas do Magistério a «difusão didáctica dos princípios»[2582] e, apoiando-se na Psicopedagogia e Didáctica, estudar o público-alvo para identificar as «técnicas escolares mais eficazes»[2583]

Lília Sousa coloca o debate ao nível dos desafios que se colocam à jovem professora quando recebe o choque da realidade e procura articular aprendizagens realizadas na Escola com os problemas com que se vê, agora, confrontada no dia-a-dia:

"Ao entrar na vida prática, existe um problema que se impõe: é o de conjugar os conhecimentos teóricos com as dificuldades que aparecem. E elas nunca deixam de aparecer.

O desconhecimento do meio, a indecisão entre os métodos a empregar, a clara visão dos problemas morais que surgirem.

Quanto a estes é necessário estar atento e proceder com prudência"[2584].

No *Vida Nova*, Francisco Dinis lança o grito «alerta, estagiários! Agora que terminastes os vossos exames chegou-vos o momento para pôr em prática aquilo que teórica e também praticamente vos foi ensinado»[2585] e coloca a questão da articulação entre a

---

[2580] RIBEIRO, Maria Elisa Rodrigues – «Angola é Portugal». *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1964).

[2581] MINGATOS, J. – Vocações. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1967).

[2582] "Toda a prática, eficiente deve assentar e orientar-se por uma teoria explícita e bem assimilada. É naturalmente às Escolas do Magistério Primário, conto complemento do seu objectivo total, que compete a difusão didáctica dos princípios convenientemente seriados e doseados de acordo com as possibilidades mentais dos respectivos agentes". LOUREIRO, Francisco de Sousa – Discurso. In Segundo Ciclo de uma campanha construtiva. Com solenidade e entusiasmo, foi inaugurado o Curso de Educadores de Adultos em Coimbra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1953).

[2583] "Com exacto conceito da função educativa, no aspecto genérico, podem as referidas Escolas dar apresentação compreensível e fazer a demonstração assimilável de orientações cuja transcendência benéfica se reflecte nas mais vulgares atitudes escolares, quando se adquiriram basilares noções de prática do ensino. O papel orientador das Escolas deverá, portanto incidir, fundamentalmente na psico-pedagogia e na didáctica, dos adultos. Expostos e justificados os fins a atingir, estudam-se as mais características reacções, individuais e colectivas, do educando iletrado e, logo, as técnicas escolares mais eficazes para a sua recuperação no plano dos interesses nacionais". Idem, ibidem.

[2584] SOUSA, Lília – Problemas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1956).

[2585] DINIS, Francisco – Vida Nova. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1956).

teoria e a prática, posicionando-se na defesa da essencialidade da teoria, os princípios com base nos quais o Homem parte para a acção, em qualquer área, incluindo a Educação:

"Sabeis que, por razões de vária ordem, nem sempre o que vos apregoam os teóricos é susceptível de ser aplicado na missão docente, mas o que é insofismável – e isso frisaram-nos os nossos Mestres – é que nada se pode tornar realidade sem que primeiro não tenha passado pela teoria. O homem que age, se o é, pensa primeiro e toda a elaboração mental baseada na prática ou na dedução e que precede quase sempre a acção, tem como estrutura íntima um conjunto de princípios especulativos e como objectivo último, no caso do educador, a sua aplicação na Educação Nacional. Não há procedimento directo sem teoria embora existam muitos dados teóricos sem aplicação pelo menos imediata"[2586].

Em Novembro de 1960, o Ministro da Educação Nacional acentuava o peso da acção na orientação para as escolas do Magistério considerando que a dimensão do *saber-fazer* era primordial[2587]. Mas antes, em Outubro, as escolas tinham sido consideradas centros criadores de valores profissionais e espaços de experiências[2588]. Esta abordagem das escolas vai na direcção dessa preocupação da teoria com a prática e foi sempre o cerne da acção docente[2589].

Na mesma perspectiva, mas pautando a abordagem por uma reflexão centrada não na escola mas na articulação entre teoria e prática, *Rumo*, transcreve um artigo da *Escola Portuguesa*, em Junho de 1962, onde se argumenta que o bom desempenho profissional impõe «uma selecção mínima de normas – teoria – e de processos – técnica – cujo conjunto não ultrapasse o essencial nem condescenda com o supérfluo e que abarque o máximo de sugestões metodológicas»[2590] e conclui que «nunca a teoria pedagógica ensinará tudo. […]

[2586] Idem, ibidem.

[2587] "A diferença ao nível de ensino ministrado nas Escolas do Magistério advém de se agigantar a importância do método de acção: «saber-fazer» - neste caso saber ensinar - é primordial. Daí a necessidade de fazer acompanhar os estudos de pedagogia e didáctica com a experiência docente […]". COELHO, Andurival – A inauguração da Escola com a presença dos Senhores Ministros da Educação Nacional e das Obras Públicas: discurso do MEN (excertos). *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (2 de Novembro de 1960).

[2588] Cf. NOGUEIRA, Taborda – Escola em festa – A inauguração do novo edifício é bem uma festa escolar portuguesa. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (2 de Outubro de 1960).

[2589] Uma das reflexões propostas e desenvolvidas pelos nossos entrevistados foi precisamente a articulação entre teoria e prática quando passaram pela Escola do Magistério Primário de Coimbra. Para uma análise dessas entrevistas veja-se o último capítulo deste trabalho.

[2590] Preparação para o Magistério. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1962).

também a prática pedagógica nunca ensinará tudo»[2591], apontando assim num sentido de equilíbrio[2592].

Maria Manuela Estrela, num texto adequadamente intitulado *A prática e a teoria nos cursos do Magistério*, considera que a prática não é «o essencial mas apenas um poderoso que terá valor na medida em que se encontra ao dispor da actividade intelectual e na proporção em que seleccione as diversas hipóteses explicativas já aprendidas na teoria»[2593] e alerta para o facto de a prática, só por si, excessivamente centrada sobre si mesma, alheada dos restantes aspectos que envolvem a educação, acaba por conduzir à rotina. O equilíbrio, prática e teoria – que Manuela Estrela na sua narrativa identifica como conhecimentos psicológicos – é o essencial para o(a) professor(a) obter um bom desempenho[2594].

Coube a José Queirós, professor de Psicologia da Escola do Magistério Primário de Coimbra, acrescentar, com a sua abordagem, algo mais à reflexão sobre a relação entre teoria e prática e, simultaneamente, encerrá-la. Em 1965, numa conferência que realizou na Escola, o professor de Psicologia partindo da constatação das escolas do Magistério como «escolas de formação profissional»[2595] contesta as vozes que para elas ambicionam «um ensino exclusivamente prático»[2596], afirmando que a prática não pode «ser realizada em

---

[2591] Idem, ibidem.

[2592] "De tudo pode deduzir-se que a preparação teórica dos professores tem mais possibilidades nos dois anos das Escolas do Magistério do que a sua orientação prática. Esta haveria de completar-se com encontros superiormente dirigidos por bons peritos ao fim de alguns meses e de alguns anos de vida escolar responsável. [...] E é agora, não antes que o ensino teórico e prático, cujas bases foram postas na Escola, tem total eficiência na vida". Idem, ibidem.

[2593] ESTRELA, Maria Manuela Gomes – A prática e a teoria nos cursos do Magistério. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1962).

[2594] "A prática pura, é incapaz de rejuvenescer certas técnicas pedagógicas aplicáveis a cada problema e torna-nos por vezes cegos perante os erros em que caíramos; o prático puro leva tempo exagerado para observar que o seu procedimento não é adequado: Esquece os pontos de vista alheios e até as exigências e necessidades infantis.

No entanto, não quero dizer que a prática não seja um elemento muito útil à realização de grande obra educadora; mas, na medida em que estiver ligada aos conhecimentos psicológicos, na medida em que for aplicada a cada ser, orientada em relação a cada alma. Quem somente se limitasse à prática pedagógica, dura e comum, seria mutilado elemento escolar. Atenção ao equilíbrio entre a prática e a teoria nos cursos do Magistério". Idem, ibidem.

[2595] Ecos da nossa festa. Uma conferência do Sr. Dr. José Queiroz. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1965).

[2596] Idem, ibidem.

condições e eficiência por quem ignora a teoria que a intelectualiza e, por isso, a torna compreensível»[2597] e defende a articulação entre a teoria e a prática para chegar à prática científica:

"[…] o carácter de toda a actividade moderna é basear-se nos métodos científicos; que a teoria é racionalização da prática. O que justamente se deve condenar é a falsa teoria e o seu carácter abstracto, memorístico e verbalista que torne passiva a acção do educando e improfícua a acção da Escola.

O ensino, mesmo ao nível primário, tem de ser teórico e geral – escreve um pedagogo nacional – mas peço que a teoria saia da acção e volte à acção; parta da prática imitativa para chegar à prática científica"[2598].

E concluiu referindo que embora a teoria seja considerada imprescindível, no entanto, «só por si é insuficiente»[2599].

O binómio Educação – Instrução

Logo em 1949, J. P. Campos Oliveira considerava, num texto intitulado *Um Duunvirato. O Professor e o Pároco*, que «um homem instruído pode não ser um homem educado; este supera aquele no plano moral»[2600].

Em 1951, *Rumo* recupera uma notícia de 1946, inserta no *O Comércio do Porto*, na sua secção A criança e a Escola, dirigida por Domingos Evangelista, para «esclarecer certas dúvidas que por vezes possa ainda haver, quanto à interpretação do verdadeiro sentido destes termos», instrução e educação. Instruir refere-se à dimensão informativa, aos conhecimentos e educação, reporta-se à dimensão formativa, a primeira tem um carácter eminentemente material e a educação é colocado no domínio espiritual:

"Instruir! Educar! Como é fácil o primeiro, como é difícil o segundo! Instruir é mobilar a inteligência, educar é formar o coração; instruir é obra de técnico, educar é obra de apóstolo. Criar convicções, estruturar certezas, plasmar intenções sinceras nos alicerces da razão humana, no embrião movediço do espírito é, de facto, vincar uma rota, fazer um destino. Para instruir, basta a pedagogia-arte; para educar é necessário ter na alma, bem cinzelados, os artigos da fé. Educar é semear, instruir é, apenas, armazenar"[2601].

[2597] Idem, ibidem.
[2598] Idem, ibidem.
[2599] Idem, ibidem.
[2600] OLIVEIRA, J. P. Campos – Um Duunvirato. O Professor e o Pároco. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Abril de 1952).
[2601] Instruir e Educar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (4 de Maio de 1951).

Considera-se ainda que é fácil instruir, o difícil é educar, esclarecendo-se que só alguém educado pode educar e, para fazê-lo, pode realizá-lo pelo exemplo, pela palavra ou pelo pensamento[2602].

Partindo do plano nacional, utilizando uma metáfora clínica, apela-se à Educação para destacar que de nada servirá a construção retórica da Educação, o afã legislativo, se não se educar, isto é, se não cuidar da essência da natureza humana, a alma:

"As nações hematosam o sangue das suas veias e renovam a linfa das suas forças morais, políticas e sociais, apelando para a educação. Debalde se legislarão reformas, debalde se estabelecerão sanções se não se tratar das almas tenras, se não se cuidar a sério do canteiro enternecedoramente florido das juventudes que se erguem pletóricas de triunfo ao sol da vida. Educar é tudo. E, para tanto, é preciso que a alma seja burilada dia a dia, hora a hora, persistentemente, amorosamente; que seja vigiada nos seus estremecimentos e revoltas; que seja amparada, animada, corrigida, guiada na consciência dum destino nobre, na certeza dum futuro digno da nossa ansiedade"[2603].

Para Maria Emília Martins, em Março de 1952, a função de educar «tem muito mais valor do que só instruir»[2604] e refere que considerando em termos gerais a instrução «uma coisa óptima»[2605], existe o risco de poder «transformar-se numa coisa péssima»[2606] se não for articulada com a educação. Em seu entender, «deve-se educar primeiro a criança para que ela saiba utilizar a instrução que lhe for dada. De outro modo poderá utilizar deploravelmente as ciências que venha adquirir»[2607]. A educação funcionaria como que um manual de utilizador da instrução.

Meses mais tarde, Manuel Matias Ribeiro considera a educação e a instrução necessárias e indispensáveis ao homem e a importância de uma articulação entre ambas, considera ainda que «ambas sejam precisas para a valorização integral do ser», reconhece a primazia da educação e colocando-se num plano nacional, afirma que "educar é trabalho

---

[2602] "Não educa quem quer; só quem está educado e avalia o alcance moral e social de uma educação conveniente está apto a educar – pelo exemplo, pela palavra e pelo pensamento. Pelo pensamento, sim, que o pensamento é eminentemente activo e educativo através dos imponderáveis das atitudes morais. Mas quem quer instrui; para tanto, basta ter memória, poder de assimilação, compreensão das oportunidades". Idem, ibidem.

[2603] Idem, ibidem.

[2604] MARTINS, Maria Emília S. – Pelos imensos mundos da infância – educar para instruir. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1952).

[2605] Idem, ibidem.

[2606] Idem, ibidem.

[2607] Idem, ibidem.

mais moroso que instruir. «É possível instruir um povo em 30 anos, mas não chegam 300 para o educar»"[2608].

A aluna-mestra Alda Gonçalves, em Maio de 1952, identifica as crenças da época que António Nóvoa definiu como o ciclo de *optimismo reformador*[2609] com a crença de que «a instrução é a forma de o povo ter a máxima felicidade», para evidenciar as limitações desta, ao explicar que "houve quem dissesse: - «Há mais luz nas 23 letras do alfabeto do que em todas as estrelas do céu»; «abrir escolas é fechar cadeias»"[2610] mas que,

"Porém, apesar da instrução ter progredido muito nesse tempo, verificou-se que as cadeias nem por isso deixavam de estar ocupadas e que os prisioneiros por roubo, assassínio, etc. eram por vezes muito instruídos. Da instrução, os criminosos colheram elementos de que se aproveitaram para praticar o crime"[2611].

Na sequência da sua argumentação, Alda Gonçalves, face à insuficiência da instrução, sustenta que para se atingir a formação integral[2612], é necessário compaginar instrução e educação:

"Hoje porém, sabemos bem que instrução é necessária, mas aliada à educação. Sem esta, que é a formação integral do indivíduo sob os aspectos: físico, moral, intelectual e religioso, orientada pelos valores ideológicos – Deus, Pátria e Família –, a instrução, em vez dum bom rendimento, pode dar origem a consequências más. Instruindo, apenas se transmitem conhecimentos que em vez de beneficiarem às vezes prejudicam, se se faz uma aplicação dos mesmos para o crime. Educando, cultivar-se-ão os bons sentimentos ou tendências e substituir-se-ão ou modificar-se-ão os maus hábitos ou inclinações"[2613].

Nesta linha de raciocínio surge um texto, assinado pelo inspector Gomes dos Santos, que *Rumo* transcreveu do jornal *Novidades*, que aparenta resolver a questão do

---

[2608] RIBEIRO, Manuel Matias – Educação e instrução. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1952).

[2609] Reflectindo sobre o que considera os três ciclos de reformas na Educação, nos últimos 150 anos, António Nóvoa identifica o período correspondente ao primeiro ciclo, entre 1860-1870 a 1923, corresponde ao *optimismo reformador*, que Nóvoa caracteriza nestes termos: "É um tempo de crenças desmesuradas, e algo ingénuas, na possibilidade de uma regeneração social através da escola. Na sua simplicidade, as palavras de D. António Costa, em 1870, resumem as certezas de várias gerações: «É facto averiguado que a instrução diminui os crimes e restringe a miséria»". NÓVOA, António – *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA, 2005, pp. 35.

[2610] GONÇALVES, Alda S. – Instruir e educar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15-05-1952).

[2611] Idem, ibidem.

[2612] Trata-se da primeira referência à formação integral que surge ainda compendiada com o binómio educação – instrução. A temática da educação integral que analisaremos no ponto seguinte. Nos anos de 1954 e 1955, vão surgir mais alguns textos enquadrados pela discussão assente no binómio educação – instrução e que vão introduzir a questão da formação integral: A educação e a instrução. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1954). Educação total. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1955). DINIS, Francisco – Oficina das almas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1955).

[2613] GONÇALVES, Alda S. – Instruir e educar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1952).

binómio educação – instrução, salientando que «a palavra Educação abrange e encerra a de Instrução»[2614], e encerra o artigo rematando:

"A instrução, pois, é um ramo da Educação integral. Para instruir, bastará saber ensinar. Para educar (moralmente) é preciso saber e poder contagiar. Para o primeiro caso, basta a inteligência, o saber e a técnica (da parte do agente). Para o segundo, tudo isso e mais o fogo íntimo que aqueça as outras almas à chama da nossa alma. Para a instrução, a luz. Para a educação, a luz e o calor"[2615].

As reflexões e análises no quadro do binómio educação – instrução vão-se manter até 1965.

Em 1953, José Maria Gaspar atribui funções à instrução e à educação, se esta última inibe, a primeira expande:

"A escola autêntica há-de equilibrar-se entre duas forças que a educação estimula: a força da expansão, por cuja virtude pretende o aluno comunicar a outrem o que assimila e que é principalmente dinamizada pela instrução; e a força da inibição, mediante a qual o educando se domina, e que é sobretudo servida pelo educar. A primeira batalha, a grande vitória é travada, é ganha dentro de nós mesmos. Triunfa-se olhando para o alto: As outras virão por acréscimo"[2616].

Em 1954, José Baptista Querido mobiliza a imagem de dentro para fora, isto é, a função de educar, e a função instruir, representaria, de fora para dentro, articulada com a preocupação da formação integral:

"À primeira vista parecer-nos-á que instrução e educação são uma e a mesma coisa, mas não:

— Instruir — é encher de fora para dentro, isto é, transmitir ao indivíduo uma soma tal de conhecimentos, que este possa desenvolver as suas faculdades de inteligência, memória, raciocínio, etc.

— Educar — é outro fenómeno, dando realidade às potencialidades desenvolvidas pela instrução, para bem dele e da sociedade, isto é, formar integralmente, sob todos os aspectos: físico, intelectual, moral e religioso"[2617].

Nos anos de 1955 e 1956, respectivamente, surgem dois artigos que transformam o binómio em formativo – informativo[2618] e formativo – instrutivo[2619]. No último destes dois

---

[2614] "Hoje, pois, a palavra Educação abrange e encerra a de Instrução.

Educar, portanto, em sentido amplo, é instruir e orientar: fomentar, fazer desabrochar, criar!

É o desenvolvimento integral do corpo e da alma, nas suas múltiplas aptidões.

Por *Educação Moral* entende-se hoje a instrução e a prática de boas regras morais.

Por *Educação Cívica*, a instrução e a prática das normas de civismo.

Por *Educação Física*, a instrução e a prática das boas técnicas e normas desportivas, que visam não só o aperfeiçoamento e revigoramento do corpo, mas também da alma, pela saúde que hão-de proporcionar àquele e pelas virtudes que hão-de desenvolver nesta. - Ouve-se por toda a parte: - «Não basta instruir. É preciso educar!» É o sentido restrito da palavra.

Porém, como vimos, a palavra mágica que encerra aqueles dois conceitos e que exprime uma das mais complexas, mais difíceis e certamente mais nobres das missões humanas – é *educar*". O itálico está de acordo com o original. Cf. SANTOS, Gomes dos – Educar e Instruir. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1952).

[2615] Idem, ibidem.

[2616] GASPAR, José Maria – Base educativa. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1953).

[2617] QUERIDO, José Baptista – Educar – Instruir – Disciplinar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1954).

anos, surge um texto de Fernanda Antonieta, *Horto de cidadãos*, em que esta aluna-mestra sublinha que «não deve haver distinção entre instrução e educação, a primeira diz respeito à inteligência e a segunda diz respeito à vontade»[2620], cujo tema, o da vontade, é retomado em texto transcrito do *Educação Nacional*, em que educar significa formar vontades e se contrapõe ao ler, escrever e contar[2621].

Em 1963, o binómio adquire a sua génese, quando Antero António Araújo atribui a autoria do que considerou ser uma revolução, a Jean Jacques Rousseau:

"Quando Rousseau, no seu livro L'*Émile*, distinguiu a instrução e a educação ao dizer que a primeira dizia respeito à inteligência; e que a segunda dizia respeito à vontade; lançou os fundamentos de uma revolução educativa"[2622].

José Maria Gaspar volta, em 1964, a operacionalizar, em termos de análise, o binómio, considerando que se consegue instruir «mesmo quem às vezes não o queira. Mas só se educa quem o deseja»[2623].

[2618] "A educação reveste dois aspectos: o formativo e o informativo.

Quanto ao primeiro, temos que encará-lo como o mais necessário, pois, vale mais um ser bem-educado do que outro bem instruído, não esquecendo que, sem instrução, não pode o homem caminhar seguramente em direcção ao que deve ser, ao seu mais alto ideal, nem muitas vezes chegar a concebê-lo.

A Educação reveste, portanto, dois aspectos […] não esquecendo que o indivíduo integral não pode ser só educado ou só instruído, nem é bem educado se não for instruído.

Há que formar caracteres íntegros, vincando na alma da criança, a par dos conhecimentos ministrados, princípios de moral que jamais se apaguem, edificando a virtude na alma do educando, de modo que este possa resistir a todas as solicitações para o mal.

É o aspecto ético de toda a educação". MELO, Maria Fernanda Curado – Atitude professoral I. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Outubro de 1955).

[2619] "Aprender não é capacidade de toda a gente, no mesmo tempo. Sentir é diferente. Quando para alguém não possa ser-se instrutor, ainda fica, perante esse alguém o largo papel de educar. Não se educa a mente, educa-se a emotividade ou a simples sensibilidade. Pode sempre merecer justa admiração fervorosa quem ardentemente viva a escola, no aspecto formativo ainda mais que no instrutivo". GASPAR, José Maria – Para o alto. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1956).

[2620] Fernanda Antonieta – Horto de cidadãos. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1956).

[2621] "Ler, escrever e contar – a velha e insuficiente fórmula dada como finalidade da escola primária, não corresponde aos anseios moderno da vida individual e social, não serve já de sucedâneo às mais sãs doutrinas políticas. Cumpre educar. […]

Ao educador não basta que lhe concedam a possibilidade de instruir. Quer educar, formar vontades; quer pôr nos corações dos seus alunos qualquer coisa de seu, quer eucaristiá-los de entusiasmos cívicos, de avigorar essas crenças, fontes ante a vida e o futuro". Dignidade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1956).

[2622] ARAÚJO, Antero António – O lugar da Escola. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1963).

[2623] GASPAR, José Maria – Nótulas de Psico-Didáctica. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1964).

A defesa da supremacia da educação sobre a instrução responsabilizaria[2624], em 1965, o cientismo enciclopédico pelo peso excessivo atribuído à instrução, pela intervenção de José Queiroz, professor de Psicologia da Escola do Magistério Primário de Coimbra, em oração de abertura do ano lectivo[2625].

A Educação Integral

Num seu artigo datado de 1950, Abílio Bandeira deposita muita confiança na educação integral, entendida como resposta à necessidade de educação do Homem, cita Victor Hugo, para sublinhar que quando a preocupação de educação integral vigorar, os estabelecimentos prisionais e correccionais serão desnecessários[2626].

Gonçalo Reis Torgal explicita as diferentes componentes, considerando formação integral «a formação completa do indivíduo, sob o aspecto físico, intelectual, moral e religioso»[2627].

Em 1952, num artigo transcrito do *Novidades*, o inspector Gomes dos Santos, já por nós referido no ponto anterior, colocava a questão ao nível da formação do corpo e da alma,

---

[2624] A defesa da supremacia da Educação era o aspecto central, onze anos antes José Maria Gaspar colocava nestes termos: "Mesmo instruído, contudo, ninguém é tão perfeito como quem for educado. Educar é aperfeiçoar, é civilizar; é vencer a treva do primitivo com a progressiva luz da actualidade. Educar é progredir. Quem instrui ilumina inteligências mas pode não modificar procedimentos ou sequer, sentimentos". GASPAR, José Maria – Conduzir. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1954).

[2625] "Dominada pelo cientismo enciclopédico preocupou-se demasiado em instruir esquecendo-se de educar". QUEIROZ, José – Ecos da nossa festa – Uma conferência do Sr. Dr. José Queiroz. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1965).

[2626] "Referindo-se já à idade objectiva da criança, ou melhor especificando, à idade da escolaridade e provando também a necessidade da educação é indispensável, o célebre escritor francês Victor Hugo afirmou que «abrir uma escola é fechar uma cadeia».

Tal era para Victor Hugo a repercussão dos efeitos da educação. A sua afirmação quanto à nossa ética escolar, corresponde à realidade, deduzindo-se até dela, que, quando a formação integral ocupar todos os corações, serão inúteis, não só as cadeias, mas também todos os outros estabelecimentos correccionais". BANDEIRA, Abílio – A necessidade de educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (18 de Dezembro de 1950).

[2627] TORGAL, Gonçalo Reis – Educação e falsa educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1951).

aspecto que acompanhará a educação integral até à década de 60[2628], e referenciava a educação cívica, a física e a moral[2629].

L. A. Urbano, em 1953, criticando a colocação da «preocupação no predomínio intelectual e da felicidade materialista», sublinha a importância do pendor cristão, uma vez que «entre nós a educação integral tem feliz predomínio ideológico na formação moral e religiosa, e constitui o principal factor da nossa preparação»[2630].

Em 1954, enquanto um texto anónimo enquadra a educação integral no tom da mobilização da formação social portuguesa em torno da alfabetização, correspondendo à assunção de que a escolarização do indivíduo corresponde a uma valorização nacional[2631], L. Urbano, sustenta que a formação integral se atinge com recurso a meios como a disciplina e a instrução[2632]. Apenas quinze dias depois, no *Rumo*, n.º 85, Ruy Moreno, num trabalho que apresentou aos *Jogos Florais*, mobiliza Almeida Garrett em apoio da clarificação da educação integral *integrada*, isto é, as diferentes vertentes constituem uma só Educação:

> "O seu objecto principal – segundo afirma Almeida Garrett no seu interessante «Tratado de Educação» – é formar o corpo, o coração e o espírito do educando. Daí a divisão da educação em física, moral e intelectual. Porém, estas três divisões não podem verdadeiramente separar-se. É ainda Garrett que nos diz: Todas três estão ligadas, são objectos que juntos se devem obter, em que ao mesmo tempo se deve trabalhar e em que, sem mútua destruição de todos, se não podem separar. Um mau corpo, mal formado e doente, com mau estômago, e maus nervos, rara e quase impossivelmente terá um coração bem formado, forte, aberto, generoso. Com maus nervos e mau coração, mau há-de ser o cérebro. E vice-versa: o mau coração desarranjará, tarde ou cedo, a flexibilidade e justa tensão dos nervos e perfeição do cérebro; e o cérebro a um deles e a todos; e mútua e simultaneamente assim"[2633].

[2628] Nesta linha de sublinhar e explicitar o desenvolvimento do corpo e da alma, vejam-se, a mero título de exemplo, os artigos: RAMOS, Dinis de – Um problema delicado. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Abril de 1957). TRINDADE, Carlos Manuel – A alma da educação é a educação da alma. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1960).

[2629] SANTOS, Gomes dos – Educar e Instruir. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1952).

[2630] URBANO, L. A. – Trilogia. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1953). Sobre as diferentes leituras veja-se os textos elaborados recentemente por A. Nóvoa (256), pp. 79-81.

[2631] "Avante por uma educação integral e diferenciada, científica e humana. «avante, que o sonho é lindo» e a realidade exige tarefas nas liças guerreiras, não há dúvida, mas também as reclama nas lides salvadoras, onde, com a valorização conveniente de todos os portugueses, por igual se forja o destino de Portugal". Educação Mista. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1954).

[2632] URBANO, L. – Do mestre ao aluno. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Outubro de 1954).

[2633] MORENO, Ruy – Três aspectos da Educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1954).

José Maria Gaspar, sublinha que «educar naturalmente é assim amar sobrenaturalmente»[2634], reforçando a componente sobrenatural ou espiritual, contrapondo a educação integral à educação fragmentária, sublinhando a necessidade de «estima pela natureza e absoluto respeito pela dignidade humana, com magistral ascensão própria aos domínios da permanente exemplaridade alheia»[2635], enquanto um texto não assinado citando Pio XII, salienta que o amor à Pátria é um índice da formação integral[2636]. Ainda em 1956, de Fevereiro, incorpora o carácter utilitário e formativo do ensino na formação integral, não já para sublinhar o amor à pátria, mas para colocar o acento tónico na utilidade do futuro cidadão para a Pátria:

"Num plano superior, vemos que o ensino deve ser utilitário e formativo. Será utilitário na medida em que habilita o aluno a ser capaz de resolver por si as dificuldades que amanhã a vida lhe apresente. Será formativo na medida em que torne o aluno um futuro cidadão temente a Deus e útil à Pátria. Nós queremos homens sãos de corpo e alma. Tenhamos pois preocupações formativas no ensino que ministremos. Neste duplo aspecto utilitário e formativo englobamos a formação integral — física, intelectual, moral e religiosa"[2637].

Um texto de 1960 constitui um marco pois vai ser em nome da educação integral que se dirige uma crítica ao sistema educativo, à sua organização e também ás famílias por não acautelarem os interesses dos seus educandos.

António Moreira começa por apresentar a educação integral como consensual entre toda a comunidade científica e dirige a sua crítica ao pouco que se tem feito – assumindo-se uma desarticulação entre pensamento e acção – sublinhando quatro aspectos fundamentais:

i) A excessiva preocupação com o cumprimento dos programas.

ii) A sobrecarga dos horários com matérias teóricas.

[2634] GASPAR, José Maria – Plenitude. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1956).

[2635] Idem, ibidem.

[2636] "Há que atender a este ponto que alguns talvez descuidem um pouco — o sentimento de amor à Pátria — que é um precioso coeficiente na formação integral do homem". O Santo Padre e os Educadores. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1956).

[2637] Para um bom ensino. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1956).

iii) O recurso aos horários duplos nas escolas, isto é, por um problema de ausência de espaços, nomeadamente, de salas de aula, os alunos vêem os seus horários concentrados totalmente de manhã ou de tarde.

iv) A desvalorização da disciplina de Educação Física cuja responsabilidade cabe a professores(as) e pais e encarregados(as) de Educação.

Termina o seu raciocínio recuperando o argumento que se trata de evitar que a juventude se entregue ao «crime e à perdição»:

"Desde sempre os filósofos, pedagogos e educadores têm sido concordes em propugnar por uma Educação Integral, todavia muito pouco se tem feito nesse sentido. Pode mesmo dizer-se que a grande preocupação e quase única, é o cumprimento dos programas do ensino intelectual. Os horários são sobrecarregados com matérias teóricas e as aulas são condensadas numa manhã ou numa tarde, chegando a sacrificar-se os tempos livres e os recreios.

Na quase totalidade dos estabelecimentos de ensino a Educação Física é considerada prática de somenos importância que só serve para atrapalhar os horários e perturbar as outras aulas. E como tal, são-lhe dedicadas duas horas semanais o que perfaz 60 sessões anuais, pretendendo-se com elas realizar formação psico-somática de um jovem ou de uma criança, preparando-a assim para enfrentar a vida…

Afora o descrédito lançado por mestres e professores, também os próprios pais contribuem grandemente para isso, pois somente se preocupam com as disciplinas que têm exames, julgando absolutamente dispensáveis e até perda de tempo na escola as práticas de canto, ginástica, jogos, desportos, educação cívica, moral e religião. É desoladora esta mentalidade, sem dúvida e só assim se explica o triste aumento da conhecida e famosa «Juventude Transviada». («Os pais têm a gravíssima obrigação de zelar, segundo as suas possibilidades, pela educação religiosa, moral, física e cívica de seus filhos…»)

Aguardemos pois, esperançados, que se voltem os olhares para estes três aspectos – físico, cívico e moral. E esperemos que nas escolas se proporcionem aos educandos uma recreação dirigida, sadia e interessante para satisfazer os anseios da mocidade, desviando-a do caminho do crime e da perdição"[2638].

Na década de sessenta, na ausência de novas críticas como a que acabámos de apresentar e que, em certo sentido, podiam constituir-se em programa de acção face ao poder instituído, assistimos, de uma maneira geral, ao repetir das ideias já elencadas. Por vezes encontramos mesmo textos que voltam a articular a educação integral num contexto de binómio educação – instrução[2639].

[2638] MOREIRA, António S. – Educação Integral. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1960).

[2639] A título de exemplo veja-se um texto de Cremilde Baptista, datado de 1964, em que apesar de se sublinhar a necessidade de integração, em termos operacionais, distingue-se educação e instrução, chegando-se mesmo a alertar para os perigos de excesso de instrução: "Instrução demasiada que os leva a conhecer com perfeição os meios para o mal, faltando-lhes aquele qualquer coisa que os faria aplicar os mesmos conhecimentos em obras meritórias". BAPTISTA, M. Cremilde – Homens em Formação. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1964). António Nóvoa num texto de síntese de análise da Educação Nacional, refere o facto de o Estado Novo ter reeditado este «debate cíclico e circular, *instrução versus educação*» e a verdade é que este debate permaneceu ao longo da publicação do *Rumo* e – embora não tenha merecido nenhuma atenção particular da nossa parte – a abordagem ao debate foi introduzida por um dos nossos entrevistados, nomeadamente, um antigo professor da Escola do Magistério Primário de Coimbra, no período da *normalização* e anos 80. Veja-se: NÓVOA, António – ob. cit., 1992, pp. 510 e ss.

Em 1961, um texto de Maria Clélia, em reflecte as preocupações de educação integral, destaca a importância do contexto de aprendizagem e das relações intra-grupo o desenvolvimento e valorização pessoal, ao afirmar que «o essencial é que se desenvolvam os dons de cada um, pelo esforço próprio e com o auxílio dos outros»[2640]. Sérgio Repas sublinha a importância da educação integral e a necessidade de se educar a vontade e preparar as crianças para a auto-educação[2641], concretizando, descrevendo a natureza da criança, para justificar o seu posicionamento:

"Enfim, não se pode esquecer que a educação da vontade exige atenção a estes dois aspectos: a satisfação de todos os desejos da criança torna-a caprichosa; e o sistemático afastamento desta na resolução dos seus próprios problemas não é menos inconveniente, pois que a torna um ser sem capacidade para agir quando, mais tarde, tiver por si de resolver situações a que outros são alheios"[2642].

Para encerrar este trajecto a individualização do ensino acaba por ser apresentada como o melhor caminho para «dar a educação integral a cada criança de acordo com as peculiares características pessoais»[2643].

A Coeducação

Ao contrário das restantes problemáticas as reflexões sobre a coeducação não se prolongaram por todo o período de publicação do jornal que vimos analisando. A sua presença nas páginas do *Rumo* limita-se à década de 1954 a 1963. J. Plácido dos Santos esclarece que «por coeducação se entende um sistema de educação ministrada em comum a

---

[2640] ALMEIDA, Maria Clélia – Educação Integral. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1961).

[2641] "Não é segredo para ninguém que a educação, a verdadeira educação, deve ser integral, isto é, visar a perfeição do homem em todos os aspectos. Um desses aspectos, dos mais importantes e talvez, injustamente, dos mais desprezados, é a vontade.

Deve pois a educação da vontade fomentar e auto-educação, porque o bom carácter educa-se a si próprio por sucessivas vitórias de vontade. […]". REPAS, Sérgio de Jesus – Educação da Vontade. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1964).

[2642] Idem, ibidem. Cumpre-nos assinalar que a educação integral se debruça sobre a questão da auto-educação e o *self-government*, mas é uma problemática quase afastada de qualquer no âmbito do *Rumo*, no que se refere à Educação Integral. Sobre esta problemática os textos exemplares de António Nóvoa são uma excelente introdução: NÓVOA, António – ob. cit., 2004, pp. 79-81.

[2643] A Escola e a Família. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1966).

rapazes e raparigas — na mesma escola, com os mesmos professores e o mesmo horário»[2644].

Em 1954, num artigo intitulado *Escola do homem e educação da mulher*, desenha-se uma argumentação contra a coeducação que compagina a análise da situação internacional onde se sustenta que as transformações políticas desviaram o Estado «do caminho histórico pelos figurinos universalizantes de 89»[2645], proclamaram «a igualdade universal de homens e mulheres, sabedores e ignorantes altos e baixos nulidades e génios»[2646]. *Ad contrario* às orientações da «Geografia, a Moral e a Fisiologia»[2647], reforçada pela opinião em que «Psico-pedagogia racional ou científica, demonstra que a mulher é sob certos aspectos superior, sob outros o inferior ao homem e sempre diferente dele, na estrutura psíquica como na fisiológica»[2648], a legislação escolar estabeleceu «métodos, horários e programas iguais para ambos os sexos»[2649].

Mas, apesar do tom crítico, a realidade obriga a ideologia a fazer-lhe cedências, considerando que esta é dispendiosa, o texto sublinha que «separar os sexos em todos os graus de ensino»[2650] é «economicamente impossível»[2651], salientando, no entanto que «uma coisa é a coeducação e muito outra a instrução que consume aos dois sexos»[2652], pelo que esclarece:

> "Podem, na mesma sala, ensinar-se criança dos dois sexos.
> Há quem afirme benéfica essa convivência em qualquer idade. Bons analistas concluem, no entanto, que ela só se justificaria entre anjos e não para homens «cheios de céu… feitos de terra».
> Mas todos concordam em que, embora com instrução idêntica, os sexos exigem educação específica, tão essencial à sua estrutura orgânica e psíquica como à sua função social. […]
> Em milhares de escolas de todo o mundo a mulher frequenta agora escolas, do 3 ou 4 aos 25 e mais anos, em absoluta igualdade de circunstâncias com o homem. São institutos infantis, elementares, técnicos, secundários e superiores, com as mesmas carteiras e propinas, os mesmos horários e compêndios, os mesmos recreios, programas, edifícios e professores.

[2644] SANTOS, J. Plácido dos – Coeducação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1954).
[2645] Escola do homem e educação da mulher. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1954).
[2646] Idem, ibidem.
[2647] Idem, ibidem.
[2648] Idem, ibidem.
[2649] Idem, ibidem.
[2650] Idem, ibidem.
[2651] Idem, ibidem.
[2652] Idem, ibidem.

Vai longe o tempo em que a menina ia à mestra «aprender alguma coisinha de costura» ou nem sequer aprendia a ler «para não andar com namoros encobertos». Mudaram os costumes e ainda bem. Mas a menina dificilmente pode instruir-se e jamais poderá educar-se como um rapaz. Repugna à natureza como contradiz a didáctica. Um método eficientemente viril para jovens destrói as subtis delicadezas que são a valia maior da mulher. Os processos e meios capazes de estimular as fecundas actividades do psiquismo feminino invertem o natural desenvolvimento dos melhores valores no futuro homem.

Pode a rapariga saber tudo o que rapaz é susceptível de aprender? Admite-se um programa comum, em que ela o supera até pelo menos nalguns ramos de especialização. Mas há disciplinas indispensáveis à formação feminina e lia-as características da formação dos homens. É inadmissível a absoluta identidade de programas.

Os compêndios escolares, cujas imagens tão funda impressão deixou sempre no espírito infantil, deveriam ser organizados com a emotiva subtileza necessária para fecundar sentimentos e noções próprias de cada sexo. Se, a partir de certa idade, pode isso parecer indiferente, não o é, sem qualquer dúvida na escolaridade infantil ou na primária elementar"[2653].

Em 1961, Ribeiro dos Santos apontava como as únicas razões para a manutenção de escolas mistas a falta de professores e o número reduzido de alunos[2654].

Em 1954, o professor da Escola do Magistério Primário de Coimbra, Arquitecto Plácido dos Santos, considerava «a mulher física e psicologicamente diferente do homem e tendo uma missão também diversa»[2655] e sustentava a sua tese em base científica, concluindo da necessidade de uma educação específica.

No domínio da justificação para as diferenças entre géneros, em 1957, Benilde deixa claro que as diferenças estão na própria génese, argumentando com Deus, este, no acto da criação, fez com que homens e mulheres fossem diferentes, cada género «recebeu» uma função pré-determinada e, para cada um, o plano divino tem expectativas[2656]:

"No nosso dia a dia falamos a cada passo na Criança, como ponto de confluência da nossa actividade escolar. Esquecemos, todavia, muitas vezes que, embora cada uma encerre um mistério e um mundo, há também um

---

[2653] Idem, ibidem. Um outro artigo de 1954 refere: "A escola moderna começou entre nós com milhares de crianças e regime de coeducação, nas muitas centenas das nossas escolas mistas do ensino primário… e do secundário. O mesmo programa, horários iguais e os mesmíssimos exames... Para seres naturalmente diferentes. Notara o sábio que só se vence a natureza obedecendo-lhe. E é difícil não se corar hoje pelos imensos corredores, superlotados, de alguns estabelecimentos de ensino superior". Educação mista. Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra. (1 de Julho de 1954).

[2654] SANTOS, José Luís Ribeiro dos – Vantagens e inconvenientes da coeducação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1954).

[2655] "Segundo Alezis Canel, essa diferença não é só parcial, mas total, verificando-se na própria estrutura dos tecidos e nos sistemas orgânicos, sobretudo no sistema nervoso.

Não se deve dar à rapariga a mesma formação intelectual, o mesmo género de vida, o mesmo ideal que ao rapaz". SANTOS, J. Plácido dos – Coeducação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1954).

[2656] "«É preciso saber florir onde Deus nos semeou» disse alguém. Se o Criador dotou a mulher com uma sensibilidade dedicada e uma natureza débil foi certamente para que ela ocupasse, na vida e na sociedade um lugar especial, talvez mais importante para os destinos do mundo que quantos jogos de palavras se trocam dia a dia nos parlamentos e conferências internacionais". BENILDE – Diferenças de Educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1957).

sem número de características que individualizam cada sexo e o distinguem do outro. Estas diferenças pedem, como é natural orientação psicodidáctica diversa, se quisermos dar ao homem e à mulher o lugar que a cada um foi destinado na vida e no mundo"[2657].

Ao longo da década a argumentação do acto da criação é compendiada com o apoio do campo científico. À semelhança do artigo que citamos, *Escola do homem e educação da mulher*, que faz referências ao contributo da Psico-pedagogia racional ou científica, em 1961, um texto anónimo mobiliza a experiência de outros países onde a coeducação já foi erradicada porque a Psicologia e a Fisiologia da mulher, assim o determinaram[2658]. Em 1963, num artigo adaptado da revista *Hechos Y Dichos*, se considera que «toda a psicologia está marcada pelo sexo, e as diferenças são notáveis, quer no entendimento, quer nos sentimentos ou na vontade»[2659].

A reflexão sobre as consequências é assumida por Plácido dos Santos, em artigo já por nós referenciado, de 1954, apresenta o resultados de diferentes estudos sobre as consequências da coeducação, começando por afirmar que a primeira consequência consistirá no desvio do desempenho do papel social que seria espectável para cada género, por outro lado, a mulher torna-se viril e, por último, refere que os alunos – sobretudo no ensino secundário – passam o estudo para segundo plano e a sua «moral é deplorável»[2660]. Baseado nestes estudos o autor conclui que a coeducação não é admissível[2661].

[2657] BENILDE – Diferenças de Educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1957).

[2658] "Nos países de sistema escolar materialista, a coeducação foi uma base geral de escolar formação humana. Foi. Em breve se verificou o desmando científico. Acabou. A psicologia e até, sob muitos aspectos, a fisiologia da mulher antecedem a do homem em cerca de dois anos. A coeducação é cientificamente inviável, inoperante". Coeducação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1961).

[2659] A Coeducação. Haverá eficácia educativa nas reuniões mistas de Jovens? *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1963).

[2660] "Stanley Hall, depois de um inquérito de excepcional extensão, afirma que os rapazes tomam exteriormente maneiras menos rudes,... mas perdem em virilidade e que pouco a pouco se destrói o ideal que cada sexo fazia do outro.

Ainda M. e Hosch-Ernest diz também que a coeducação tem um efeito, nivelador sobre os caracteres dos dois sexos e que a mulher feminina mais que o homem se torna viril.

Henning, depois de uma experiência de 15 anos nos E. U., diz que nas escolas primárias a partir dos 10, 11 anos, cada rapariga tem o seu colega preferido e cada rapaz tem a sua colega. Sobretudo nas escolas secundárias, o interesse pelo estudo passa para o 2º plano, tratando as conversas de tudo, menos de álgebra, César ou Tito Lívio... A moral dos adolescentes é deplorável. Como estes, outros pedagogos chegaram a conclusões análogas". SANTOS, J. Plácido dos – Coeducação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1954).

[2661] "Todos os adversários da coeducação são unânimes em afirmar que a sociedade não terá proveito, antes pelo contrário, se as diferenças psicológicas entre os dois sexos são diminuídas. Quanto mais viril for o homem e mais

Nove anos depois um artigo adaptado da revista *Hechos Y Dichos*, dirige a sua análise precisamente para as consequências da coeducação, assinalando o perigo do contacto íntimo entre ambos os géneros, reforçado pelo facto de que da interacção nada de bom pode resultar por que ambos os géneros não têm os seus traços devidamente vincados, e considera que a adolescência é «o convívio desregrado dos sexos um perigo mútuo e um obstáculo recíproco para a plena maternidade psicológica». Na sequência desta análise conclui, na linha do professor de Coimbra, que:

"Quando não existe essa separação, essa reserva, encontramos esses – tipos indecisos de raparigas um pouco masculinizadas, como no caso da irmã única, rodeada de irmãos, ou o contrário, um rapaz um pouco efeminado, quando era o único irmão entre as irmãs. Inclusivamente, por vezes, dá-se este fenómeno na Universidade, como aquela, rapariga é que estudante de arquitectura, em Madrid, única mulher do curso, muito inteligente, mas que, na luta dura dos estudos e na convivência, havia adquirido certa masculinidade e até as maneiras próprias dos homens.

Naquela coeducação perdem-se as melhores características pessoais. A mulher não deve perder a feminilidade; não deve transformar-se em homem, porque não alcançaria a perfeição do seu ser e a sociedade acabaria por desequilibrar-se"[2662].

Da análise resulta a conclusão da necessidade de métodos e ambientes de formação distintos para cada género[2663].

Numa abordagem que coloca o enfoque na escola e do que as crianças *realmente* são, Benilde, depois de verberar o feminismo e de defender a necessidade de respeitar o plano de Deus, considera que as crianças, dos géneros feminino e masculino, quando entram para a escola já são diferentes, diferenças que se acentuam ao longo dos anos que nela passam, o que deve ser suficiente para determinar a recusa da coeducação, caso contrário corre-se o risco de comprometer o desenvolvimento das próprias crianças:

"Já ao ingressar na escola as crianças de um ou doutro sexo apresentam diferenças acentuadas: no rapaz começa a afirmar-se a natureza varonil traduzida às vezes em gestos e ademanes bruscos, propensão ao emprego da força e insubmissão.

A menina de natureza delicada e meiga, presta-se mas ao trabalho e à obediência.

Contudo é entre os nove e os onze anos que estas características se revelam em toda a sua extensão. O rapaz é, normalmente, cortês e delicado, notando-se-lhe também uma tendência para a vaidade, que o leva a procurar agradar a todos. Nela, a sensibilidade começa também a manifestar-se e dá-nos a conhecer o seu tipo

---

feminina a mulher, mais também a sociedade conjugal será rica em recursos, mais a sociedade humana conterá elementos de valor, capazes de vencerem na vida". Idem, ibidem.

[2662] A Coeducação. Haverá eficácia educativa nas reuniões mistas de Jovens? *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1963).

[2663] "Os métodos de estudo e conhecimento devem ser distintos, exigem que sejam distintos os ambientes e os meios intelectuais. Os caminhos devem, por conseguinte, ser distintos para se atingir e completar a maturidade". Idem, ibidem.

psicológico. Neste capítulo, é interessante notar como as raparigas lêem com interesse e expressão os diálogos ou passagens de que conhecem bem o sentido.

Por outro lado, a imaginação, que abandonou as ficções invencíveis da infância, desperta agora viva e ardente, o que torna perigoso o seu desenvolvimento quando mal orientada"[2664].

Em 1962, num inquérito realizado pelo *Rumo*, quando confrontado pela questão «Como julga a coeducação?» um dos entrevistados declara-se contra as escolas mistas pois considera que sendo a «maneira de sentir» diferente em ambos os géneros e as expectativas sociais em relação ao desempenho de cada género serem também diferentes, a educação deve ser conduzida de modo diferente e sublinha ainda que até os professores(as) devem ser do mesmo género dos(as) seus(suas) alunos(as). A pessoa inquirida estabelece a distância entre o que devia e o que pode, reconhecendo implicitamente que, sobretudo a questão docente, seria de muito difícil resolução[2665].

José Maria Ribeiro dos Santos, aluno-mestre, admite em 1961 que se existir preparação prévia é admissível que exista coeducação mas, para tanto, é necessário que os alunos(as) esteja na posse de «uma sólida e precoce educação, de respeito por todos os seres animados», caso contrário acaba por constituir um perigo[2666].

Concluamos esta análise da coeducação ao longo das páginas de *Rumo*, para assinalar que se a revolução francesa e as suas ideias foram colocadas como adversárias porque

---

[2664] BENILDE – Diferenças de Educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1957).

[2665] Que lhe parece a idade legal para a matrícula no ensino primário? *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1962).

[2666] "Se é humano que, na vida familiar, a mãe prepare o filho desde as mais tenras idades para conhecer e não se admirar com as diferenças anatómicas de outro sexo, é útil lembrar que a coeducação tem ao lado de algumas vantagens um sem número de inconvenientes.

A coeducação escolar é perigosa na medida em que não tenha sido preparada anteriormente por uma sólida e precoce educação, de respeito por todos os seres animados.

Toda a criança que não vê qualquer mal nos traços e rabiscos que faz nas paredes ou nas garatujas que faz na carteira da sala de aula, também não verá qualquer inconveniente em puxar os cabelos às meninas, ou no caso destas, meter-se com os rapazes desairosamente".

E acrescenta a propósito:

"Seria desejável que na escola mista se empregasse a maior parte do seu tempo aos métodos activo, que desse a cada um o sentido de que as suas aptidões são o complemento das do vizinho, que favorecesse as permutas criando assim um sentido de responsabilidade que se reflectiria num convívio são entre rapazes e raparigas, preparando-os assim para uma vida moralmente sã. Destarte, na impossibilidade dessa educação precoce, as classes mistas são condenáveis a partir dos 11 a 12 anos. No actual ensino é deveras confrangedor verificamos que por vezes se impõe a mentalidades diferentes didácticas comuns". SANTOS, José Luís Ribeiro dos – Vantagens e inconvenientes da coeducação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1954).

favoráveis à coeducação, como aliadas são mobilizadas, em 1954, as ideias defendidas por António Sardinha e Guerra Junqueiro:

"António Sardinha viu de longe o problema, cantando, na «Epopeia da Planície», a roca, à mãe extremosa dos seus filhos:

«Empunha-se com um ceptro, ó minha doce amiga.
Empunha-se com um ceptro, nobremente.
E não te esqueças que a mulher antiga
Como ela é que vestia a sua gente».

Mas da obra de Junqueiro é que se fez recentemente uma antologia para a juventude escolar… Que bem ficava, por exemplo, à M. P. divulgar assim o grande poeta alentejano"[2667].

As relações entre a Escola e a Família

Colaboração é a palavra-chave para se poder falar sobre a relação entre a Escola e a Família. Logo no *Rumo* n.º 3, Costa Jorge informa que o trabalho com as crianças, que são entregues pelas famílias, é prejudicado precisamente pelas famílias com «maus hábitos» e rotinados, a estratégias a adoptar são as reuniões com os pais, os resultados serão limitados e lentos mas seguros no sentido de obter uma relação com a família. O grande trabalho a desenvolver terá se der com as próprias crianças[2668]. O director da Escola, Francisco de Sousa Loureiro, em 1950, escreve no mesmo sentido de colaboração entre a família e a escola, sublinhando que cabe à família dar mais – é esse o seu papel, mas a escola tem de ter consciência que muitas vezes vai ter que fazer as suas vezes:

"Ao receber a influência da Escola, na acção do mestre e dos companheiros, a criança não deixa de ser influenciada pela Família porque, se na Escola está 4 ou 5 horas, está 20 ou 19 na rua ou em casa, e, além disso, os

---

[2667] Educação mista. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1954).

[2668] "E é assim, com todos os defeitos, que algumas famílias nos entregam os seus filhos aos 7 anos. E nós temos de modificar toda a maneira de ser destas crianças. Mas, a nossa acção é contrariada quase sempre pela família que desconhece completamente os seus deveres.

E como remediar o mal? Com reuniões convocadas pelo professor em que mostre aos pais os inconvenientes destes erros e indique os seus deveres? Talvez; mas com poucas, probabilidades de grandes êxitos, porque a rotinice é um grande mal, os hábitos inveterados e enraizados custam a arrancar. O maior trabalho será feito com as crianças, educando-as e criando-lhes bons hábitos.

[…] só assim se poderão esperar os auxílios que ela nos pode e deve prestar. E só então estará cumprida a nossa missão de educadores. […]

Os resultados serão lentos; talvez mesmo não sejamos nós a colhê-los. Mas só assim, e com o auxílio daquelas reuniões, se poderão criar e estabelecer as relações sólidas entre a família e a escola".
JORGE, Costa – A Família e a Escola. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (18 de Fevereiro de 1949).

laços que a prendem ao seu Lar, a autoridade que os seus têm sobre ela, laços mais profundos e autoridade mais facilmente reconhecida, fazem que a influência da Família seja maior que a da Escola.

Reconhecendo pois a Escola a importância da acção familiar na tarefa educativa, impõe-se uma íntima colaboração entre esta e a Família, colaboração que jamais deverá significar outra coisa que não seja ajuda mútua na correcção de defeitos e na prossecução do Ideal Educativo.

Da família espera mais colaboração do que dá - é este o seu papel, embora saibamos que muitas vezes terá infelizmente de substituir-se-lhe"[2669].

Para Manuel Lima a colaboração efectiva-se desde que a família procure «adaptar à vida doméstica os princípios aprendidos na aula»[2670] e o professor «forem de visão larga na instituição de reformas úteis ainda que dentro sempre das indicações legais»[2671], quando a família for desprovida de «uma formação íntegra e sólida»[2672], a escola subtitui-la-á mas não pode «desvirtuá-la» ou «contrariá-la»[2673].

Em 1954, Gonçalo Reis Torgal, norteado pelas palavras de Salazar conclui da necessidade de atrair a família para a escola, de levar a família a identificar-se com a instituição, definindo a substituição da família, mas apenas naquilo que ela não é competente, e refere como estratégias, além das reuniões, espaço sempre útil para trocar informações úteis a ambos os ambientes, as festas para obter o envolvimento familiar desejado. Para Reis Torgal com cedências mútuas é possível obter uma colaboração:

"Ponderadas bem estas palavras de Salazar devemos ter pois em vista conquistar a Família e procurar substitui-la naquilo em que não lhe reconheçamos competência para educar. Temos de chamar a Família para nós, temos de a identificar com a Escola. Se assim fizermos conseguiremos torná-la parte integrante desta, e quando o conseguirmos podemos estar certos que a educação infantil progredirá e a escola será desejada por todos, evitando-se assim a fuga da população escolar. […]

Outra forma de atracção será a organização de festas escolares com cooperação activa das famílias dos alunos. Assim, estas, começar-se-ão a sentir parte integrante da escola, a terem por ela amor e respeito como coisa que lhes pertence, que as ajuda e que as distrai. […]

Com resultados não menos compensadores, estou certo, seria a prática de reuniões semanais com os pais dos alunos. Nelas trocar-se-iam impressões sobre problemas de interesse geral. Os pais seriam informados do estado escolar dos seus filhos. Procurar-se-ia estudar as dificuldades deste ou daquele. Receber-se-iam alvitres e far-se-iam sugestões. Ambas as partes, Família e Escola, procurariam integrar-se reciprocamente na vida escolar e familiar, cedendo ambas, se tal for necessário, na medida do possível"[2674].

Amílcar Santos, professor do Ensino Primário, escreve uma defesa da colaboração entre a Escola e a Família dando indicações do papel que o professor deve desempenhar,

---

[2669] LOUREIRO, Francisco de Sousa – Condições sociais da educação: valores da cultura nacional; sua discriminação e conteúdo. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (21 de Janeiro de 1950).

[2670] LIMA, Manuel – Educação na família. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1952).

[2671] Idem, ibidem.

[2672] Idem, ibidem.

[2673] Idem, ibidem.

[2674] TORGAL, Gonçalo Reis – Educação Popular. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1954).

salientando que este tem o dever de estabelecer «as melhores relações»[2675] com a família «mas mantendo-se sempre no seu lugar, chamando-os a si e não baixando-se até eles»[2676], devendo «elucidar os pais dos alunos, esclarecendo-os com delicadeza e bondade, evitando melindrá-los quando houver coisas desagradáveis a comunicar-lhes»[2677]. Compete ainda ao professor aconselhar e orientar os «encarregados de educação e às famílias»[2678] no «interesse dos educandos, o seu melhor rendimento escolar e uma maior elevação da sua personalidade»[2679].

Embora outros textos tenham sido publicados sobre o tema em apreço, merece ser destacado um assinado Álvaro dos Santos Lopes, pois coloca a relação não ao nível do professor ou da escola, mas do Estado, afirmando que a educação compete naturalmente à família, na incapacidade desta, o Estado deve zelar pelo bem comum dos cidadãos, de certo modo, completa-a, mas não a substitui:

"Vejamos como e quais as suas relações. À Família fica a criação devendo a existência, logo, por direito natural, os Pais terão de imprimir formação àqueles que a Providência lhes concedeu. De modo algum pode o Estado usurpar tais direitos, até porque o seu aparecimento é posterior ao da Família, que é por elemento estrutural da Nação que rege. É certo nem sempre a família se encontrar em condições propícias ao cumprimento integral dos seus deveres pedagógicos. Impõe-se aqui a intervenção do Estado, promotor do bem comum dos cidadãos. Esta intervenção é diversíssima, mas jamais será usurpadora de direitos naturais. Ela traduz apenas a execução do fim superior do Estado"[2680].

Um artigo intitulado *Técnicos da Educação*, publicado em Dezembro de 1962, alvitra a participação da família nas estruturas da educação e o envolvimento desta na inovação escolar, bem como a necessidade de articulação entre a família e os poderes públicos para resolução cabal dos problemas da educação:

"A educação moderna apresenta caracteres sociais que implicam a participação, nas suas estruturas, dos pais, naturalmente responsáveis pela educação dos filhos. Sempre, na verdade, em sociedades como as concebemos, a responsabilidade da tarefa educativa é essencialmente função familiar por direito natural. A inspecção oficial, em directo contacto com o alto e o baixo da realidade escolar, não pode ignorar a sociedade primária – a família e com ela tem de avistar-se nas horas sempre transcendentes da inovação escolar. É urgente

---

[2675] SANTOS, Amílcar – A moral da profissão. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1955).
[2676] Idem, ibidem.
[2677] Idem, ibidem.
[2678] Idem, ibidem.
[2679] Idem, ibidem.
[2680] LOPES, Álvaro dos Santos – Valores sociais. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1956).

uma colaboração muito mais estreita da família com os poderes públicos na resolução oficial dos problemas educativos"[2681].

Um sugestivo texto de Maria do Céu Baptista, expressa de forma clara, o esforço conjunto para efectivar a colaboração entre a escola e a família, sugerindo que cada qual se sinta no lugar do outro, para assim existir uma maior compreensão mútua, favorecendo encontros com frequência para troca de informações que, de outro modo, só estariam ao alcance de cada um:

"Para que perdure esta cooperação e seja eficaz, é necessário que se viva em ambiente de prudência, de verdade, de caridade e de compreensão mútua. Os Mestres devem colocar-se no lugar dos pais e os pais nos lugares dos Mestres. Uns e outros devem encontrar-se com frequência; os pais, para saberem do progresso dos filhos, tanto no campo formativo como no instrutivo; e os professores, para conhecerem os pais, pois deste conhecimento dependerá muito a orientação do seu trabalho pedagógico junto dos filhos, seus alunos"[2682].

Um texto intitulado *A Escola e a Família*, datado de 1966, apresenta a cooperação com a família o verdadeiro problema para a Escola, uma vez que considera a «efectiva cooperação» como a base de resolução de pequenos problemas, bem como a chave para a «individualização personalizadora do ensino e da educação» e «para uma educação integral e individualizada»[2683].

Em 1967 e 1968 são ainda publicados textos que se debruçam sobre a problemática, que sublinham, por exemplo, a necessidade do professor interessar as famílias pela escola[2684], ou o *Missão Comum*, assinado por K. B., que sublinhando a conveniência de

---

[2681] Técnicos da Educação. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1962).

[2682] BAPTISTA, Maria do Céu Antunes – Escola-Família. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1964).

[2683] "O professor que sente na verdade a sua vocação e que se preocupa realmente com a educação dos seus alunos sabe muito bem que a solução de alguns pequeninos problemas – em todas as escolas os há – está num simples troca de impressões com os seus pais.

[…] A boa orientação, a individualização personalizadora do ensino e da educação, está intimamente condicionada à cooperação existente entre a Escola e a Família.

[…] Está, pois, plenamente justificado, o problema que a Escola tem que enfrentar: - a íntima cooperação com a Família.

É indispensável, pois, a aproximação entre estas duas instituições em que a criança vive, para equilibrar a acção duma e de outra harmonizar esforços. […]

Quer dizer que, além das informações que os professores e pais possam trocar, tem que realizar-se uma mútua e efectiva cooperação e colaboração em prol da educação de cada criança. […]

Mil e um problemas como estes se observam por essas escolas além, mas seja como for, é de extrema valia a cooperação Escola-Família para uma educação integral e individualizada. A Escola e a Família. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1966).

[2684] Cf. GASPAR, José Maria – Para os Alunos-mestres. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1967). Veja-se ainda: SANTOS, Maria Pedro Anaquim Paula – Importância do Professor. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1967).

articulação dos dois mundos – ambos possuem informações sobre a criança, que o outro desconhece – sugere que seja «o pai se abeirar do professor, poderá conseguir um clima de mútua colaboração que só pode trazer benefícios para o aluno»[2685].

Ao longo das duas décadas de publicação do *Rumo* do conjunto de textos que participam da reflexão sobre as relações entre a Escola e a Família alguns atribuem objectivos específicos para a colaboração e entendimento entre ambas, orientando o bom entendimento como forma de atingir o objectivo referido ou, pelo menos, considerando importante a colaboração para a consecução desse ou desses objectivos. A colaboração entre Escola e Família tanto aparece contribuindo para formar o carácter[2686], mostrar o erro da liberdade incondicional[2687], conseguir uma educação cristã[2688] ou atingir o ideal humano[2689] e até para orientação de leituras[2690].

As dificuldades sentidas numa relação entre a escola e a família é, por vezes, atribuída a certos professores que recebem pais com enfado e muitas vezes ficam incomodados pelas deslocações dos pais à escola para obterem informações sobre os seus educandos:

> "Há, dentro até, um ou outro que, em vez de entender-se com as famílias, para melhor orientar as energias nascentes das crianças que entram na vida e que serão a sociedade de amanhã, que sempre deveremos desejar melhor que a nossa, se enfadam se um pai busca informações escolares, roubando ao professor algum tempo em que, nas ocupações particulares, salva, por árduo trabalho, o decoro próprio e a mantença da família. Há disto"[2691].

[2685] K. B. – Missão Comum. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1968).

[2686] Cf. LADEIRA, Maria Aline Pimentel – O carácter. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1951). BAPTISTA, Maria do Céu Antunes – Escola-Família. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1964).

[2687] Cf. NEVES, Virgínia Alves – A liberdade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1951).

[2688] TOMÁS, Luís – A família, a escola primária e a educação cristã. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1953).

[2689] BERNARDO, Manuel – O ideal. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1953).

[2690] «Eu receio os maus livros». *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1963).

[2691] GASPAR, José Maria – Ensinar a viver. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1954).

A relação entre a escola e a família pode estar enquadrada numa perspectiva conflitual. Em 1950, João Martinho, intitulou um artigo *Os pais são culpados*, em que constata que o professor muitas vezes está em conflito com a família, que rotula de ignorante, em que o mais prejudicado é a criança e o professor acaba por perder a contenda, quando afinal, o que se pretende, é tão-só que a família não contrarie as orientações da escola:

"É com profunda mágoa, que todos os dias verificamos casos em que o professor se empenha numa luta titânica com a família do aluno, quando logicamente o seu papel deverá ser colaborar com ela.

A família mal-educada, naturalmente pouco sentirá com isso, e o único prejudicado será pois o educando que serve de ponte no entrechoque de dois ideais.

Embora o professor seja persistente e sinta o peso das suas responsabilidades, é frequentemente vencido, pois que a desigualdade dos contendores, nesse campo de batalha, está nitidamente à vista de toda a gente.

A maioria dos pais convence-se que a acção do mestre é apenas informativa e que a formação está apenas a cargo deles. Outros há que nem conhecem o significado da palavra formação! Evidentemente que não se exige dos pais conhecimentos de pedagogia mas sim que não contrariem a acção educativa da escola"[2692].

Um texto intitulado *Uma arte delicada*, sublinhava o facto da família reagir em relação à escola e aos professores de acordo com o sucesso e o insucesso do seu educando, sendo a reacção bastante negativa quando se verifica este segundo caso, acabando por ser o professor o alvo mais visado. O texto acaba concluindo que a família está cada vez mais exigente com a lei e a escola[2693].

José Queirós, em 1965, coloca a questão denunciando uma «injustificável resistência da família». De seguida enquadra o papel e o lugar que atribui à família. Afirma que não se pretende que os pais «sejam pedagogistas»[2694], pretende-se, isso sim, que saibam ser pais. Sossega-os expressando, claramente, que não se pretende substituir a família, pois sem ela e a sua colaboração, nada resulta. Adianta: ser pai não é mandar filhos à escola e estes, devem «colocar a mão na consciência»[2695] e avaliar a sua atitude na relação com educandos e escola. Para José Queirós a família tem que acreditar na escola e

---

[2692] MARTINHO, João V. R. – Os pais são culpados. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (22 de Novembro de 1950).
[2693] Uma arte delicada. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1954).
[2694] Ecos da nossa festa. Uma conferência do Sr. Dr. José Queiroz. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1965).
[2695] Idem, ibidem.

«isto apenas é possível se numa acção conjunta estas duas instituições se integrarem harmonicamente e marcharem par a par no cumprimento dos seus elevados desígnios»[2696].

Um outro enfoque colocado na relação entre a escola e a família foi considerar que para obter a colaboração desta, o professor poderia lá chegar através do aluno. Logo em 1949, José Maria Gaspar refere que certo professor começou a ser apreciado na família através das descrições que o seu aluno realizava em casa[2697]. O inspector Manuel Carmona, em Fátima, no discurso durante a imposição das insígnias aos membros da Liga Escola Católica (LEC), antes da consagração de 1952, considera que indirectamente, muitos pais sofrerão influência da escola cristã, pois têm em consideração quem lhes educa os filhos e cita o dito popular, que «quem os meus filhos beija a minha boca adoça» como justificação para a aceitação da influência[2698].

Esta ideia da capacidade do professor, enfim, da escola, de influenciar a família através do aluno, teve a sua forma mais acabada num texto transcrito do boletim *Educação Nacional*, texto publicado no *Rumo* em 1966 e que acaba por religar esta questão com o problema do conflito e onde se deixa claramente expresso que o professor não pode entrar em disputas com a família e que a sua relação com os pais deve ser de colaboração:

> "Os educadores profissionais não podem alhear-se, sem exame e estudo, desta posição da família no meio social e humano. Devem eles subir da criança à família que lhes deu o ser, investigar das condições morais e até económicas em que se encontra, procurar intervir discretamente na forma como a família educa os filhos, dar conselhos, sugestões e até auxílios quando possível. E, em casos definidos, chamar a atenção dos organismos oficiais e oficiosos para a situação dessas famílias carecidas de auxílios morais e materiais. Só assim pode o educador fazer algo de meritório dentro das famílias
>
> […] E que ele não pense nunca que pode despertar a má-vontade dos pais, as suas invejas e ciúmes. […]
>
> Os pais, conhecendo as intenções do educador, procuram colaborar na resolução dos seus problemas, pois nada há de mais eficaz no ânimo de quaisquer pais do que reconhecerem que os seus filhos são objecto dum carinho e protecção desinteressados"[2699].

[2696] Idem, ibidem.

[2697] GASPAR, José Maria – Dois Mestres. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (21 de Novembro de 1949).

[2698] CARMONA, Manuel – A LEC com os finalistas em Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1952).

[2699] A Família e a Criança. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1966).

3. 4 O Professor

Como já referimos ao longo deste trabalho, o Estado Novo realizou um investimento significativo na carga simbólica sobre a acção docente[2700]. A análise que realizamos da categoria professor é norteada por quatro subcategorias:

i) A imagem simbólica que, de algum modo, traduz, ao nível dos discursos no *Rumo*, a carga simbólica referida para os discursos oficiais.

ii) A formação, que aspectos e áreas são enunciados como necessários ao professor.

iii) Educador consiste numa abordagem do professor no sentido do que ele deve ser e estar, como deve agir com os alunos, em particular no âmbito da sala de aula e do processo ensino-aprendizagem.

iv) O exercício profissional, o professor em acção, actividades, atitudes do ponto de vista administrativo, a inserção na sociedade, entre outros aspectos.

A construção das subcategorias, como explicitámos no primeiro capítulo deste trabalho, resultam de uma análise exaustiva das notícias insertas no *Rumo* e a sua presença é constante ao longo dos diferentes períodos. Aqui construímos uma análise paradigmática em 1952, ainda que sem perder de vista a perspectiva global[2701].

[2700] Cf. NÓVOA, António – ob. cit., 1992, pp. 498 e ss.

[2701] O ano de 1952 é um ano relevante por diferentes aspectos, alguns apontados no 2. 2. 1, do presente capítulo. Por outro lado, trata-se de ano em tomam corpo algumas medidas significativas, como sejam o Plano de Educação Popular. A este propósito veja-se o que dissemos no capítulo dois deste trabalho. Nesse capítulo sustentámos a existência de seis mandatos para a educação e onde, a inteira publicação do *Rumo*, de 1949 a 1968, se insere no 2º mandato da educação (1945-1968), que se caracteriza pelo concurso económico da educação e por uma meritocracia mitigada. Veja-se: STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto – O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. In *Revista Crítica de Ciências Sociais* 29 (1990), pp. 11-53.

Missão e Sacerdócio. Modelador de almas de costumes modelares.

Quatro palavras-chave encerram a análise dos primeiros artigos de *Rumo* sobre a imagem simbólica do professor: missão, sacerdócio, amor e sacrifício. A 15 de Janeiro, Armando Cardoso esclarece-nos que ser professor não é um ofício qualquer, pois um verdadeiro mestre tem de «desprezar, em parte, os bens terrenos»[2702], renunciando-lhes, as coisas do espírito comandam a vida, trata-se afinal de uma «missão, em vez de profissão»[2703]. Mas esta missão tem por base o facto de o professor ser encarado como o braço de Deus na terra, ou um seu colaborador[2704], uma vez que Deus, por sua expressa vontade, como nos diz Maria de Lurdes Cruz, «quis que lhe faltasse qualquer coisa, para que nós educadores, colaborássemos com Ele no sentido de a completar»[2705]. De sublinhar que o próprio horário, ou a questão do seu cumprimento, sinal de prestígio do professor, é praticada para agradar a Deus[2706].

Maria Fernandes, ainda no *Rumo*, n.º 32, clarifica o espírito de missão, onde passa a necessidade de o professor viver para a sua «permanente obra construtiva»[2707], amando e sacrificando-se de uma abnegada, sem limites ou queixumes, de acordo com as virtudes católicas, nomeadamente as morais ou cardeais:

"Primeiramente, há que amar muito, revestindo esse amor de espírito de abandono pelo que é supérfluo e sobretudo insensato, sacrificando-se sempre, não esquecendo que é amar pouco quem repara no sacrifício que faz. Isto será menos difícil do que parece, pois que, depois de feitas as tentativas, a alegria no hábito de renúncia tornar-se-á um lampejo forte que nos iluminará sempre, fortalecendo-nos a vontade na abnegação. Depois, apelemos para justiça e para a perseverança, «esses grandes agentes do êxito», sempre ligados à Verdade, luz

---

[2702] CARDOSO, Armando – Ministério Educacional. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952).
[2703] Idem, ibidem.
[2704] Além dos dois artigos indicados neste parágrafo sobre esta questão, veja-se ainda, a título de exemplo um artigo em que o professor é considerado «auxiliar de Deus»: ANDRADE, João de Jesus A. – O pedagogo braço direito de Deus. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952).
[2705] CRUZ, Maria de Lurdes – A nossa nobreza. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1952).
[2706] PIRES, Maria Emília Martins – Pelos imensos mundos da infância – sobre o horário. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952).
[2707] FERNANDES, Maria V. de J. – Espírito de missão. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952).

irradiante de Cristo. Finalmente, velemos este tesouro moral com o manto da modéstia e da simplicidade, pois é aos simples que Jesus mais ama"[2708].

Num posicionamento orientado para uma interiorização e um código individual de conduta, Francisco de Sousa Loureiro, director da Escola do Magistério Primário de Coimbra, sublinhava a 1 de Junho, que os professores do ensino primário estariam «uma vida inteira na 1ª linha do combate que se trava, com o mesmo espírito e a melhor esperança do engrandecimento da Pátria, no amor de Deus»[2709], vivendo a sua vida profissional imitando Cristo e repartindo «pelos alunos a sua alma!»[2710]. Identifica como código de conduta profissional a honestidade e a vontade para superar sacrifícios e restantes obstáculos, no sentido de um ideal de perfeição:

"Diz-se que o fogo do Ideal se extingue em contacto com as realidades da vida…

Não! Nada mais falso!

Morre, é certo, um ou outro profissional, porque deixou de ter a preocupação de ser consciência e fraqueja na escalada ascensional da vida para a perfeição.

Mas… que importa o facto, se não para lamentarmo-lo, quando só queremos e vivemos as coisas do ensino?!

Vivemo-las e sentiremos a grandeza da nossa missão"[2711].

O investimento simbólico nem sempre é com uma carga exclusivamente espiritual. Um conjunto de artigos, de Março e Abril, colocam acento tónico na missão vista como o «verdadeiro espírito profissional e patriótico»[2712] e o professor é alguém com «amor pela sua arte»[2713] e «um escravo do dever»[2714], como salienta Alda Cruz. Na linha deste de cruzamento entre ideais espirituais e terrenos pátrios, nacionais, surge visto como obreiro de um «Portugal maior»[2715], porque mais cristão, conjugada com a visão da profissão como um sacerdócio, como no-la apresenta Victor Vitorino:

[2708] Idem, ibidem.
[2709] LOUREIRO, Francisco de Sousa – O educador, as coisas e as almas. A LEC com os finalistas em Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).
[2710] Idem, ibidem.
[2711] Idem, ibidem.
[2712] CRUZ, Alda de Oliveira M. de M. – Mesmo com sacrifício. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1952).
[2713] Idem, ibidem.
[2714] Idem, ibidem.
[2715] Uma ideia de rumo – S. Ex.ª Arcebispo Bispo-Conde abençoa rumo a concentração…. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Abril de 1952).

"A tarefa do professor é portanto fatigante, e por vezes ingrata, mas por outro lado ela é sublime, somente comparável ao sacerdócio. A humanidade inteira tem os olhos fixos no professor, ao confiar-lhe o coração dos filhos para ele os educar no amor da virtude e no horror pelo pecado social e teológico"[2716].

É uma missão «por Ele, pela Pátria, pela Família!»[2717]. Em Julho de 1952, o Inspector Manuel Carmona, Presidente Geral da LEC., na sua comunicação durante a reunião de 13 de Junho em Fátima, nas cerimónias de consagração de todos(as) os(as) alunos(as)-mestres(as) do Magistério Primário de Portugal, caracterizava de modo exemplar a imagem simbólica do professor primário compaginando a imagética da cavalaria com a missão de sacrifício, de reconhecida importância social e de não menos conhecida desvalorização material – que este tem o dever de se resignar[2718], munido do ideal Deus, Pátria e Família, surge um «sacerdote» modelador de almas e de modelar costumes, qual artista entre os artistas:

"Cavaleiros de nova cavalaria, a vossa dama é a mais nobre de todas as damas e a vossa bandeira a mais bela e a do mais nobres ideais.

Futuros modeladores de almas, que havíeis vós de modelar, se não tivésseis diante de vossos olhos, ou melhor, impresso nas vossas almas o modelo dos modelos, o protótipo de toda a perfeição humana? […]

Eu não sei de missão mais árdua, do que a do professor do ensino primário, mas também não conheço outra de maior importância social, se a alma souber remontar-se acima das dificuldades materiais do momento presente, e pensar na dignidade de modelar almas para glória de Deus, engrandecimento da Pátria e honra da Família.

«Nada mais sublime do que governar almas, modelar costumes nos adolescentes. Quanto a mim - diz São João Crisóstomo - considero superior, sem dúvida alguma, a todo o escultor e a todo o artista, aquele que é capaz de modelar as almas. O bom professor vale infinitamente mais do que um hábil estatuário, mais do que um pintor exímio, mais do que todos os artistas juntos»"[2719].

[2716] VITORINO, Victor – O pedagogo hoje. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1952).

[2717] LOUREIRO, Francisco de Sousa – À Partida. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

[2718] "Há educadores que exercem a sua profissão com verdadeiro sentido missionário. Os que assim não fazem são verdadeiros condenados às galés, que esperam sofregamente pela hora de descanso e pelo minguado pré que virá no fim do mês.

Parece-me, que a recompensa material da minha profissão futura, não seduz ninguém só por si. Há, na verdade, algo que fascina, que deslumbra, que alegra a nossa Alma — a nossa missão espiritual.

O que dará mais contentamento a uma alma do que o desabrochar duma alma para a vida? E, na existência actual, é preciso ser-se herói com alma para não ser um nulo.

Para mim, confesso, não há milhões que consigam dar-me o prazer que igual a da sublime missão de educar". Manuel Bernardo – A escola do heroísmo e o heroísmo da escola (LEC). *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

[2719] CARMONA, Manuel – Comunicação. In A LEC com os finalistas em Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1952).

Posicionamentos sobre a formação dos professores

Uma primeira abordagem situa-se ao nível das origens dos professores. Num trabalho apresentado na Liga Escolar Católica de Coimbra e publicado pelo *Rumo* em Agosto, cuja argumentação visava, genericamente, assinalar a importância da educação moral e católica nas escolas e para tanto justificava a necessidade de articulação entre o pároco e o professor, Gonçalo Reis Torgal sublinha a importância da formação católica da família de pertença da generalidade dos professores, o que considera positivo pois, numa interpretação livre da sua narrativa, uma vez com a ideia de Deus, sempre com a ideia de Deus:

"[…] com raríssimas excepções, o professor, quando não sacerdote, tem vindo sempre de famílias cristãs, ou melhor, católicas, e a verdade é que, passe-se o que se passe, quando se recebe desde criança a sã doutrina de Cristo, fica sempre dentro de nós alguma coisa de bom, e ficará para sempre no mais íntimo do nosso ser — A ideia de Deus"[2720].

Embora a preocupação com a origem e formação familiar do professor seja única, a insistência na formação católica é uma constante. Em 15 de Junho, José Maria Gaspar, num texto intitulado *Escola Irradiante*, registando os acontecimentos que envolveram a consagração em Fátima, deixa registado que os(as) alunos(as)-mestres(as) demonstraram toda a sua maturidade quando em vésperas de iniciar a sua actividade profissional buscaram «a solidez dos elementos espirituais que lhes norteie a acção»[2721] e procuraram-nas a «ouvirem nas fontes puras»[2722]. Um mês mais tarde, sai publicado um artigo intitulado *Fé na educação*, da autoria de Maria de Jesus G. da Silva, em que a aluna-mestra manifesta a opinião de que para poder ser professora só formando-se, isto é, «adquirindo um carácter

[2720] TORGAL, Gonçalo Reis – O Professor e o Pároco entreajudando-se para um Portugal melhor e mais cristão. Trabalho apresentado pelo aluno Gonçalo Reis Torgal, numa reunião da Liga Escolar Católica de Coimbra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Agosto de 1952).
[2721] GASPAR, José Maria – Escola irradiante. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).
[2722] Idem, ibidem.

firme, uma fé inabalável e plena, que chegue para nós e para as crianças confiadas aos nossos cuidados»[2723].

Esta preocupação com a formação católica dos professores compagina-se com a necessidade de uma formação pedagógica, posição assumida por Manuel Carmona, Presidente Geral da LEC, que sublinha a necessidade de apetrechamento pedagógico e moral, por parte dos professores[2724].

José Maria Gaspar deixa clara a importância da formação pedagógica, fazendo referência ao método, da Psicologia e da Pedagogia, assinalando o carácter normativo desta última:

"Requer isto muito mais trabalho do que o simples ensino. Muito mais. O método não é autónomo. O pedagogo vive do pensador. A metodologia, como a psicologia, são ciências de factos. Usam a linguagem indicativa. A pedagogia, contudo, é uma ciência de normas. Usa linguagem imperativa"[2725].

Mas a formação do ponto de vista científico, nomeadamente ao nível da Pedagogia e da Psicologia merece reparos e desconfianças. Virgínia Alves Neves, no seu *O Professor e os alunos*, inaugura essa desconfiança, afirmando que «é preciso ter sempre bem presente que o estudo da Psicologia da Criança está longe de ser uma coisa fácil, pois se apresenta cheia de enigmas e contradições que muitas vezes se tornam verdadeiros problemas mesmo para os próprios psicólogos». Mais longe vai a posição de Maria Dionysia C. de Mendonça, reitora do Liceu Infanta D. Maria, em Coimbra, cuja comunicação no dia da Escola foi parcialmente reproduzida por *Rumo*, depois de desenvolver uma crítica à Escola Nova e a alguns dos autores a ela associados termina por mobilizar autores a favor da sua posição de desconfiança face à Pedagogia, apelando ao sentido crítico dos professores face às diferentes correntes pedagógicas:

"Sentia-me já excessivamente arrojada na desconfiança de certos aspectos destas modernas teorias pedagógicas, quando um passo de Riboulete me remeteu para Binet.

«Les idées modernes sur les enfants» de que me permito traduzir o seguinte:

[2723] SILVA, Maria de Jesus G. da – Fé na educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1952).

[2724] Cf. CARMONA, Manuel – A LEC com os finalistas em Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1952).

[2725] GASPAR, José Maria – Pela vida! *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Abril de 1952).

«A Pedagogia tem o aspecto duma máquina de precisão, uma locomotiva misteriosa, brilhante, complicada, e que ao primeiro aspecto fere a nossa admiração; mas as peças parece não se ligarem bem umas às outras e a máquina tem um defeito, não trabalha»... Consideremos que é excessivamente pessimista...

Mas na verdade, são por vezes tão emaranhados e confusos, embora sugestivos, os caminhos das doutrinas pedagógicas, que se teme perder o rumo, em risco de se não discernir bem.

Perante tais riscos de orientação, convém e impõe-se que nós, Professores, exercitemos o nosso sentido crítico e procuremos evitar as consequências que, duma corrente ou de outra, podem comprometer gravemente, e sob a nossa responsabilidade, a obra educativa"[2726].

O posicionamento de partida é considerar que o professor não pode ser um ignorante, mesmo que a tónica seja colocada na educação[2727], traçando-se o perfil do professor como alguém com uma preparação cuidada[2728], com um conjunto enciclopédico de conhecimentos, e que se espera esteja seguro dos mesmos[2729], o suficiente para conseguir cativar a atenção dos seus alunos[2730].

José Maria Gaspar assinala uma nova dimensão da formação dos professores que se prende com a preocupação de formar os alunos em urbanidade geral. Esta preocupação com esta questão conduz a que o professor Gaspar se interrogue se os(as) alunos(as)-mestres(as) possuem formação suficiente para poderem ensinar esta dimensão aos alunos e alunas da instrução primária[2731], concluindo pela afirmativa em face do percurso de vida e das actividades circum-escolares nos liceus, dos alunos ao longo da escolaridade:

[2726] MENDONÇA, Maria Dionysia C. de – Discurso. In Os Finalistas do Magistério Primário de Portugal, aos pés de Nossa Senhora, em Fátima. Transcrição, de parte, do brilhante discurso pronunciado por S. Ex.ª a Reitora do Liceu Infanta D. Maria. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

[2727] "Spalding, porventura o mais arrojado pedagogo da América, o católico Spalding bem disse que o valor do professor está mais do que ele é do que no que ele sabe. Mas o professor ignorante é um ridículo profissional e social. É preciso instruir o professor e deixar-lhe tempo e condições para aprofundar o que aprendeu e que tem de transmitir aos alunos". GASPAR, José Maria – O essencial e o supérfluo. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Abril de 1952).

[2728] NEVES, Virgínia Alves – O professor e os alunos. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952).

[2729] CARDOSO, Armando – Ministério Educacional. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952).

[2730] NEVES, Virgínia Alves – O professor e os alunos. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952).

[2731] "O certo, porém, é que a vida de relação não virá a confinar-se no social. A vida futura da criança assume aspectos diferentes. E, assim, uma verdadeira escola para a vida, teria de visionar pormenores de eficiente urbanidade geral.

Poderá sequer pensá-lo, com a actual preparação, o professor das primeiras letras? Que sabe ele sobre a didáctica da civilidade se nada disso lhe ensinaram no curso secundário ou profissional?

Soubesse ele, ao menos, joeirar os curiosos ensinamentos da nossa rica etnografia e tudo em grande parte se remediaria. De geração a geração se transmitem oralmente correctíssimas formas de saudação e cumprimentos, de correspondência epistolar e tratamento familiar ou cerimonioso, de acabamento ou repúdio". GASPAR, José Maria – Educação Social. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1952).

"O normalista, com as actividades circum e extra do liceu, em confraternizações festas, passeios, convivências e jogos, da Mocidade e das associações escolares, teve oportunidades de apurar os seus procedimentos. Falta-lhe aprender a ensiná-los, que é tarefa bem mais delicada"[2732].

Palavras sem obras são como tiros sem balas, atordoam mas não ferem

Apesar de extenso, não hesitámos em transcrever uma passagem, relativamente longa, de O *discurso pronunciado no Dia da Escola por S. Ex.ª o Snr. Professor Dr. Eduardo Vaz Serra*, uma vez que ele encerra as orientações essenciais dos posicionamentos assumidos no *Rumo*, sobre o professor na subcategoria que identificámos como educador. No discurso de Eduardo Vaz Serra sobressai a ideia do professor educador que para além do «ler, escrever e contar»[2733], tem claras preocupações com a formação moral e cívica, de raiz cristã, visível quando coloca o acento tónico na aprendizagem, pelos alunos, das «virtudes cívicas e morais», mas também quando descreve as virtudes que o professor, em seu entender, deve possuir como a dedicação, a humildade – «em que procura a elevação dos outros», o exemplo e a fé, «verdade eterna» e cristã. Um outro aspecto que surge com ênfase neste discurso é a preocupação em descrever a relação que o educador de excelência estabelece com os seus alunos, a destacar a ausência de «intimidação excessivas, castigos cruéis, voz alta e descomposta», a constatação de uma aprendizagem em ambiente de «disciplina, ordem, recreio, animação, alegria» com um professor possuidor de «intuição, bom humor» capaz de «entreter e animar».

É este o perfil do professor, do educador que *molda as almas*, num *molde* de raiz católica. Mais do que o político é o religioso que está patente, o que não invalida algumas

[2732] Idem, ibidem.

[2733] Um dos nossos entrevistados, destacado aluno-mestre da Escola do Magistério Primário de Coimbra e ,membro da direcção do *Rumo* neste período, com uma longa carreira de professor , tendo leccionado em todos os níveis de ensino – excepção feita ao Ensino Superior Universitário – contou-nos uma curiosa história sobre a utilização que fez do "para além do «ler, escrever e contar»" e o "«ler, escrever e contar» como «ler, escrever e contar»", tema de intervenções suas junto de professores, reveladoras da sua análise da situação do sistema educativo português. Veja-se a este propósito, o anexo I, do presente trabalho.

discrepâncias, de expressão reduzida. Atentemos, por ora, às passagens que seleccionamos do discurso de Vaz Serra:

"Ao falar do professor primário tenho na frente os que me iluminaram o caminho das primeiras letras. Outros tive, mais sábios e doutos e eloquentes. Mas nenhum me fez esquecer os primeiros mestres, únicos na paciência, liberalidade, dedicação e familiaridade. Ensinaram-me ao lado de ler, escrever e contar, um mundo infinito de coisas, que tanto pode ser disciplina como respeito pelo próximo, a arte de ser professor sendo, ao mesmo tempo amigo indefectível, obreiro do dever só igualada pela alegria no êxito dos alunos. […]

E assim pouco a pouco foi assimilando o significado das virtudes cívicas e morais, o respeito pelo próximo, o valor da lealdade, da caridade, da bondade até o sacrifício, da paciência, da justiça, da prudência, da autoridade espontânea, da vontade persistente ao serviço de uma boa causa, do entusiasmo, da vida interior.

Estes ensinamentos são, de um modo geral, ministrados com arte e justa medida. Não foi preciso trabalho ou intimidação excessivas, castigos cruéis, voz alta e descomposta, a criação de um ambiente de terror. Muito pelo contrário, tudo é natural. A disciplina, a ordem, o ensinamento, o recreio, a animação, a alegria, a advertência, a repreensão, o castigo, seguem-se normalmente, preenchem, com plena aceitação, a vida escolar. […]

O professor terá sido o melhor do seu curso onde revelou vulgar inteligência se não souber compreender, cantar, impressionar o seu aluno não conseguirá vencer. […]

Por isso ao lado da competência tem de ter intuição, bom humor, alegria., saber comparar, julgar, entreter e animar.

Creio não ser difícil, porém atingir este objectivo, desde que o professor seja provido em dose suficiente de quatro virtudes fundamentais. A primeira é a dedicação, o que quer dizer interesse, zelo ou fadiga, questões, sem medida, ao serviço da sua obrigação. Oferecerá o melhor de si aos seus alunos a quem transmite, exuberante e repetidamente o que no seu dever está, e vai, mais longe, acompanhando-lhe a educação e a ilustração, sempre interessado, amigo, protector.

A seguir vem a humildade, não a humildade submissa, tolerante, morna, mas a humildade consciente, voluntária que procura fundamentalmente a elevação dos outros. O verdadeiro professor não esmaga ou confunde os seus alunos com a vastidão do seu saber e possibilidades, mas muito naturalmente tem de tentar elevá-los, colocá-los ao seu nível, pôr-se lealmente ao seu serviço. […]

Em terceiro lugar diremos que se destaca a influência esmagadora do exemplo. Vida segura e sempre no mesmo trilho, interessa pelo belo e desconhecimento ou antes condenação formal do torpe, palavras nunca descompostas, gestos e acções não estudadas, mas actos naturais de um espírito cultivado, asseguram uma vida escolar activa, útil e feliz [...]

E tem ainda de ter espírito de fé nas verdades eternas entre as quais a primeira está em admitir no homem não um simples animal superior, mas um ser novo, corpo e alma, homem e parcela de Cristo, revelado pelo grande Mensageiro, cuja doutrina, porque é verdade e luz, resistiu e resistirá sempre.

O professor, […] vive plenamente os mandamentos fundamentais da civilização cristã, a que o hemisfério ocidental está indissoluvelmente ligado e procura incutir no espírito dos seus ouvintes um respeito absoluto por essas verdades primordiais. […][2734]".

A dedicação e entrega merecem nota de abertura, Armando Cardoso sublinha a necessidade de o professor «se entregar completa e exclusivamente à vida dos seus alunos»[2735] e deve na relação que com eles estabelece deve articular a inteligência e o

[2734] SERRA, Eduardo Vaz – Os Finalistas do Magistério Primário de Portugal aos pés de Nossa Senhora, em Fátima. O discurso pronunciado no Dia da Escola por S. Ex.ª o Snr. Professor Dr. Eduardo Vaz Serra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

[2735] CARDOSO, Armando – Ministério educacional. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952).

coração[2736]. Manuel Carmona, em Fátima, sublinhava a importância do amor como pedagogia ou método, falando mesmo de maior facilidade e mais eficiência no acto de educar[2737].

Ainda no número publicado a 15 de Janeiro de 1952, Virgínia Alves Neves na linha das análises referenciadas, debruça-se sobre a relação que o professor deve estabelecer com os alunos e como deve actuar na sala de aula. Virgínia sustenta que o professor deve «ensinar com humanidade»[2738], para esta aluna-mestra «será tanto maior o valor do professor quanto menor for a necessidade de recorrer aos castigos»[2739], sabendo «captar a amizade dos alunos»[2740] sem ter problemas em demonstrar que é «capaz de castigar quando necessário»[2741] o que, em seu entender, é «meio caminho andado para atingir os resultados desejados»[2742] e alerta, ainda, que alterações «de voz, as admoestações ríspidas e por vezes até violentas»[2743] têm inconvenientes e «podem criar um complexo de medo perante o Mestre»[2744].

Em dissonância com restantes discursos, Virgínia dá mesmo orientações de natureza mais pedagógica, o educador adquire aqui uma dimensão ausente dos restantes discursos, é que para si o professor deve «criar um interesse cada vez maior no espírito dos alunos»[2745] para que estes se desloquem para a escola por «interesse próprio e não por uma obrigação»[2746] e, durante as aulas, o professor deve «ocupar todos os alunos» evitando

---

[2736] Idem, ibidem.
[2737] Cf. CARMONA, Manuel – A LEC com os finalistas em Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1952).
[2738] NEVES, Virgínia Alves – O professor e os alunos. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952).
[2739] Idem, ibidem.
[2740] Idem, ibidem.
[2741] Idem, ibidem.
[2742] Idem, ibidem. José Maria Gaspar escreveu a propósito: "Semelhante dinamismo verbal é permanentemente indispensável a quem quer que se dedique a tarefas educativas. Convencer sem violentar é o maior dom de quem educa. Criar consciência recta nos caminhos emaranhados do dever é a vitória maior de quem se proponha elevar conduzindo". GASPAR, José Maria – A verdade na vida escolar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1952).
[2743] NEVES, Virgínia Alves – O professor e os alunos. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952).
[2744] Idem, ibidem.
[2745] Idem, ibidem.
[2746] Idem, ibidem.

a «imobilização» que traz consigo a «preguiça» e a «distracção»[2747]. Em seu entender o educador deve estar atento à saturação, fazendo apelo a «todos os métodos que a teoria ensina e a prática vai aconselhando»[2748].

Ana do Céu Rendeiro, sustenta que o educador é «professor e amigo, orientador, e confidente»[2749] e que quanto mais «intimamente»[2750] viver «com a criança maior benefício resultará»[2751], enquanto Maria Martins, dois meses depois defendia que o professor tinha muitas vezes de «superar ou mesmo substituir a família»[2752].

Júlio Fernandes, no seu *A igualdade e a educação*, introduz o tema de forma que serve de charneira entre as três dimensões que indicámos para análise do educador. Considerando que existe igualdade na medida em que o professor trata os alunos todos por igual, «que serão como que seus filhos, mas conduzindo-os diferentemente»[2753], insere-se na dimensão da relação que o educador estabelece com os seus alunos. Ao abordar a igualdade, salientando que «o professor não poderá nunca considerar os alunos iguais porque eles não o são. Uns agem e reagem de uma maneira e outros de maneira diversa e por tudo isto deverá variar consoante a maneira ser de cada aluno»[2754], introduz uma discrepância na abordagem do educador, de cariz mais político e de raiz religiosa[2755] e, por último, ao considerar que «para que de facto, a igualdade seja um conceito de Educação, na acepção profunda da palavra, deverá ter Deus com ela porque sem Ele não passará nunca de

---

[2747] Idem, ibidem.
[2748] Idem, ibidem.
[2749] RENDEIRO, Ana do Céu – Conduzir. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1952).
[2750] Idem, ibidem.
[2751] Idem, ibidem.
[2752] MARTINS, Maria E. de Lourdes S. – Família e educação *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1952).
[2753] FERNANDES, Júlio Cardoso – A igualdade e a educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1952).
[2754] Idem, ibidem.
[2755] Veja-se a análise que realizámos neste capítulo sobre a moral católica.

uma ideia falsa sem fundamento educacional»[2756], remete-nos para a dimensão moral e cívica presente na caracterização do educador.

Na linha de Eduardo Vaz Serra, Victor Vitorino[2757] sublinhará a vertente do educador para além do «ler, escrever e contar», considerando que «a grande massa infantil, ao transpor o limiar da escola carece ainda mais de educação que de instrução»[2758], acentuando a formação moral e cívica competindo ao professor «votar-se de alma e coração»[2759] à função, devendo «estripar defeitos, estimular virtudes, formar um carácter, plasmar um herói, conduzir um santo!»[2760]. Deve o professor, diz, «formar em sãos princípios consciências rectas»[2761], pois toda a humanidade «tem os olhos fixos»[2762] nele «ao confiar-lhe o coração dos filhos para ele os educar no amor da virtude e no horror pelo pecado social e teológico»[2763], sendo «iluminado pelo exemplo e luz daquele que foi, é, e será o Pedagogo dos pedagogos»[2764], afinal, como nos diz R., Cristo é o modelo[2765].

A problemática do exemplo surge tratada por Manuel Bernardo, que constrói a sua argumentação através de um repto aos colegas, propondo-lhes que eduquem «aqueles que nascem mas a educar convictamente. Ora, para educar, há que ser educador, e este tem de ser exemplar, pois é um modelo vivo diante dos alunos»[2766]. O Presidente da Liga Escolar Católica também sublinhou a importância do exemplo:

[2756] FERNANDES, Júlio Cardoso – A igualdade e a educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1952).
[2757] Para além do artigo assinado por Vitorino, vejam-se ainda: ANDRADE, João de Jesus A. – O pedagogo braço direito de deus. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952). MARTINS, Maria Emília S. – Pelos imensos mundos da infância – educar para instruir. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1952).
[2758] VITORINO, Victor M. – O Pedagogo hoje. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1952).
[2759] Idem, ibidem.
[2760] Idem, ibidem.
[2761] Idem, ibidem.
[2762] Idem, ibidem.
[2763] Idem, ibidem.
[2764] Idem, ibidem.
[2765] R. – A nossa festa. VITORINO, Victor M. – O Pedagogo hoje. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1952).
[2766] BERNARDO, Manuel – Viver… *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1952).

"Pela palavra e pelo exemplo todos somos obrigados a pregar a nossa fé pois Jesus disse: «Fazei brilhar a vossa luz diante dos homens, afim de que eles vejam as vossas obras e dêem glória a vosso Pai que está nos céus» (S. Mateus V, 16)"[2767].

José Maria Gaspar fala em verdade e vai além da definição de princípios concretizando e sublinhando a importância de fazer corresponder a palavra à acção e interacção, pois «sempre que se educa sem obras edifica-se no ar»[2768], além disso, entende que «apregoar verdades e por íntimo desleixo ou viciosa depravação, arrasta uma existência de mentiras»[2769] é incompatível com o ser e estar educador:

"Qualquer professor um tudo nada culto e medianamente dotado pode fazer uma elegante dissertação sobre a verdade, Toda a verdade é ortodoxa, mesmo a que fere os nossos desejos ou contraria os nossos interesses. Jamais, porém, colherá frutos reais se, antes ou depois, se colocar, ante os alunos, nesta ou naquela análoga posição de mentira: - Se um senhor de pasta, que aí vem amanhã, perguntar aos meninos se houve aula ontem, respondam que sim ou digam que não se lembram..."[2770].

Ao educador compete «desenvolver a inteligência de modo a poder orientar a vontade para a prática permanente e repetida da virtude», segundo Maria de Lourdes Cruz, e tem como «principal missão»[2771] conduzir «o educando a valorizar os dons que Deus lhe concedeu, lutando dia a dia para realizar nele a perfeição total»[2772]. É ao educador enquanto «domador de instintos, próprios e alheios; cultor de nobres paixões, acções reflectidas e sensações exactas»[2773], que educa para a imortalidade[2774], formar a alma e educar catolicamente, como escrevia Eurico Dias Nogueira, em Junho de 1952:

"A sua missão não consiste apenas em instruir os seus alunos: ministrar-lhes uma certa dose de conhecimentos teóricos ou práticos, mas em qualquer caso divorciados da vida. Consiste sim, em formar, no mais amplo e nobre sentido da expressão, a alma dos seus alunos: iluminar-lhes a inteligência abrindo-a para o mundo da cultura, formar-lhes a vontade pela prática do bem tornada habitual, ou seja, pela aquisição das virtudes. […]

São os professores, e sobretudo os professores primários, os melhores obreiros desta tarefa de educar o povo, a qual subsidiariamente compete ao Estado. […]

[2767] CARMONA, Manuel – A LEC com os finalistas em Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1952).
[2768] GASPAR, José Maria – A verdade na vida escolar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1952).
[2769] Idem, ibidem.
[2770] GASPAR, José Maria – A verdade na vida escolar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1952).
[2771] CRUZ Maria de Lourdes – A nossa nobreza. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1952).
[2772] CRUZ Maria de Lourdes – A nossa nobreza. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1952).
[2773] GASPAR, José Maria – Pela vida! *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1952).
[2774] CARMONA, Manuel – A LEC com os finalistas em Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1952).

E deste modo o professor, que sabe realizar a sua missão, através da *acção escolar*, realiza, ao mesmo tempo, no sentido mais transcendente da expressão, verdadeira *acção católica*."[2775].

Arnaldo Cunha introduz a componente nacional, à semelhança de Lia Luciana S. R. Andrade[2776], argumentando que «há-de o professor formar cristãos, bons patriotas, e os melhores cidadãos»[2777]. José Maria Gaspar equaciona o que o Estado pode ganhar com a acção do educador:

"O professor deve-se integral e constantemente a cada um e a todos os seus alunos. Nas aulas instruindo.

Se o didasta não pode existir sem o pedagogo, muito menos poderá conceber-se sem o homem. Educar é bem mais larga tarefa do que só instruir. E imagina-se o que ganharia o nosso Estado contando com doze milhares de condutores de crianças alegres, unicamente entregues à nobre faina de construir o futuro nacional, com meios de, a cada passo, estudarem os mais altos e as mais modernas técnicas da melhor educação"[2778].

O funcionário tem de ter fé para saber cumprir

O professor, bem o podemos dizer, na nossa abordagem ao exercício profissional, é, antes de mais um funcionário – bem que as palavras podiam ser as de José Maria Gaspar em 1934[2779] – e como funcionário tem de «saber cumprir» e para isso tem de ter «fé na inteligência, responsabilidade e preocupação de aperfeiçoamento dos seus superiores e governantes». A posição é de Eduardo Vaz Serra:

"Tem de estudar, reflectir, aperfeiçoar os seus conhecimentos, mas isto nada é ao lado de outra condição que se lhe exige, de uma delicadeza e transcendência especiais: tem de saber cumprir.

Tem de ter fé na inteligência, responsabilidade e preocupação de aperfeiçoamento dos seus superiores e governantes, de modo a acatar sem estranheza qualquer ordem que seja ao mesmo tempo alteração de hábitos há muito consentidos. Tem de ter a certeza de que eles estão vigilantes como é seu dever não só quanto à eficiência da profissão, como às regalias dos seus obreiros e à integração plena da sua actividade na organização política e moral da nação"[2780].

[2775] NOGUEIRA, Eurico Dias – Acção escolar e acção católica. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

[2776] "O professor é o transformador. A sua principal virtude é desejar que os seus alunos o excedam em virtude. A nossa missão é transformar os ignorantes e os viciosos em gente firme, em cidadãos capazes de honrar a Pátria e homens capazes de honrar o Criador".
ANDRADE, Lia Luciana S. R. – Para além da escola. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1952).

[2777] CUNHA, Arnaldo – Visão larga de Educação Nacional. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1952).

[2778] GASPAR, José Maria – Missão Total. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1952).

[2779] A este propósito veja-se o que escrevemos quando analisámos a polémica *Onde está a escola?*, inserta no *Diário de Coimbra*, no Verão de 1934 e que conduziria ao inquérito que determinou o seu encerramento em 1936.

[2780] SERRA, Eduardo Vaz – Os Finalistas do Magistério Primário de Portugal aos pés de Nossa Senhora, em Fátima. O discurso pronunciado no Dia da Escola por S. Ex.ª o Snr. Professor Dr. Eduardo Vaz Serra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

Mas é sobretudo de cumprir, a obediência era inquestionável, que suscita a reflexão no *Rumo*. Para João de Jesus A. Andrade o professor deve cumprir com as suas obrigações, não pode ir «para a escola, matar o tempo, deixando as crianças em perfeita liberdade, entregues somente aos seus instintos desordenados»[2781], na qualidade de funcionário isso significaria «roubar o Estado, ludibriar a família e a sociedade, faltar à moral e sujeitar-se aos castigos que Deus dá a pessoas de tal procedimento»[2782].

O exercício profissional é fundamentalmente abordado pelas regras e tarefas a desempenhar e a cumprir, que devem ser executadas no respeito pela lei. Cumprir o horário legalmente estabelecido é uma delas.

Emília Pires, em Janeiro de 1952, vai assinalá-lo, advertindo que «o professor não esqueça ou não ignore»[2783] que é bom que «cumpra sempre o horário»[2784], para «ficar de bem com a lei humana» e divina[2785]. O horário pode ser percebido como «revelador do método do mestre e até do seu carácter»[2786], para Eva Neves Dias, a autoridade do professor face a superiores e alunos, está dependente desse cumprimento, mas acentua a necessidade de encarar o seu cumprimento mais por razões pedagógicas que administrativas[2787].

Eva Dias, no seu artigo, alarga horizontes, a justificação para o cumprimento do horário, dilata-se para o âmbito da classe profissional, a uniformidade no desempenho dos

---

[2781] ANDRADE, João de Jesus A. – O pedagogo braço direito de Deus. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952).
[2782] Idem, ibidem.
[2783] PIRES, Maria Emília Martins – Pelos imensos mundos da infância. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952).
[2784] Idem, ibidem.
[2785] Veja-se o que escrevemos a propósito quando abordámos a imagem simbólica.
[2786] DIAS, Eva Neves – Sobre horários. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1952).
[2787] "O professor, em tudo exemplar, deve cumprir conscientemente o seu horário, pois que é de tal cumprimento que depende em grande parte a sua autoridade sob a hierarquia, sobre os alunos e mesmo sobre as pessoas com quem tem de conviver. O mestre tem de afirmar-se sempre como superior. A sua consciência profissional levá-lo-á a cumprir, não só legalmente, mas sobretudo pedagogicamente, quer dizer, nunca deve sacrificar a marcha normal do ensino à excessiva exigência do horário". Idem, ibidem.

funcionários é patente, facto a que não será alheia a mobilidade docente, mas trata-se de uma questão de solidariedade cristã:

"[…] há ainda um outro aspecto que todo o mestre consciente e sobretudo cristão não deve esquecer - o da solidariedade humana. Logo que esse professor abandone a escola, outro há-de vir substitui-lo. Muito frequentemente este outro não tem o hábito (pouco aceitável) de prolongar os tempos lectivos. Daqui resulta o desprestígio imediato deste novo professor, que muitas vezes pode ser bastante superior, e é-o quase sempre, ao que abandonou a escola"[2788].

Este posicionamento surge espaldado neste outro, que há professores que por sistema decidem prolongar o horário legal o que é «anti-pedagógico»[2789], até por que se por vezes «o professor se vê impossibilitado de habilitar convenientemente os seus alunos dentro do tempo estipulado pelo horário, na maioria dos casos esse desregramento serve só para comprovar a pouca competência do mestre»[2790].

Dissonante com esta posição surge Eduardo Vaz Serra que toma o muito trabalho como horário legal como uma forma zelosa do cumprimento do dever que assume ser a forma de estar da maioria, excessos que muitas vezes vão para além do razoável ao ponto de exigir a intervenção clínica:

"Justo é reconhecer que o verdadeiro professor como a grande maioria do nosso país, tem em si o fogo da virtude acima referida qual seja a ilimitada dedicação pelo dever. Não tem horas certas, ou antes as horas são poucas, o trabalho prolonga-se durante todo o dia, quando não em parte de noite, consome-o na preocupação absorvente dos sucessos dos seus alunos. É-me frequente encontrar professores e sobretudo professoras, porque mais numerosas, nos meses do ano que antecedem os exames, totalmente esgotadas por um trabalho sem descanso. Depois das horas oficiais levam, sem distinção, os alunos para casa e infatigavelmente ensinam-nos, esclarecem-nos, aperfeiçoam-nos. Anos de exame são anos de trabalho redobrado. […]

Nós os médicos é que tapamos mais vezes as consequências desta extenuante diligência"[2791].

As matrículas constituíram, também, ponto de reflexão e particularmente sensível, na medida em que as medidas legislativas do Plano de Educação Popular remontam a Outubro de 1952, no entanto, os artigos publicados no *Rumo* que abordam a questão, situam-se por alturas de Fevereiro e Março. Para Angelina Martins o professor tem o «dever» de evitar que qualquer criança caia no analfabetismo, é isso que está em causa com as matrículas! Não deixando de colocar a hipótese desleixo, é o desempenho do professor

---

[2788] Idem, ibidem.
[2789] Idem, ibidem.
[2790] Idem, ibidem.
[2791] SERRA, Eduardo Vaz – Os Finalistas do Magistério Primário de Portugal aos pés de Nossa Senhora, em Fátima. O discurso pronunciado no Dia da Escola por S. Ex.ª o Snr. Professor Dr. Eduardo Vaz Serra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

que recebe a sua atenção, pois este, «por conveniência»[2792], pode não matricular as crianças conduzindo-as a uma vida de ignorância. Defende que é dos deveres do professor «aceitar todas as crianças que se apresentem à matrícula»[2793] e, quiçá, obrigar as que não se apresentem. O «grande número de alunos»[2794] não pode ser entendido como obstáculo e a função do professor impõe-lhe que se sujeite às condições «até que seja criado um posto escolar ou nova escola»[2795], o que até pode nem ser considerado sacrifício. Alda Cruz, no seu artigo significativamente intitulado *Mesmo com sacrifício*, sublinha que este dever é ma questão de prestígio profissional e um problema de comportamento cívico, mas o dever não se esgota no acto de matrícula, compete ao professor «velar pela frequência assídua dos alunos e pela marcha normal da engrenagem escolar»[2796]. De certa forma prenunciam as medidas legislativas sobre a escolaridade obrigatória e a educação de adultos.

José Maria Gaspar coloca o seu enfoque em duas questões diferentes mas contudo associadas, uma que se prende com a residência, ainda que admitindo o número de professores nessas circunstâncias, está associada ao problema do absentismo:

"Viver no seu meio, sem utopias e sem diserções ou desânimos é a grande virtude do mestre. Pois há professores — são excepções — que nem sequer nele habitam. Há muitos anos numa escola, ninguém na aldeia os conhece. Chegam de manhã — quando chegam — e voltam à tarde, distanciando-se do meio e do espírito, dos seus alunos. Não pode estar certo"[2797].

Noutro texto reflecte sobre quais as tarefas que será expectável que os professores desempenhem:

"Ora, em 3 ou 4 anos, o professor tem de ensinar tudo aquilo... e ajudar a Junta de Freguesia ou a Câmara, o julgado de paz, o Instituto Nacional de Estatística, a Assistência Nacional aos Tuberculosos, as sessões paroquiais, etc., etc.... Quem lho reconhece? Quem lho estimula? E como hão-de depois descarregar-se sobre o professor as responsabilidades que só à lei podem ser atribuídas?"[2798].

[2792] MARTINS, Maria Angelina Meireles – Guerra ao analfabetismo. *Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1952).
[2793] Idem, ibidem.
[2794] Idem, ibidem.
[2795] Idem, ibidem.
[2796] CRUZ, Alda de Oliveira M. de M. – Mesmo com sacrifício. *Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1952).
[2797] GASPAR, José Maria – Missão Total. *Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1952).
[2798] GASPAR, José Maria – O essencial e o supérfluo. *Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1952).

Para José Maria Gaspar a questão deve colocar ao nível da remuneração pois face à exigência do seu exercício, em seu entender, «deveriam outorgar-se-lhe plenos meios de viver só para a educação»[2799].

Ora a questão da remuneração dos professores vai para além do investimento na carga simbólica da profissão docente e remete-nos para o seu exercício profissional e as condições em que tal ocorre. Partindo da legislação em vigor, Eduardo Vaz Serra constrói a sua argumentação iniciando pela formação, depois as exigências profissionais e as condições de trabalho, sem deixar de sublinhar as condições de vida de professores, mas também das suas famílias, para sustentar melhor estatuto remuneratório, confirmando dessa forma a gritante desarticulação da imagem simbólica e das condições reais de exercício da profissão, algo que é reconhecido entre os(as) alunos(as)-mestres(as), visível quando Manuel Bernardo sustenta que «a recompensa material da minha profissão futura, não seduz ninguém só por si»[2800]. É nestes termos que Vaz Serra equaciona o problema:

"O decreto 26.115, de 23 de Novembro de 1935 deu aos professores sem diuturnidade e aos que possuem uma, duas ou três, os vencimentos de 650, 700, 800 e 900$00. A estas quantias há hoje a fazer as correcções comuns a todo o funcionalismo público.

Esta remuneração, considerando os motivos acima expostos, aos quais há a acrescentar a dificuldade crescente do curso, feito numa escola de categoria média, equiparável aos Institutos Industriais e às Escolas de Regentes Agrícolas, está no entanto abaixo do devido. […]

Considere-se o longo tempo de tirocínio como agregadas, a instabilidade do lugar nesta altura, a suspensão durante dois anos quando o agregado não aceita certa escola, a falta de residência a escassez de remuneração e compare-se agora com o muito que se lhes pede e eles dão sem reticências.

Não seria justo permitir-lhes melhoria de vencimento, equiparando-os aos 3.os oficiais, como em tempos já tiveram, e com diuturnidades de 5 em 5 anos que valorizassem o tempo de serviço?

Não mereceriam estes bons funcionários que se atentasse mais cuidadosamente nas suas condições de vida, por vezes com família que deve andar exemplarmente e se lhes concedessem as possibilidades de realizarem, sem prementes agruras, o seu dever?

Não estaria indicado abrir para o professor primário uma excepção quanto à contagem de serviço para efeitos de aposentação, beneficiando-os por uma actividade, excepcionalmente esgotante para o que a preste, e proveitosa para os outros?"[2801].

[2799] GASPAR, José Maria – Missão Total. *Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1952).

[2800] BERNARDO, Manuel – A escola do heroísmo e o heroísmo da escola (LEC). *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1952).

[2801] SERRA, Eduardo Vaz – Os Finalistas do Magistério Primário de Portugal aos pés de Nossa Senhora, em Fátima. O discurso pronunciado no Dia da Escola por S. Ex.ª o Snr. Professor Dr. Eduardo Vaz Serra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

3. 5 A Criança, dois momentos de análise, 1952 e 1961.

Filha de Deus e «homem em potência»

A criança, à semelhança do Homem, como não podia deixar de ser, por via do pecado mortal não nasce filha de Deus, mas torna-se, transforma-se em filha de Deus através de uma sacramento, o baptismo, através do qual adquire a fé, algo que exige especial atenção para se desenvolver em simultâneo com o desenvolvimento da criança[2802].

A criança possuidora de uma alma que é considerada como tábua rasa, onde tudo fica gravado, o seu espírito, jovem, é considerado muito receptivo a todas as impressões[2803], o que no entender de João Ferreira, professor em Arazede, acrescenta uma grande dose de responsabilidade a todos os que com ela lidam, uma vez que se trata de uma «matéria-prima» sensível e que, dependendo da educação que receber, assim se tornará:

> "Com que saudades me recordo das aulas de Psicologia recebidas na Escola do Magistério Primário de Coimbra! Ainda me está vibrando no ouvido aquela frase, que tantas vezes o mestre, com gesto e pronúncia que lhe eram peculiares, nos repetia: «A alma da criança é uma tábua rasa», a que eu agora acrescento: «e tudo o que ali se escreve cristaliza e, ou não se apaga mais ou, apagando-se, causa ferida». […]
>
> Cuidado pais, cuidado educadores, cuidado todos aqueles que por qualquer meio usem estilete que grava essa tábua! Pesa sobre os vossos ombros grande responsabilidade, pois tendes em vossas mãos, matéria-prima com que podeis criar maravilhas; mas, se não a manuseardes cuidadosamente, sair-vos-á um monstro.
>
> Amanhã essa criança mergulhará num pélago de ilusões e há-de custar-lhe muito mais a aclimatar-se às realidades duras da vida, onde tudo é diferente do que lhe diziam e do que lia"[2804].

Da posição assumida por João Ferreira destaca-se não só a imagem da tábua e da escrita, mas também merece realce o considerar-se que a criança necessita do outro para

---

[2802] "Para que a criança se torne filha de Deus pela graça, recebe o baptismo no qual ela adquire o primeiro germen de fé, que carece de desenvolvimento pela vida fora". SILVA, Maria de Jesus G. da – Fé na educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1952).

[2803] Cf. NOGUEIRA, Eurico Dias – Acção Escolar e Acção Católica. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

[2804] FERREIRA, João – Maneiras de ver. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1952).

se desenvolver, o ou os possuidores do estilete que pode determinar com a sua acção o percurso de vida da criança.

Nesta linha de raciocínio, vêm os artigos de Maria de Lurdes Cruz, de Fevereiro de 1952, que sustenta que a criança tem necessidade de alguém que faça «germinar» as «faculdades que o Criador lá colocou»[2805], bem como a posição assumida por Adozinda, no texto que publicou em Novembro de 1961, onde escreve:

"Ela é uma florinha delicada que precisa da fertilidade da nossa inteligência, da frescura do nosso amor, do calor do nosso carinho, do abrigo da nossa orientação firme.

Não é a sua inteligência que desabrocha, antes todo o seu ser com inúmeras faculdades em potência, à sua complexidade e a sua dignidade de filho de Deus"[2806].

A criança à semelhança dos animais, nasce portadora de faculdades sem as saber utilizar, para tanto necessita de educador para «atingir» a perfeição[2807]. A criança não é vista como um homem em miniatura mas antes como algo em potência e o problema reside na qualidade dos artistas que a vão moldar:

"«A criança não é um homem em miniatura». É a afirmação que nos assola aos ouvidos, no Magistério.

Esta e outras vão, a pouco e pouco, sendo assimiladas […]

A criança é-nos apresentada como um ser singular, doutra espécie, extra-terrena. Afigura-se-nos que não podemos manuseá-la sem a estudarmos previamente. É verdade isso.

Mas é tão simples articulá-la!... Ela é semelhante a uma massa plástica que adere às nossas mãos. Faz-me lembrar aquele sermão de Padre António Vieira: Essa massa bruta é, primeiramente, desbravada a largas cutiladas, depois sulcada pelo cinzel, burilada às feições mais nobres que são o vinco do seu carácter, a amplitude da sua fé.

Toda a criança é assim: mente às vezes, é tímida, a vontade é frágil. Todos fomos assim. «Não há ervas más, nem maus homens; o que há são maus cultivadores», parece"[2808].

E dizemos artesãos e não cultivadores, uma vez que nos parece surgir uma contradição no texto de Armando Cardoso, ele mistura duas metáforas, a do molde e a da planta, esta não vê o seu crescimento *moldado*, mas sim apoiado e orientado pelo cultivador

---

[2805] CRUZ, Maria de Lurdes – A nossa nobreza. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1952).

[2806] Adozinda – Aos da casa. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1961).

[2807] "O sujeito da educação é a criança e como fim o homem que há-de resultar dessa criança. Todo o animal ao nascer engloba em si em es- de [*sic*] perfeição forças instintivas capazes de o orientar e proceder à sua reprodução; mas necessita de educador para se considerar animal perfeito.

O mesmo sucede com a criança. Nasce com faculdades intelectuais, físicas e morais, no entanto por si só é incapaz de utilizá-las. A inteligência surge como adormecida, desconhece tudo de início, a mão não age com habilidade, embora possua aptidões para tudo apreender". Conceitos de Educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1961).

[2808] CARDOSO, Armando – Sobre prática e sobre teoria. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1952).

e, Armando Cardoso, chega mesmo a exemplificar com a «massa plástica» e em burilar as feições, como vimos.

As «faculdades que o Criador lá colocou» é que não são iguais para todas as crianças, como de restos nos explicam Armando Luís e Maria Clélia Almeida, nove anos depois. Armando Luís esclarece que se nem os adultos são iguais, seria uma verdadeira utopia imaginar que as crianças poderiam ser dotadas por igual[2809]. Maria Clélia Almeida admite que cada criança recebeu um papel diferente para desempenhar na sociedade, pelo que é natural que ninguém tenha recebido «um igual conjunto de potencialidades, que lhe permitam na vida ser igual ao seu semelhante»[2810], pelo que face a estímulos iguais, obtemos diferentes reacções e totalmente «dissemelhantes» se estivermos perante diferenças de género, naturalmente[2811].

O tema da liberdade e da relação da criança com a liberdade foi tema de preocupação no mês de Março de 1952, tendo sido publicados dois artigos, um em cada número desse mês. Para Virgínia Alves Neves a criança possui a «fobia de liberdade» e nessa ânsia de levar a sua ideia avante chega mesmo a confrontar-se com autoridade dos progenitores, manifestando ostensivamente opiniões contrárias a eles. Para esta aluna-mestra se a criança for «habituada ao condicionamento racional da liberdade» – seja medo ou capacidade de distinguir bem e o mal – nessa altura não age de certa maneira ou pede conselho[2812]. Agora se «ela ainda não tem o pleno uso da razão, não tem razão esclarecida e,

---

[2809] "Seria uma verdadeira utopia admitir-se absoluta igualdade infantil. Se esta não é verificada no próprio adulto, como concebê-la no pequeno ser em que os caracteres físio-psicológicos diferem mais acentuadamente de criança para criança. Uma é magra, outra gorda; uma é exigente, outra apática de inteligência". LUÍS, Armando – Igualdade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1952).

[2810] ALMEIDA, Maria Clélia – Educação Integral. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1961).

[2811] "E isto, claro, supondo-as do mesmo sexo. Se forem de sexos diferentes, as suas reacções serão infalivelmente dissemelhantes, pois todo o nosso equilíbrio psico-fisiológico está impregnado do sexo a que se pertence". Idem, ibidem.

[2812] Cf. NEVES, Virgínia Alves – Liberdade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1952).

entregue a si mesma fará só o que lhe agradar que raro é o que lhe convém»[2813], tal situação só conduzirá ao enfraquecimento da sua vontade e afastá-la-á dos princípios «modelares»[2814]. Daí que Virgínia Alves Neves alerta que o mais pequeno afrouxamento, da parte de pais e educadores, origina abusos da parte da criança[2815].

A família como primeiro espaço educativo da criança é responsabilizada pela falta de educação ou pelos comportamentos menos adequados. Seja pelo excesso de mimo, como sustenta Virgínia Alves Neves[2816] ou simplesmente, pela papel e acção dos pais, quer fazer acreditar um texto anónimo de Abril de 1961, o certo é que «a decadência do filho tem quase sempre a sua origem no mau ambiente familiar»[2817]. Mas a verdade é que ao longo das páginas do *Rumo* a criança é sempre, em primeiro lugar, possuída por um fim escatológico pois não é mais que um instrumento de Deus, como expressa José Maria Gaspar, em 1961:

"Qualquer professor atento nota, diariamente, por exemplo, que cedo começa a revelar-se o homem na criança e Deus na inteligência: «Meu pai, compra-me um brinquedo, passa-me no ribeiro, enxota-me esse cão»! E o pai é o omnipotente.

Omnipresente é a mãe, quando «adivinhou», de regresso, que o menino partiu a chávena, comeu doces escondidos ou riscou a parede lisa. E omnisciente será em certa altura o professor que explica o moinho, conta mil histórias e interpreta quadros e mapas sem fim... até que um dia surpreende uma impossibilidade no pai, um alheamento na mãe e uma hesitação no mestre, deduzindo da existência de potências e inteligências superiores. Quem, como, onde?

Dirige então ávidos olhares para todos os quadrantes da família, da escola, da catequese, e da rua da vida. Agarra-se a tudo e a todos, na ânsia de explorar os pólos dos dois grandes mundos descobertos: o empírico, de fora, que se rege por leis e se estende do átomo ao sol e do lodo na planície ao azul no firmamento; e o especulativo, o mundo de dentro, que se rege por normas e se alarga da percepção ao sentimento, do remorso à satisfação, do amor ao ódio — do sim convicto ao apático não. Tudo realidades vivas, plenas de mistérios candentes, que os adultos dividem, com simplista facilidade, desde Sócrates e Platão até Poincaré e Curie, em Cosmos fisiológico e logos psicológico.

[2813] CARDO, Isabel Lopes – Liberdade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1952).

[2814] Idem, ibidem.

[2815] "Temos de ter sempre em linha de conta que a criança e diremos mesmo o adolescente não conseguem distinguir as coisas que lhes convêm daquelas que lhes podem ser prejudiciais. No entanto, toda a espécie de admoestação tem a propriedade de os irritar extraordinariamente provocando assim reacções mais ou menos passageiras dum desagrado bem patente. As crianças não querem ser contrariadas e logo que vêem nos pais ou nos mestres menos autoridade decisiva tem a tendência natural para o abuso com toda a série de consequências inerentes". NEVES, Virgínia Alves – Liberdade. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1952).

[2816] "[…] a criança de um modo geral, vai para a Escola cheia de mimo [...] fruto da educação dada por muitos Pais modernos que acham sempre os meninos muito pequeninos para serem chamados ao dever [...]. [...] quando a cegueira do Pai não é total, há em geral a interferência dos Avós, dos parentes e até dos criados, que acham sempre de uma adoração e inteligência extraordinária todos os ditos malcriados que o menino se propõe dizer, não deixando aplicar o justo correctivo no momento oportuno". NEVES, Virgínia Alves – O professor e os alunos. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952).

[2817] Educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1961).

O professor honesto, que não seja histrião de retóricas, observa e conclui que cada criança afinal continuará a ser na vida, como a felicidade e a beleza, como o bem e a verdade, uma esperança estimulante do homem, sem deixar de ser, simultaneamente, como os espinhos da coroa e os cravos da Cruz, um instrumento da paixão e morte de Deus"[2818].

A criança pelo enfoque da escolarização

Se Gonçalo Reis Torgal sublinhava, em 1952, a necessidade de o professor incutir os sãos princípios da moral cristã na criança, atendendo à forma como as ideias adquiridas em criança perduram pela vida fora, e uma vez que considerava – citando Almeida Garrett – que «a sociedade sem o Evangelho unicamente baseada nos princípios da ciência, cairia no caos»[2819], em 1961, José Maria Gaspar pela sua parte assinalava que a criança à entrada para a escola já temia Cristo e sentia remorsos:

"Os mais recentes e argutos métodos, pelo menos os mais conhecidos e apregoados (embora geralmente mais apregoados que conhecidos), consideram e conduzem a criança, até aos 7 anos, como um irracional. Bem, de certo modo, porque só então ela adquire o uso da razão. Mas ela já antes sente remorsos e prazeres de vingança, já teme o Cristo da Paixão e reza ao Menino do Presépio"[2820].

De toda a maneira, a preocupação da formação moral católica esteve sempre presente na forma como a escola e os seus profissionais encaravam a criança.

Nos dois períodos se considera que a criança chega desamparada à escola a necessitar de carinho e amor. Reis Torgal considera-as «almas em botão que precisam de ser acarinhadas e dirigidas»[2821]. Eva Neves Dias, também em 1952, considera que é essencial «dar muito amor, pois não devemos esquecer que vamos conduzir pela primeira vez fora de casa, criancinhas que saem do seio da mãe para uma nova vida que há-de ser

[2818] GASPAR, José Maria – Os condutores de Homens. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1961).
[2819] TORGAL, Gonçalo Reis – O Professor e o Pároco entreajudando-se para um Portugal melhor e mais cristão. Trabalho apresentado pelo aluno Gonçalo Reis Torgal, numa reunião da Liga Escolar Católica de Coimbra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952).
[2820] GASPAR, José Maria – Os condutores de Homens. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1961).
[2821] TORGAL, Gonçalo Reis – O Professor e o Pároco entreajudando-se para um Portugal melhor e mais cristão. Trabalho apresentado pelo aluno Gonçalo Reis Torgal, numa reunião da Liga Escolar Católica de Coimbra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952).

ganha à custa de muito esforço, trabalho e sofrimento»[2822]. Já em 1961, Fernando Maia, destaca o facto de ser «com o professor vive a maior parte da sua vida a criancinha de idade escolar» e a sua actividade imitativa e de forma expressiva põe em destaque a natureza inocente da criança e a necessidade que esta terá de orientação e amor:

"Na criança, tal como nos povos primitivos, a concepção do dever é escura, e deixa-se guiar por leviandades, por incertezas, por apetites.

Ela é bem inocente, faz perguntas, observa e tudo quer saber para o enriquecimento do seu campo de consciência. Portanto aquilo que ficar gravado de mau ou de bom, será a directriz por ela seguida futuramente.

Vencido o período egocentrista natural na criança ela começa a sentir necessidade de protecção dos adultos e para eles corre com sede de carinho, amparo, protecção e amor.

Começará a sua vida a depender da mão orientadora, da capacidade intelectual, da efectividade e da acção que o adulto exercer sobre ela.

A criança sente a necessidade imperiosa de amar e ser amada e esta necessidade aumenta atingindo na adolescência um estado que pretende atingir um amor puramente espiritual"[2823].

José Maria Gaspar, em 52, distanciando-se do posicionamento da Escola Nova face à criança, sublinhava que a importância da criança era considerável e a conservar mas a educação constrange e, fá-lo precisamente por que o seu objectivo é o futuro e não o presente, e a criança tem necessidade desse mesmo constrangimento. Na sua argumentação encontramos até a referência ao «óleo de fígado de bacalhau»:

"A escola nova criou um nocivo ambiente universal de servilismo didáctico para a infância. A criança conquistou magníficas posições no mundo pedagógico. Devemos lutar por defender-lhas. […]

Há que renunciar à delícia do presente pelo benefício do futuro. Por muito amarmos os nossos filhos, damos-lhes o amargo óleo de fígado de bacalhau… mesmo constrangidamente, se for necessário. […]

É preciso que sirvamos a criança. É indispensável que não sejamos servis para a infância"[2824].

Num discurso transcrito em Julho de 1952, já por nós abundantemente citado, Vaz Serra depois de salientar que «os alunos não são todos iguais, que há cérebros adormecidos ou empedernidos que se recusam obstinadamente a qualquer esforço»[2825] que é preciso ter em conta que estes aprendem pelos actos e não pelas palavras[2826]. Nesta vertente de

---

[2822] DIAS, Eva Neves – Ensino maternal. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1952).

[2823] MAIA, Fernando – Instantâneos escolares. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1961).

[2824] GASPAR, José Maria – Servilismo. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1952).

[2825] SERRA, Eduardo Vaz – Os Finalistas do Magistério Primário de Portugal aos pés de Nossa Senhora, em Fátima. O discurso pronunciado no Dia da Escola por S. Ex.ª o Snr. Professor Dr. Eduardo Vaz Serra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

[2826] "A criança é extremamente impressionável e tudo o que se passa à sua volta; mas, mais tarde, colhida a independência na sua própria acção, pesam mais no seu carácter factos que presenciou ou de que teve conhecimento que as palavras ouvidas, por mais arrebatadoras ou autoritárias, que fossem. Quando um dia tiver

abordagem expressa por Eduardo Vaz Serra, José Maria Gaspar reafirma a necessidade de viver com verdade a vida escolar, pois os velhos hábitos são difíceis, senão impossíveis, de corrigir:

"No coração de cada um, no do futuro santo como no do futuro celerado, brilha uma aurora em que a verdade virá a ser cinza ou labareda, conforme a predisposição pessoal. […]

Há tempo gesticulava exuberantemente [João Manuel, 12 anos], numa conversa entre companheiros, e surpreendi-lhe uma mentira, dita com naturalidade e desenvoltura que me desconcertaram. Veio a confessar-me depois que o hábito lhe ficara profundamente enraizado por motivo de duas circunstâncias curiosas […] …

E assim ficou o hábito, que ele agora ataca voluntarioso mas dificilmente consegue dominar. […]

É muito árduo e, por isso, extraordinariamente meritório imprimir à vida escolar, à do mestre e à das crianças, uma atmosfera de verdade total. A íntegra conformidade com o verdadeiro em todos os momentos lectivos requer ainda uma aversão permanente, firme, livre e plena à mentira na vida extra-escolar. Esta reflecte-se na outra"[2827].

Para Otília Santos que viu publicado este seu texto, a que nos referimos neste momento, em Janeiro de 1961, é fundamental que o aluno adquira consciência «que todo o indivíduo tem necessidade de trabalhar»[2828], uma vez que «faz parte integrante da própria vida»[2829], pois só através do trabalho poderemos alcançar o que desejamos. A escola, em seu entender, deve levar o aluno a perceber que «é dura a luta pela vida»[2830] e, numa visão marcada pela perspectiva cristã de vida, afirma que «é preciso que saiba aceitar essa luta e oferecê-la até num constante holocausto, a Deus»[2831].

Numa abordagem de natureza diferente, em 1952, Irene Duarte, Eva Dias e Emília Pires, cada qual com seu artigo, destacaram dois aspectos a considerar sobre a criança em escolarização. Irene de Jesus Duarte vendo numa abordagem da criança como algo em potência, acredita que poderá ser a Aritmética um instrumento essencial na transformação das competências e capacidades em potência, numa realidade, expressando-o nestes termos:

"A maior parte das vezes a criança aparece na escola apenas com possibilidades – é um adulto em potência. E é necessário fazer com que essas possibilidades se transformem em realidades. Para o

---

que escolher não hesitará pelo que viu fazer em troca do muito que ouviu e onde a sua sensibilidade e inteligência facilmente descortinaram o som a falso". Idem, ibidem.

[2827] GASPAR, José Maria – A verdade na vida escolar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1952).

[2828] SANTOS, Otília Curado dos – Escola e profissão. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1961).

[2829] Idem, ibidem.

[2830] Idem, ibidem.

[2831] Idem, ibidem.

desenvolvimento das capacidades de inteligência, raciocínio e atenção contribui grandemente o ensino da Aritmética, e contribuirá tanto quanto mais eficiente for o seu ensino"[2832].

Por seu turno, as outras duas alunas-mestras, vão colocar a questão dos horários, abordando a criança aluno, também, numa perspectiva de trabalho na sala de aula. Maria Emília Martins Pires[2833] alerta para os limites das crianças, sublinhando que qualquer dilatação do horário só prejudica os alunos pois elas há muito terão atingido a saturação, enquanto Eva Dias destaca que as crianças se sentirão «deprimidas excessivamente, presas de movimentos mais que o normal»[2834] e depressa perderão «o interesse e atenção pelo ensino»[2835].

3. 6 A Escola

Espaço educativo e de inculcação ideológica. Uma análise paradigmática em 1960

A escola surge representada como espaço educativo. Rosa Mascarenhas considera que a finalidade na escola é educar[2836], por contraponto a instruir. José Maria Gaspar, em Fevereiro, apresentava-a num enquadramento distante da visão romântica – já não fecha prisões abrir escolas[2837] – mas onde as suas responsabilidades vêm em crescendo, face às transformações sociais, com a sociedade – face à maior pressão do sistema social e

---

[2832] DUARTE, Irene de Jesus – Ao de leve. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1952).
[2833] Cf. PIRES, Maria Emília Martins – Pelos imensos mundos da infância – sobre o horário. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952).
[2834] DIAS, Eva Neves – Sobre horários. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1952).
[2835] Idem, ibidem.
[2836] MASCARENHAS, Rosa Maria da Silva – Propósito educativo. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1960).
[2837] "Mas a romântica ideia de que abrir uma escola será fechar uma prisão teve já o seu julgamento histórico". GASPAR, José Maria – Criação humana. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1960).

económico sobre a família, a nela delegar responsabilidades de formação não só a nível profissional mas também interpessoal[2838].

A abordagem da escola vê o enfoque deslocado do papel da escola para a sua organização e funcionalidade para a criança que nela vai interagir. Júlia Quaresma coloca a escola como centro de interesse da criança e a sua posição vai no sentido de esta se tornar num espaço agradável e atraente para a criança, em oposição àquilo que foi no passado, sublinhando que a transformação da escola passa por um actor principal, o professor:

"Que o digam as vítimas de antigos métodos de ensino, que tremiam somente à espera das palmatoadas que eram frequentes na escola.

Ir para a aula, era assim para a criança fazer um sacrifício, porque via na escola apenas um castigo. Ora está mais que provado, que os modernos métodos pedagógicos, transformam o que era «tarefa» em «recreio», o que era indesejável em «agradável», o que era difícil em «fácil». E tudo isto por acção inteligente da escola na vontade do escolar. Querer! E lá vamos.

É pois necessário, que se criem na criança, sentimentos afectivos, enfim qualquer coisa que a prenda de sua livre vontade à escola; qualquer coisa que a convença de que a escola, não é aquele lugar que tanto se temia, mas sim o ideal para si, pois há lá alguém que a compreende e estima, que é o grande amigo, o mestre"[2839].

Um texto de Eugénio Ferraz, apresenta-nos a escola como «centro da comunidade, da aldeia ou do bairro», promovendo, por um lado, as relações entre pais e professores, através da realização de palestras – de temas diversificados, organizando festas para crianças, teatro para adultos, adquirindo, assim, uma centralidade na vida social no local onde está inserida, promovendo-se a «escola a um grau superior, a um grau que lhe permite, em suma, fazer mais e melhor pela Pátria!»[2840].

Num texto relacionado com as comemorações henriquinas, a escola surge com uma forte carga simbólica onde lhe é cometida como função «orientar, individual e colectivamente, as tarefas e as cruzadas»[2841]. Num texto em que Andurival Coelho escreve

---

[2838] "Mas o espírito é formado e polido com reflexos e contactos. Estes aumentam na escola à medida que diminuem na família actual, dispersa na loja, na oficina, na empresa e na repartição. Delega-se cada vez mais na escola a digna preparação para a vida. Entrega-se-lhe o que há de mais sagrado na família — os filhos — nas idades de mais fecunda construção humana. Sentirá a escola de hoje toda a sua digna responsabilidade?". Idem, ibidem.

[2839] QUARESMA, Júlia – Mestres bons. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1960).

[2840] FERRAZ, Eugénio Manuel B. – A relação pais e mestres. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1960).

[2841] "As presentes festas Centenárias pretendem ligar todo o nosso presente esperançado a todo o nosso passado glorioso e toda a homérica força humana dos Portugueses de sempre aos mais altos valores da nossa história de gigantes. Esse elo subtil que liga entre si os homens de qualquer época é ao mesmo tempo a base e a cúpula de toda a vida escolar. Por isso bem se compreende que a Escola Portuguesa tenha activa participação nas presentes comemorações Henriquinas. Na verdade, a vida escolar é um recomeço eterno de humanas cruzadas tradicionais: é

sobre o discurso de Francisco de Sousa Loureiro, director da Escola do Magistério Primário de Coimbra, está patente a mesma carga simbólica, ao considerar a escola importante para a «Nação, quer para vencer as crises internas, quer para opor um dique a nefastas e perigosas influências externas!»[2842].

Certos textos apresentam uma escola em que a natureza de inculcação ideológico surge mais vincado.

De carácter marcadamente religioso, católico, visível no *Perfeições humanas*, de Éldio Rodrigues onde se sustenta que é «na escola que começa a acção de fé junto das crianças, fazendo com que a pequenada acredite nos seus ensinamentos, confie nas suas acções e receba na oração da manhã o estímulo cristão para um dia bem vivido»[2843]. Maria da Conceição Ribeiro considera que «é à escola que compete continuar a abrir e desvendar novos caminhos ao espírito»[2844], argumenta que esta «nunca pode ser laica, pois seria um absurdo»[2845]. Para Conceição Ribeiro a «escola deve ser por conseguinte uma verdadeira forja de almas»[2846]. Com o *Trabalho de* Meninos, assinado por José Maria Gaspar, a escola surge como espaço de formação destinado a «criar no indivíduo a ciência do convívio, as regras da sociabilidade, a preparação consciente para a valorização própria e para a

---

sempre uma vida de ligação do passado ao futuro, da ignorância ao saber dos homens a Deus. — No recanto de cada episódio histórico pode encontrar-se um estímulo para o pão, o saber, a alegria, o amor e a virtude. Nos olhos de cada criança cintila sempre uma grande aventura e pode muitas vezes ler-se até o inicial movimento de uma grande cruzada. Esta visão é, em geral, mais transparente aos nossos silêncios (às preocupações educativas do professor) do que ao barulho dos nossos tempos, dadas, sobretudo as actuais mobilizações dramáticas dos versos colectivos. Tarefa escolar da maior responsabilidade é orientar, individual e colectivamente, as tarefas e as cruzadas. Firmes o promontório segredo dos Ideais Portugueses, que foram sempre cristãos e, portanto, humanos. Firmes no rumo traçado pelos que antes de nós viveram, em proveito dos que depois de nós hão-de viver. Firmes pelo mar da vida, que a cada nova geração aparece normalmente mais tenebroso e sem fim". Família em Festa. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1960).

[2842] COELHO, Andurival – A inauguração da Escola com a presença dos Senhores Ministros da Educação Nacional e das Obras Públicas: discurso do director da Escola do Magistério Primário de Coimbra Francisco de Sousa Loureiro. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1960).

[2843] RODRIGUES, Éldio – Perfeições humanas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1960).

[2844] RIBEIRO, Maria da Conceição – Missão de Mestres. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1960).

[2845] Idem, ibidem.

[2846] Idem, ibidem.

colaboração humana»[2847], no sentido de «preparar o homem para a sociedade sem aniquilarmos o indivíduo pelo grupo»[2848].

Mas a vertente da inculcação ideológica não se limita à formação moral católica, surgem argumentos na defesa e sustentação através da escola, alvitre de Carlos Trindade, por exemplo, de um Portugal uno e multi-racial:

"PORTUGAL — muitas raças, uma só Nação, porque todos vivem unidos pela mesma fraternidade, pela mesma língua, pelo mesmo espírito, pela mesma crença, pelo mesmo ideal, pelos oito gloriosos séculos de existência, em suma, pela mesma alma a Alma Lusa. É essa nobre missão que na escola pretendemos continuar, para bem da Pátria e da Humanidade"[2849].

Para José Maria Gaspar a escola deve elucidar e promover, junto das crianças, o corporativismo e o texto constitucional, cuja base de argumentação é o facto de que a larga maioria da população apenas frequenta a escola até ao 4º ano de escolaridade e acaba por entrar na vida activa sem ter conhecido do sistema corporativo e da própria Constituição:

"É tempo dizer isto claro nos meninos da primeira escola. A maior parte deles será em breve multidão na referenciada hora humilde. Não chegará a ter ou pelo menos não mais terá ensino específico dos actuais direitos e deveres na profissão. Importa que a criança portuguesa saiba exactamente as linhas gerais do Estatuto do Trabalho Nacional, tanto como a estrutura genérica da própria Constituição. Meios didácticos de extraordinária eficiência audiovisual facilitam hoje as mais complexas assimilações. O menino fez o segundo exame e não continua estudos, precisa, talvez mais que os outros, de saber os benefícios que o sindicato pode proporcionar a seu pai, fundidor ou mecânico, electricista ou pedreiro. Não deve ignorar que na Casa do Povo pode encontrar elementos culturais e recreativos de extrema valia para a sua ânsia de saber economicamente impossibilitada. O que do assunto lhe possam dizer as pessoas que totalmente o ignorem e apenas superficialmente o conheçam cria, por antecipação, deturpações em geral definitivas. A escola pela vida e para a vida não pode alhear-se de tão importantes sectores da existência moderna.

O pequeno lavrador só muito tarde e a más horas tem aprendido, o respeito do seu grémio, mais que o preço das quotas e um mínimo de cláusulas onerosas. Também o pequeno industrial e o modesto comerciante. Poucos beneficiários foram devidamente instruídos sobre o funcionamento das instituições de previdência, de assistência e de mútuo auxílio, para eles laboriosamente criadas, mantidas e aperfeiçoadas. Não basta falar-se deles em épocas de apaixonada oratória ou em idades em que já se não toma ensino. Os rudimentos deveriam provir de oportuna e sistematizada formação escolar. E será isso ou muito pouco o vasto plano de formação social arejadamente lançado no país"[2850].

[2847] GASPAR, José Maria – Trabalho de meninos. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1960).
[2848] Idem, ibidem.
[2849] TRINDADE, Carlos Manuel – Portugal, muitas raças, uma só nação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1960).
[2850] GASPAR, José Maria – O saber necessário. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Abril de 1960).

4. O Quotidiano na Escola do Magistério Primário de Coimbra

4. 1 O Espaço, os Actores e o Clima Relacional

Do «ar mais puro» às «óptimas condições morais e materiais»

As reflexões sobre o espaço da Escola são escassas ao longo das páginas de *Rumo*, contudo a primeira alusão surge logo no seu número 7, publicado em Abril de 1949, através de um texto de um antigo aluno-mestre, no âmbito da rubrica *Recordando…*, Majoal, de seu nome, refere que «no nosso tempo foi transferida a Escola para as novas instalações da Quinta da Rainha. Aí respirava-se ar mais puro, divisávamos mais vastos horizontes»[2851]. Em 1956 as apreciações às condições de trabalho alinhavam outros aspectos para caracterizar o espaço escola, o edifício, um artigo assinado sob o nome de Caloira Envergonhada, apresentava uma escola sem espaços adequados e sem o equipamento mínimo para as *lições*:

"A Escola propriamente dita (o edifício) não está em boas condições. Somos obrigados a estar três em cada carteira (as carteiras são como as da instrução primária). Agora, no primeiro ano, ainda vai bem; mas depois, no segundo, é pior, visto sermos obrigados a ir para a geleira — sala onde há frio eternamente"[2852].

Mas já no primeiro número de Dezembro se anunciava que «foi a concurso a construção do edifício para a nossa Escola»[2853] cumprindo-se «uma velha aspiração da cidade»[2854], facto que se agradecia ao «Governo da Nação»[2855], mais a mais tratando-se de uma «obra notável»[2856].

As condições de trabalho na Escola do Magistério Primário de Coimbra, a começar pelo edifício até às restantes condições materiais, andam associadas à vida do jornal, de tal

---

[2851] MAJOAL – Recordando… *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (22 de Abril de 1949).
[2852] Caloira Envergonhada – Carta para longe. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1956).
[2853] Escola do Magistério Primário de Coimbra (concurso de construção). *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1956).
[2854] Idem, ibidem.
[2855] Idem, ibidem.
[2856] Idem, ibidem.

modo que no retomar da sua publicação, em Dezembro de 1959, José Maria Gaspar assina um texto significativamente intitulado *O regresso*, onde considera que «quem souber da mudança nas instalações da Escola terá compreendido e saberá, por certo, desculpar»[2857] a ausência de dois anos e meio de publicação, e na linha do anúncio de 56, considera «excelente edifício que a cidade desejara e pedira em meio século, desde que há Escolas do Magistério em Portugal»[2858]. A afirmação encerra uma argumentação que tem por base uma amplificação do significado e importância da obra, do ponto de vista local, pois trata-se de algo que vem responder aos anseios da cidade vai para meio século. Este meio século acaba por significar um ensaio de releitura do passado, assumindo que ensino normal e escolas do Magistério correspondem a um só percurso, esquecendo as escolas normais do final da Monarquia e da 1ª República[2859]. Religando a importância do espaço e do edifício com a educação e no contributo que este dá à prática educativa escolar, facilitando a adopção de práticas colectivas e individuais adequadas, expressava a opinião de que «tudo agora é aqui estimulante de valorização, de progresso escolar e de aprumo convivencial»[2860].

É no *Rumo*, número 159, de 15 de Outubro de 1960, que se procede à apresentação da nova Escola, Anexas de Aplicação incluídas, onde, através de entrevistas, se ouvem os actores sociais a propósito da mesma. Este número saiu no dia da inauguração da Escola e é em nome de Coimbra e por Coimbra que se manifesta Taborda Nogueira:

"De há muito que Coimbra espera a concretização deste sonho. E merece-a. Merece-a, porque, Coimbra, «a doutora», foi desde início o mais forte baluarte da cultura e do espírito. Coimbra esteve sempre na vanguarda pela mais completa formação do homem. Era, pois, justo que se lhe concedessem neste campo edifícios condignos e capazes. Depois de largos anos de esforços e trabalho exaustivo, por parte das entidades ligadas à escola, conseguiu-se chegar ao momento solene e ansiosamente esperado do dia de hoje"[2861].

A localização dentro da cidade serve para dirigir elogios ao governo e à capacidade realizadora do Estado Novo, considerando que:

[2857] GASPAR, José Maria – O Regresso. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1959).
[2858] Idem, ibidem.
[2859] Sobre esta questão veja-se o capítulo 2 do presente trabalho.
[2860] GASPAR, José Maria – O Regresso. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1959).
[2861] NOGUEIRA, Taborda – Escola em festa – A inauguração do novo edifício é bem uma festa escolar portuguesa. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Outubro de 1960).

"A nossa bela Escola, integrada no moderno sector estudantil de que fazem parte o Liceu Feminino e a Escola Comercial e Industrial Brotero, é sem dúvida um dos grandes benefícios concedidos pelo Estado Novo nestes últimos anos, à nossa velha cidade dos doutores"[2862].

Após referir que a capacidade da Escola ultrapassa os «500 alunos-mestres e 700 crianças», enceta um conjunto de três entrevistas, nomeadamente com Francisco de Sousa Loureiro, director da Escola, Victor Botinas, presidente da Associação de Estudantes e com Armando Correia Umbelino, funcionário que já vem da Escola Normal Primária de Coimbra, para onde entrou em 1919.

Francisco Loureiro retoma o argumento de que o espaço para educar é parte integrante da educação que se pretende implementar e do homem que se pretende criar, daí que considere que «é impossível educar-se, no integral sentido, sem instalações materiais convenientes»[2863]. Sublinha o facto de nestas condições se poderem atingir índices de formação de melhor qualidade, uma vez que, os alunos(as)-mestres(as), «nas novas instalações têm possibilidades de melhor adaptação ao exercício da função docente e de melhor rendimento profissional e pessoal»[2864]. Destaca a existência e os equipamentos dos gabinetes «psico-técnico e antropométrico e da sala de exemplificação metodológica»[2865] de cujo funcionamento depende o aperfeiçoamento psico-pedagógico e didáctico. Sousa Loureiro sustenta que com todo este moderno equipamento a Escola do Magistério Primário de Coimbra está em condições de proporcionar «o maior surto de inovação da Escola portuguesa, em qualquer idade». Depois de se debruçar sobre a temática de forma confinada à Escola, e numa passagem para o âmbito internacional, considera a Escola do Magistério Primário de Coimbra, como ao nível das melhores da Europa e o equipamento, nalguns casos, supera mesmo o que existe por essa Europa fora:

[2862] Idem, ibidem. Um texto anónimo publicado no mesmo número descreve a Escola nestes termos: "Pela magnífica situação, conveniente amplitude, e acabamentos esmerados, o edifício da Escola do Magistério Primário de Coimbra tem de considerar-se entre os melhores do género. À frente do estádio infantil, com bancadas, e dos blocos de escolas anexas, museus e cantinas, ergue-se o corpo central, com o ginásio à esquerda e, à direita, a ala de serviços escolares e administrativos para alunos-mestres". Novos Edifícios da Escola do Magistério Primário de Coimbra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Outubro de 1960).
[2863] NOGUEIRA, Taborda – Escola em festa – A inauguração do novo edifício é bem uma festa escolar portuguesa. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Outubro de 1960).
[2864] Idem, ibidem.
[2865] Idem, ibidem.

"— Aspectos funcionais que possam levar a Escola a ser considerada como das melhores da Europa.

— Ficamos ao nível dos melhores da Europa.

O material adquirido, foi-o com estudo aturado sobre o melhor que havia.

Conseguiu-se num ou noutro aspecto superar-se o que lá fora excepcionalmente existe em escolas-modelo, que alguns professores daqui temos visitado com empenho de progresso profissional"[2866].

Se Armando Umbelino argumenta no mesmo sentido, isto é, valorando a importância da sua construção para o ensino, a cidade e o país[2867], já o Presidente da Associação dos alunos não alinha exactamente pelo mesmo diapasão. Victor Botinas, na sua curta declaração, avança a ideia de que o que faz uma escola moderna não são os edifícios e o espaço, mas o espírito da Escola, esse sim, é essencial, não deixando de notar que a qualidade do espaço oferece outras possibilidades. A sua referência algo dissonante nas posições produzidas, permite-lhe destacar, precisamente, o «espírito» da Escola do Magistério Primário de Coimbra, só possível em virtude da acção do seu director e dos seus professores[2868]:

"De modo algum os alunos poderiam ser esquecidos, como os principais usufruidores dos benefícios que a Nova Escola lhes oferece.

Assim tiveram a palavra nas declarações do seu representante, o Aluno-Mestre Victor Manuel Alves Dias Botina, que, como presidente da Associação dos alunos da nossa Escola, nos disse:

— Sem dúvida que uma Escola, só pelo facto de ser nova, ampla, limpa e arejada, já oferece aos que a frequentam possibilidades diferentes, (para melhor) do que uma outra antiquada e sem espaço, a exemplo daquela que existiu na velha Quinta da Rainha.

Porém, quanto a mim, não é isso o que mais importa. Não são as salas, os corredores e os móveis, que fazem uma Escola Velha, ou uma Escola Nova, mas o espírito que interiormente as anima"[2869].

As Escolas Anexas de Aplicação, vulgo Anexas, foram, também elas objecto de artigo, desta feita assinado por R. V.. O autor para além de nos descrever as instalações[2870], realizou entrevistas tanto a alunos do ensino primário que, de uma maneira

---

[2866] Idem, ibidem.

[2867] "Desejaríamos ainda, para terminar esta entrevista ouvir o empregado mais antigo da Escola, o Chefe do Pessoal Menor, senhor Armando Correia Umbelino que há 41 anos tão devotadamente exerce as suas funções.

Afirmou-nos quanto à sensação que experimenta neste momento tão ambicionado por todos os que têm amor à Escola, à «sua» Escola:

— Só vos digo que agora, sim, agora é que temos uma Escola à altura das necessidades do ensino, honrando Coimbra e o País. Trata-se de um belo e sumptuoso estabelecimento, em verdadeiro contraste com aquelas pobres e deficientes instalações, onde durante largos anos (mais de 50), o mesmo funcionou. Valeu a pena, realmente, aguardar tanto tempo para usufruir tão importante melhoramento, que muito virá a contribuir para uma melhor preparação dos novos professores primários e valorizará, notavelmente, a zona escolar da cidade". Idem, ibidem.

[2868] Idem, ibidem.

[2869] Idem, ibidem.

[2870] "Levados pela curiosidade e pelas alegres risadas das crianças, aproximámo-nos das Escolas Anexas de Aplicação. Nas velhas sentenças populares, há verdades com muita graça. Diz o rifão, que «o que é bonito bem parece». Em boa verdade, logo à primeira vista, os edifícios das Anexas dão-nos a agradável impressão de que tudo nelas foi exactamente tido em conta, desde a sua construção estética ao mais pequeno pormenor.

geral, destacam o espaço disponível para as brincadeiras e o facto de ser tudo novo – sobretudo em contraste com a escola antiga[2871], como a professores. R. V. entrevistou o professor Amílcar, ao tempo, responsável pela secção masculina das «Anexas», que articulou a sua resposta colocando a tónica em três aspectos: a importância do espaço para o exercício e o cumprimento de normas de conduta, o destaque dos espaços biblioteca[2872]

Podemos dividir os edifícios em três sectores. Um masculino e outro feminino, idênticos. Compõem-se de dois pisos cada um; no primeiro piso, ficam o átrio, o gabinete dos professores, o gabinete dos secretários, três salas de aula, e o Museu Didáctico. No segundo piso, ficou a Biblioteca Infantil, três salas de aula e o Museu de Ciências Naturais.

No terceiro sector, estão instalados os refeitórios e a cozinha. Cada refeitório tem capacidade para noventa e seis alunos. A cozinha é moderníssima, desde o grande fogão a gás, frigorífico, torradeira eléctrica, debulhadora, à mais completa baixela de cozinha. Sabíamos que havia muito, mas não esperávamos tanto.

Subimos a escadaria que do nosso pátio, leva ao amplo pátio coberto, para quando chove, e ao outro ao ar livre para os dias de sol brilhante como hoje. […]

Dentro em breve a cantina começará a funcionar. Os refeitórios são espaçosos e muito iluminados. Pode já fazer uma ideia de como será agradável para as crianças (e até para os adultos) tomarem ali as refeições, bem preparadas na moderna cozinha. […]

Subimos uma escadaria toda de mármore, há aqui mármore em abundância por todos os lados, dispostos a visitar as salas de aula, que segundo nos constara eram perfeitíssimas, com todos os requisitos modernos, carteiras individuais, grandes quadros pretos e muita luz. É verdade. Tudo isto é moderno, tudo isto é bom; do melhor que temos visto em estabelecimentos de ensino, no género". R. V. – As escolas anexas de aplicação vistas por dentro e por fora. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Outubro de 1960).

[2871] As entrevistas a crianças dividiram-se pelos dois géneros. A entrevista à aluna, de seu nome Maria João:

"— Olha, diz-me cá, como te chamas?

Deitou-me um olhar gaiato e sem a menor hesitação respondeu:

— Maria João — por quê?

Não podemos deixar de admirar este à vontade que a nossa pequerrucha mostrou logo desde o início.

— Em que escola andavas antes de vires para esta?

— Na escola velha do Calhabé. Mas eu não gostava nada de lá andar. Era muito velha. Não tínhamos onde brincar, só no corredor. As tábuas estavam todas podres e abanavam. Até a gente tinha medo. Às vezes até havia ratos grandes. (13)

— Mas aqui gostas de estar, ou não gostas? Já não há ratos nem tábuas velhas.

— Ah! Aqui gosto muito. Esta escola é muito bonita e muito grande. E tem muitos jogos engraçados ao ar livre, de que eu gosto".

No seio dos rapazes contentou-se em entrevistar um guarda-redes durante um jogo e o que ouviu:

"Passámos então o pátio dos rapazes. Alguém se havia lembrado de levar uma bola e, de rapazes com uma bola, não se pode esperar outra coisa; jogavam já uma renhida partida de futebol. De balizas serviam dois montinhos de areia.

Aproximámo-nos do guarda-redes que, quase nos empurrando, disse que fugíssemos dali, pois não queria deixar entrar golos.

— Estou a ver que gostas de futebol.

— Ai não, não gosto! Sempre gostei e por aqui nesta escola nova já se pode jogar à vontade. Na outra não.

— Então em que escola estavas tu?

— Na escola velha do Calhabé. Só podíamos brincar no corredor. Estava tudo a cair. A gente também não podia vir para a rua por que havia muitos carros e o senhor Professor não deixava". Idem, ibidem.

[2872] Salientemos aqui a importância atribuída pelo Estado Novo a estas bibliotecas e o que estas representavam em termos de reprodução ideológica. Embora não se tratando de um estudo sobre uma biblioteca escolar, Luís Reis Torgal tem um importante estudo sobre as bibliotecas das Casas do Povo, inicialmente elaborado em conjunto com Amadeu José Carvalho Homem para um colóquio em 1981, que justifica aqui a sua referência: TORGAL, Luís Reis – Ideologia Salazarista, "Cultura Popular" e Consciência Histórica. As Bibliotecas das Casas do Povo. In TORGAL,

que permite, agora, dar cumprimento aos programas, e cantina, bem como o reconhecimento da acção de dois actores, o director da Escola do Magistério Primário e o director dos Edifícios Nacionais do Centro, respectivamente, Francisco de Sousa Loureiro e Costa Alemão. Atentemos nas suas palavras:

"À saída, demos de frente com o director da secção masculina, o senhor Professor Amílcar, que embora atarefado, pelo muito trabalho das matrículas, etc., nos atendeu com a sua habitual delicadeza e um sorriso nos lábios.

— Desculpe, senhor Professor, vir incomodá-lo, mas quer ter a bondade de nos dar, em poucas palavras, a sua opinião acerca destas novas Escolas Anexas?

— Não há dúvida, estas escolas têm condições extraordinárias. Aqui as crianças fazem o que devem e sabem o que não devem fazer. Nas velhas anexas, elas sabiam que não deviam mas eram obrigadas pela necessidade a fazê-lo. E isto é muito para a formação e para o próprio futuro das crianças.

— Além destas, mais possibilidades e vantagens que as Escolas Anexas não proporcionavam.

— A Biblioteca. A Biblioteca Infantil, por exemplo tem um enorme interesse, sobretudo para se poderem pôr convenientemente em vigor, os programas actuais.

A cantina é também um benefício extraordinário, visto ser dum alcance pouco vulgar e não igualável, pelo menos na cidade.

— E no que respeita à parte recreativa?

— Os campos de jogos têm um valor muito particular, proporcionando grandes possibilidades de fazer aquilo que os professores querem. Temos grande variedade de jogos.

— Supomos que não deve haver muito melhor no género, no nosso País.

— Sim, as nossas escolas novas podem ser consideradas modelares. Mas se temos tudo isto, é devido ao extraordinário carinho dedicado pelo senhor Director e pelo senhor Eng. Costa Alemão, realizadores das normas do Governo.

— Obrigado, senhor Professor, e pedimos desculpa pelo atraso causado"[2873].

No dia da inauguração a cerimónia foi marcada pelo peso da solenidade, com a presença de importantes personalidades políticas e religiosas, hierarquicamente colocadas e destacadas, com manifesta preocupação de inculcação ideológica e doutrinação moral, onde na antecâmara da mesma a Escola foi benzida, bem como os ícones que tinham presença obrigatória nas salas de aula, os crucifixos[2874], e após o hino nacional e os

---

Luís Reis – História e Ideologia. Coimbra: Minerva História, 1989, pp. 171-196. Os responsáveis políticos, no Ministério da Educação, após o 25 de Abril decidiram ordenar uma queima das referidas bibliotecas escolares, facto que mereceu destaque na reflexão de uma das nossas entrevistadas. Veja-se o próximo capítulo e o Anexo I que contém uma reprodução de todas as entrevistas.

[2873] R. V. – As escolas anexas de aplicação vistas por dentro e por fora. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Outubro de 1960). Refira-se que R. V. ainda entrevistou uma professora, Margarida Esteves, que considerou que estavam perante «uma Escola completa, com material e livros adequados e sobretudo, com uma cantina que vai beneficiar grandemente os alunos».

[2874] Parece-nos ter alguma relevância que um dos nossos entrevistados – antigo aluno-mestre, professor e mais tarde director da Escola – nos tenha sublinhado que quando se tornou director, em 1977, deu ordem para a recolocação dos crucifixos nas salas de aula, tanto da Escola do Magistério Primário como das «Anexas». Adiantou-nos, ainda, que os mesmos permaneceram no local até ao encerramento da mesma e que foram posteriormente entregues à Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação de Coimbra. Veja-se o próximo capítulo do presente estudo e o anexo I, com as entrevistas.

discursos, teve lugar uma visita às instalações[2875]. No discurso de abertura da cerimónia, Francisco de Sousa Loureiro, director do estabelecimento de ensino, destacou «as óptimas condições morais e materiais»[2876], sublinhando os «belos edifícios»[2877] e a excelência do «material didáctico e escolar»[2878]. A cerimónia foi narrada, no *Rumo* de 1 de Novembro seguinte, por Andurival Coelho, nestes termos:

"Pelas 15 horas estava tudo a postos. À entrada da Escola, centenas de crianças das Anexas de Aplicação, vestidas de batas brancas, empunhavam bandeiras com as cores da cidade, o que emprestava uma nota muito garrida ao ambiente já por si alegre. No átrio e escadaria, tudo cheio de alunos, professores e antigos alunos, vindos de bem longe alguns, para assistirem à solenidade.

Cerca das 15 horas, começaram a chegar as várias entidades civis, militares e religiosas.

Às 15,30 chegam à Escola os senhores Ministros das Obras Públicas e da Educação Nacional, acompanhados dos senhores directores-gerais dos Serviços de Urbanização e do Ensino Primários, dos senhores Governador Civil e Presidente da Câmara Municipal de Coimbra.

À entrada o nosso Director recebeu os ilustres visitantes, apresentando as boas vindas, entre o entusiasmo e as aclamações dos alunos com os já característicos gritos académicos. […]

No átrio da Escola e numa breve cerimónia, o senhor Arcebispo Bispo Conde, D. Ernesto Sena de Oliveira, procedeu à bênção da Escola e dos Crucifixos destinados às salas de aula […] disse que a melhor maneira de começar a inauguração da Escola, era com a presença de Deus. […]

Depois deste acto, toda a comitiva se dirigiu para o Ginásio, onde se realizou uma sessão solene. O enorme salão estava completamente cheio e muita gente não teve lugar. […]

Presidiram à sessão os dois ministros, ladeados pelos senhores Director-Geral dos Serviços de Urbanização, Eng. Sá e Melo; Presidente da Câmara Municipal, Dr. Moura Relvas; e Director dos Edifícios Nacionais do Centro Eng. Costa Alemão; à esquerda, pelos senhores Vice-Reitor em exercício, Prof. Dr. Carlos Moreira; Director-Geral do Ensino Primário, Dr. Gomes Belo; e Presidente do Tribunal da Relação, Conselheiro Botelheiro Perestrelo. À direita e em lugar de honra, o senhor Arcebispo Bispo Conde. […]

Antes do início da sessão, sob a regência do Sr. Dr. Balbino, o Órfeão da Escola entoou o Hino Nacional, escutado religiosamente por toda a assistência. Em nome do senhor Ministro da Educação, o nosso ilustre Director declarou aberta a sessão e logo pronunciou o seguinte discurso [...]. O Orador foi muito aclamado. Depois falou o Senhor Ministro das Obras Públicas que também foi muito aplaudido.

Tomou em seguida a palavra o senhor Ministro da Educação Nacional que ao longo do famoso discurso afirmou: [...]

Depois das palavras do ilustre Ministro, falou o Director do Distrito Escolar de Coimbra, Sr. professor Mário Nogueira Gonçalves, […] em representação do professorado primário [...]

Depois da sessão, seguiu-se uma demorada visita às modernas instalações e Escolas de Aplicação Anexas, sendo os membros do Governo e restante comitiva sempre acompanhados pelo nosso Director.

Era já quase noite, quando Suas Ex.ª, por entre o entusiasmo e as aclamações de todos, deixaram a Escola [...]"[2879].

[2875] Cf. COELHO, Andurival – A inauguração da Escola com a presença dos Senhores Ministros da Educação Nacional e das Obras Públicas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1960).

[2876] LOUREIRO, Francisco de Sousa – Discurso. In COELHO, Andurival – A inauguração da Escola com a presença dos Senhores Ministros da Educação Nacional e das Obras Públicas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1960).

[2877] Idem, ibidem.

[2878] Idem, ibidem.

[2879] COELHO, Andurival – A inauguração da Escola com a presença dos Senhores Ministros da Educação Nacional e das Obras Públicas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1960).

Poucas foram as referências posteriores ao edifício e ao espaço da Escola, ainda assim, num inquérito escolar se registou um elogio às instalações[2880] e na homenagem realizada ao antigo Ministro da Educação Leite Pinto, em 1965, se refere que por todo o mundo se «tecem os maiores elogios à traça funcional da Escola e suas instituições anexas»[2881] e, três anos mais tarde, são consideradas instalações modelares[2882].

Representações: Professores(as) e Director. Os(As) Alunos(as)-Mestres(as)

Os professores são globalmente referidos pelo seu papel na formação dos alunos(as)-mestres(as). Majoal, na já referida recordação, sublinha o contributo para a formação moral, os alertas constantes para as dificuldades do exercício profissional e para a necessidade de manterem uma «conduta irrepreensível, muito aprumo perante o povo que connosco privasse e muita dedicação às crianças»[2883]. Em 1950, Maria F. Banaco considera que teve bons mestres e orientadores[2884]. Em 1953, Eva Neves Dias, em jeito de despedida, agradece a todos os professores, em particular ao director, pelo papel que desempenharam na sua formação, nomeadamente no desenvolvimento de «Ideal verdadeiro e justo»[2885]. Uma Caloira Envergonhada considera que «os professores são óptimos. As particularidades de cada um, só em segredo se devem dizer, porque, assim, não tem graça. São bons professores, consideramo-los colegas mais velhos, especialmente ao de Desenho»[2886].

[2880] S. J. R. – Um inquérito escolar. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1964).
[2881] Homenagem ao Prof. Eng. Leite Pinto, Ministro da Educação na altura em que se construiu o actual edifício da nossa Escola. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1965).
[2882] Filmagens de Actividades Docentes na Escola do Magistério Primário. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1968).
[2883] MAJOAL – Recordando… *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (22 de Abril de 1949).
[2884] Cf. BANACO, Maria F. – Em Marcha. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (7 de Maio de 1950).
[2885] DIAS, Eva Neves – O valor do Ideal. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1953).
[2886] Caloira Envergonhada – Carta para longe. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1956).

Além da sua preocupação com a formação dos alunos(as)-mestres(as) apresentam-se disponíveis para apoiá-los face a problemas, não só de âmbito escolar como pessoal. Maria Arlete Gonçalves dirigindo-se aos colegas «mais inexperientes» e, face a dificuldades que venham a enfrentar, aconselha o recurso a quem os pode ajudar e na Escola «há alguém que de todo o coração te poderá aconselhar sobre tudo o que te interesse – os mestres da tua escola!»[2887]. Em 1968, num artigo intitulado *Para ti aluna-mestra, uma sugestão*, dirigindo-se a quem se possa encontrar em dificuldades, sugere o recurso ao apoio dos professores que estão prontos a prestar a sua colaboração:

"Frequentas a escola. O seu corpo docente tem plena consciência de todas as dificuldades que poderás encontrar.

Os nossos mestres estão aqui só por nós e, para nós: estão prontos a ajudar-nos e a colaborar connosco".

Rosinda Oliveira reconhece a importância dos seus professores conferindo maior peso à carga simbólica:

"Hoje, mais do que nunca, podemos avaliar quanta nobreza e heroísmo a vossa alma encerra. […]

Quanto sacrifício, quanto amor, quanto desapego da materialidade para às vezes nos dardes uma ideia, nos testemunhardes um sentimento!

[…] vos sirvam de lenitivo nalguma hora mais amarga da vossa sublime missão. E pela vida e sangue de nosso Senhor Jesus Cristo que o vosso trabalho não pereça, mas frutifique e que a obra de vossas mãos seja para sempre abençoada. Vós que nos ensinastes a amar e a sofrer, a lutar e a vencer, sede sempre benditos, queridos mestres!"[2888].

Os mestres são apresentados como alguém que prestigia a Escola e que fazem jus ao serviço prestado a Deus, à Pátria e à Família. É o que argumenta Maria Ortélia:

"Quanto se deve honrar a nossa Escola, com os seus professores!!...

Afinal, eles são educadores em todo o sentido da palavra, dignos e competentes para exercer os grandes cargos a serviço da Pátria, Deus e da Família"[2889].

Alguns professores merecem destaque nominal, professores que pelas funções para as quais são nomeados ou pelo seu desempenho nelas, levam a que o facto seja devidamente assinalado, destacando com isso as qualidades do homem e do professor e o prestígio que emprestam à Escola do Magistério Primário de Coimbra.

[2887] GONÇALVES, Maria Arlete Félix Botelho – Vamos educar. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1964).

[2888] OLIVEIRA, Rosinda – Uma Carta. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1953).

[2889] Maria Ortélia – Amor e dedicação. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1968).

Os professores de Educação Moral e Cívica, primeiro, D. Manuel dos Santos Rocha, considerado «o amigo dedicado, o conselheiro experiente e bondoso, que nos recebia sempre com um sorriso acolhedor nos lábios»[2890], possuidor de «preciosos conhecimentos»[2891] que se lamenta perder, mas se congratula com a sua nomeação para bispo de Priene[2892]. Mais tarde, aquando da nomeação de D. Eurico Dias Nogueira, em 1965, é momento para, recordando, assinalar que a Escola vê, pela segunda vez, um professor seu, ser nomeado bispo:

"Recordou, a propósito, a próxima sagração episcopal do Sr. Dr. Eurico Dias Nogueira, para afirmar que é o segundo dos nossos professores a quem é concedida tal honra, visto o primeiro ter sido D. Manuel dos Santos Rocha, actual Arcebispo de Mitilene. Fez o elogio dos dois e continuou: «Congratulamo-nos com a nomeação do Sr. Bispo de Vila Cabral que consideramos honra também para os seus 14 anos de magistério – nesta Escola»[2893].

A excelência dos professores da Escola é mais uma vez destacada na pessoa do Arquitecto João Plácido dos Santos a quem são reconhecidos «vastos conhecimentos»[2894] e possuidor das «melhores aptidões de óptimo professor»[2895], dotado de espírito culto e «sempre devotado às causas do ensino»[2896] foi a Itália em missão de estudo aos «Centros Escolares mais importantes»[2897] e Maria Ortélia conclui:

"Neste sentido, compreendemos quanto vale ter bons professores, a tal ponto de serem seleccionados para tão delicadas realizações!!... […]

A nossa Escola sente-se prezada, pela alta honra que lhe é dispensada, pelo lugar de relevo que os seus professores ocupam dentro deste grande apostolado da Educação"[2898].

José Maria Gaspar[2899] foi sempre alvo de especial atenção por parte do jornal, até pela sua actividade no desenvolvimento do mesmo e pelo seu papel como professor da

---

[2890] Redacção – S. Ex.ª Reverendíssima o Sr. D. Manuel dos Santos Rocha. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (25 de Março de 1949).
[2891] Idem, ibidem.
[2892] Idem, ibidem.
[2893] Homenagem ao Prof. Eng. Leite Pinto, Ministro da Educação na altura em que se construiu o actual edifício da nossa Escola. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1965).
[2894] Maria Ortélia – Viajando por novos horizontes. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (Outubro - Novembro de 1967).
[2895] Idem, ibidem.
[2896] Idem, ibidem.
[2897] Idem, ibidem.
[2898] Idem, ibidem.
[2899] Um dos nossos entrevistados, professor da Escola do Magistério Primário de Coimbra na década de 50 e 60, considerou a direcção da Escola, em muitos momentos, bicéfala, sublinhando a importância de José Maria Gaspar nas tomadas de decisão do director da Escola. Noutra entrevista, uma entrevistada, aluna-mestra na década de 60, responsabilizava, criticamente, de algumas decisões de Francisco Sousa Loureiro, José Maria Gaspar, pela influência que este deteria sobre o director. Vejam-se as entrevistas constantes do anexo I.

Escola. O primeiro destaque ocorre pelo facto de durante vários anos se assinalar no *Rumo*, a data do seu aniversário e a do director, Francisco de Sousa Loureiro, que é coincidente[2900]. Para além dos parabéns faziam-se votos para que «continuem a dirigir e a ensinar na Escola que frequentamos para bem do nome do Estabelecimento e do Ensino Nacional»[2901].

Ambos considerados «amigos e conselheiros»[2902], sempre disponíveis para dar um «conselho, palavra de incitamento e de coragem»[2903] «quer nos nossos problemas de ordem profissional quer até nos nossos problemas de ordem pessoal e íntima»[2904], em particular sobre José Maria Gaspar acrescentavam:

"Ao Senhor Professor José Maria Gaspar queremos testemunhar a nossa gratidão pelo auxílio tão útil como indispensável que sempre nos tem prestado e que tem sido para nós a única possibilidade de levarmos a bom cabo a honrosa mas difícil missão que nos propusemos realizar. É que o Senhor Professor José Maria Gaspar tem sido duma dedicação verdadeira e incansável. Essa dedicação traduz-se não só pela vasta e óptima colaboração, e tanta ela tem sido, de verdadeiro artista que nos tem dado como pela sua ajuda imprescindível na selecção de artigos para o jornal e pelo muito que tem feito em prol do nosso desenvolvimento por meio dos seus conselhos e ideias o que nos têm permitido notável e acentuado progresso"[2905].

O professor Gaspar é visto como uma das maiores autoridades do país ao nível da Didáctica[2906] e, em 1956, assinala-se no jornal que, em Espanha, a imprensa se refere ao seu nome como pedagogo ilustre, com amigos e admiradores no país vizinho[2907].

[2900] "Nesta despretenciosa mas sincera homenagem, se assim se pode chamar a gesto tão modesto, pretendemos abranger «Dois Nomes e uma só Data». A data é 29 de Outubro. Os Nomes: o do nosso querido Director, Dr. Francisco de Sousa Loureiro e o do nosso não menos estimado Professor, Senhor José Maria Gaspar.

[…] aqui estamos a apresentar a V. Ex.as os nossos SINCEROS PARABÉNS". Dois nomes e uma só data. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (29 de Outubro de 1952). A situação verifica-se ainda em 1953 e 1954 ou 1967, a título de exemplo. Veja-se para estes anos, respectivamente: DIAS, Eva Neves – O valor do ideal. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1953). Aniversários. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1954). Maria Ortélia – Dias Inesquecíveis. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1967).

[2901] Dois nomes e uma só data. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (29 de Outubro de 1952).

[2902] Idem, ibidem.

[2903] Idem, ibidem.

[2904] Idem, ibidem.

[2905] Idem, ibidem.

[2906] Cf. Aniversários. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (29 de Outubro de 1952).

[2907] Cf. Os professores e alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra em Viagem (...). Tradução de Rafael Agostinho de El Magistério Español. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1956).

A década de 60 vê a aproximação do professor Gaspar a África, facto assinalado no jornal, desde a calorosa recepção de que foi objecto em Silva Porto e a sua referência como conferencista[2908] ao elogio do seu dom de oratória, durante o VI Encontro Liamista, em que Luísa Lamela destaca que ouviu «alguém comentar que o Senhor Professor não maça, se falar durante horas, antes desperta mais e mais atenção, à medida que traz até nós pedacinhos do mistério da África»[2909].

Já em 1968, aquando da sua estadia na Escola antes de nova partida para Moçambique o definem como possuidor de «sublimes qualidades de bom mestre, daquele que sabe dedicar-se de maneira honrosa e afectiva, abrindo o seu coração aos alunos, na esperança de despertar neles o entusiasmo, o amor»[2910].

Francisco de Sousa Loureiro, o único director da Escola durante a publicação do jornal *Rumo*, é visto como «excelente e dedicado»[2911]. A redacção do jornal, face ao contacto que com ele mantém, apresenta-o como interessado, revelando «zelo e carinho» pelo jornal e os que nele estão envolvidos, sempre disponível para prestar apoio intelectual ou material[2912]. É acima de tudo visto como humano[2913].

[2908] "Tendo passado por esta cidade em viagem para Moçambique, onde irá desempenhar funções de Director da Escola do Magistério de Vila Cabral, S. Ex.ª o Professor José Maria Gaspar antigo director d'este jornal, foi recebido com uma calorosa recepção feita pelas alunas e professores da Escola do Magistério de Silva Porto.

[…] uma conferência proferida pelo Mestre José Maria Gaspar, subordinada ao tema - Projecção Social da Educação". SILVA, Maria da Conceição Constantino da – Recepção feita ao digníssimo Professor José Maria de Gaspar em Silva Porto. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1966).

[2909] LAMELA, Maria Luísa Beirão Faria – Apontamentos do VI Encontro Liamista. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1966).

[2910] Maria Ortélia – Amor e dedicação. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1968).

[2911] BANACO, Maria F. – Em Marcha. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (7 de Maio de 1950).

[2912] "Queremos agradecer ao Senhor Director o interesse, o zelo e o carinho que sempre tem mostrado pelo nosso jornal, quer contribuindo com a sua ajuda, ou intelectual, que tão útil e preciosa tem sido, ou material, sem a qual não podíamos subsistir, quer acarinhando as nossas ideias e incitando-nos para que possamos tornar o nosso jornal cada vez maior e digno do nome da Escola que frequentamos". Dois nomes e uma só data. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (29 de Outubro de 1952).

[2913] F. – Uma carta. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1954).

Em 1967 é sublinhada a sua competência profissional como educador e o seu nível cultural, em simultâneo com o facto de ser «um espírito jovem, activo e dinâmico» e, por outro lado, sublinha-se o seu trato afável com os alunos(as)-mestres(as), em que simplicidade, simpatia, respeito e consideração são palavras-chave da forma como se coloca e procede nessa relação[2914].

Em Outubro de 1967 é objecto de uma manifestação de carinho das alunas-mestras aquando do seu aniversário:

"[…] uma onda enorme de entusiasmo se agitou, levando todas as alunas a reunirem-se numa sala de aula, onde nos preparámos para o receber calorosamente.

À sua chegada houve redobrados aplausos, seguindo-se entrega de um ramo de flores por uma aluna do 1º ano.

Por fim foi oferecido um bonito quadro, por uma aluna do 2º ano, acompanhado de sinceros parabéns"[2915].

Esta caracterização positiva do director é sublinhada pela reprodução de elogios de entidades exteriores, nomeadamente o Governador Civil de Coimbra, que o considera «homem novo, cheio de ideal e de elevação interior»[2916] e, por exemplo, o Professor Albuquerque que tem dele a imagem de um profissional dedicado e de um conhecedor da Psicologia[2917].

Os alunos-mestres e as alunas-mestras são, antes de mais, um dado estatístico. Em 1950, C. O. realiza uma análise d'*O Movimento da E. do M. Primário de Coimbra*, isto é,

---

[2914] "Os anos vão passando. A sua experiência tem-no tornado um distinto educador e o seu saber elevou-o a grande nível de cultural.

[…] o seu espírito é sempre jovem, activo, dinâmico, a sua alma é sempre nova. […]

A simplicidade com que nos trata, a simpatia que nos dedica, implicam de nossa parte, o maior respeito e consideração. É dos professores a quem muito devemos e que por mais palavras que lhe queiramos dedicar, são sempre poucas". Maria Ortélia – Dias Inesquecíveis. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1967).

[2915] Idem, ibidem.

[2916] Segundo Ciclo de uma campanha construtiva. Com solenidade e entusiasmo, foi inaugurado o Curso de Educadores de Adultos em Coimbra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1953).

[2917] "Já quando, há dois anos, V. Ex.ª me honrou com a sua valiosíssima colaboração na obra de cultura popular, em que tanto me empenho, verifiquei que a sua competência ia muito além da fama que até mim havia chegado. Com as lições que agora recebi, eu fiquei sabendo que V. Ex.ª é um psicólogo com profundos conhecimentos da respectiva ciência". RAMOS, Dinis de – Curso de Educadores de Adultos. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1954).

analisa a evolução da frequência da Escola, por género, de 1942-1943 a 1948-1949 e conclui:

"Nota-se uma formidável diferença numérica, em qualquer dos cursos, entre os rapazes e as raparigas, chegando, em 1943-1944, a ser de mais de 1 para 10, a razão entre rapazes e raparigas. Isto prova de facto, e justifica a afluência feminina nos nossos quadros de ensino"[2918].

Estes são também vistos como o orgulho da Escola em face do seu desempenho profissional e pelo papel de destaque de alguns destes(as) alunos(as)-mestres(as), tendo atingido «já as hierarquias escolares, administrativas etc. na Metrópole e no Ultramar»[2919].

A este orgulho no desempenho dos seus antigos alunos está associado o reconhecimento de qualidade fornecido pela Escola, reconhecido em 1952, pelo padre Urbano Duarte, sublinhando a transformação operado na «matéria-prima»:

"Muitos alunos da Escola foram meus alunos no Liceu D. João III, pois quando após um ano, com eles converso, noto uma enorme diferença. Há um outro sentido de vida, uma responsabilidade mais definida, um desabrochamento inesperado para os vários problemas humanos.

Costumo até dizer, a concluir as nossas impressões ocasionais:

- Bravo, rapaz, estás outro, já pensas como um homem. Nem pareces o mesmo!"[2920].

Mais de uma década depois, sublinha-se o esforço colectivo, da Escola, e pessoal, por parte de cada um(a) dos(as) alunos(as)-mestres(as), necessário à transformação destes em jovens mestres, onde responsabilidade e ilustração se conjugam para cumprirem o que deles se espera:

"Chegam ao Magistério jovens despreocupados em busca do próprio futuro. Aqui lhes criam noções vivas de responsabilidade, ilustrada, pelo futuro da infância portuguesa.

É lenta a criação de um homem e delicada a formação de um mestre. Tem de instruir-se para instruir; tem de educar-se para educar. Esforço próprio, sobretudo: amparo alheio, em cada momento. Garante-se o amparo e exige-se o esforço. A caminho! E uma alva de luz imortal doira assim a alma portuguesa no início de cada novo ano escolar"[2921].

A formação recebida transforma-os em jovens que partilham sonho, ideal[2922] e a mesma luz como guia, aguardando a «hora de combate» para servirem sob a «bandeira» de

---

[2918] C. O. – O Movimento da E. do M. Primário de Coimbra. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (21 de Janeiro de 1950).

[2919] Homenagem ao Prof. Eng. Leite Pinto, Ministro da Educação na altura em que se construiu o actual edifício da nossa Escola. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1965).

[2920] DUARTE, Urbano – Em dois anos muito andam. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

[2921] Elevação humana. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1965).

[2922] Cf. OLIVEIRA, Rosinda de – Uma Carta. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1954).

Deus, a Pátria, a Família e o Trabalho[2923]. Num contexto que exige respeito mútuo e cumprimento do dever sem constrangimento[2924], os(as) alunos(as)-mestres(as) são apresentados com confiança e vontade para vencer[2925] e cumprir a missão que abraçaram no momento em que ingressaram na Escola do Magistério Primário de Coimbra[2926].

Algo distante desta representação dos(as) alunos(as)-mestres(as) está estoutra que, ainda que implicitamente, reconhece as origens humildes dos(as) alunos(as)-mestres(as) e as dificuldades que se vêem obrigados a passar para obterem o diploma do Magistério Primário, bem patente no reconhecimento de uma aluna-mestra que afirma que completou «o curso do Magistério. Meus pais sentem-se felizes porque vou agora recompensá-los de tantos sacrifícios que por mim fizeram»[2927].

Camaradagem, amizade e familismo: 1956 e 1965

"Mas se da parte dos superiores, houve certa influência, não é menos certo que todos contribuíram para que o ambiente fosse aquele ambiente de camaradagem, amizade e carinho que se verificou e todos desejavam.

Aos secundanistas coube o papel principal e diga-se que o seu bom desempenho contribuiu para que todas regressassem com uma luz íntima que jamais se apagará.

Eis o significado de camaradagem traduzido em palavras vãs.

[2923] "Todos nós sonhamos com maior ou menor assiduidade. Sim: eu sonho, tu sonhas… todos sonhamos! No entanto, que divergência de sonhos! O meu segue um determinado caminho, o teu pode seguir o caminho oposto.

Mas, todos nós, alunos do Magistério, temos o mesmo sonho, vivemos unidos pelo mesmo ideal e guiados pela mesma Luz - a chama eterna da vida.

Sim, tudo nos espera! Mas nós, alunos do Magistério aqui estamos de pé firme, cabeça erguida, esperando a hora de combate.

Avante, pois, e tende bem presente que, tudo o que fizerdes, o fareis por Deus, pela Pátria, pela Família e pelo Trabalho".

PESSOA, Madalena Faria – O nosso sonho. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1953).

[2924] Cf. LOPES, Álvaro S. – Festa de recepção aos antigos colegas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1953).

[2925] "Esse Futuro, desconhecido e incerto, que está tão próximo! Sim poucos meses faltam para que se abram de par em par as portas que há tanto tempo divisamos do fundo da escada que temos vindo a subir. Espreitamos tímidos e medrosos, receando que esse mundo nos ofereça algo de estranho e misterioso. Mas não. Para quê timidez e hesitação? Não somos almas jovens, sedentas de aventura, cheias de confiança e vontade de vencer; encaramos bem de frente os escolhos e rosas que crescem no jardim da vida".

OLIVEIRA, Maria Isabel – Olhos no futuro. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (2 de Janeiro de 1957).

[2926] GRÁCIO, Joaquim Martins – Saudação aos novos colegas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1954).

[2927] Duma colega, M. L. – Saudação aos novos colegas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1955).

Tudo quanto se pode dizer e no estilo de Camões seria: «se não fossem tão singelas as palavras, para exprimir tão altos sentimentos»"[2928].

Palavras que se enquadram num texto sobre a festa de recepção aos alunos do 1º ano de 1956, e que contêm três palavras-chave da caracterização das relações entre alunos(as)-mestres(as), na Escola do Magistério Primário de Coimbra, são elas camaradagem, amizade e carinho. Na festa de recepção aos alunos e alunas do 1º ano, do ano lectivo seguinte, Lucas Simões Pedro e António Lourenço falam de «sã camaradagem»[2929] e na sua intervenção, Lourenço sublinha que deve existir uma «franca camaradagem, que sempre foi apanágio, daqueles que se respeitam e compreendem»[2930]. A festa foi considerada como espaço de consolidação da amizade e serviu, segundo a intervenção de um aluno do 1º ano, para se «compreender melhor toda a significação da palavra "colega"»[2931].

Em Outubro do mesmo ano, em palavras dirigidas aos «novos», Jorge Coutinho Monteiro, expressa assim o ambiente de amizade e sã camaradagem:

"Na incerteza dos primeiros passos, nesta face da vida que é inteiramente nova para vós, colegas, virão talvez uns, receosos de encontrarem nos finalistas possíveis superiores, outros, alegres, na expectativa de ambiente novo e agradável.

Somos inteiramente vossos amigos. O voltear de batas brancas confundir-se-á. São todas senhoras, alunas. Entre os rapazes a franca camaradagem tem sido e continuará a ser um dos atributos da nossa Escola"[2932].

Uma aluna do primeiro ano, em forma de carta, caracteriza o ambiente de camaradagem comparando-o com o ambiente que existia na sua turma liceal e, por se tratar de uma situação nova, a convivência entre os géneros é considerada como existindo ajuda mútua:

"As colegas, umas de vinte e dois anos, outras de dezasseis, umas casadas outras solteiras, são todas óptimas. Damo-nos todas bem. Entre nós reina uma camaradagem parecida (digo parecida e não igual) como a do 5º B. Os colegas são, fora algumas excepções, todos bons rapazes. Falamos com eles como falamos com as colegas. Ajudamo-nos mutuamente"[2933].

[2928] VILA, Maria Lucília – O Magusto e o seu significado. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1956).

[2929] PEDRO, Lucas Simões; LOURENÇO, António – A nossa festa. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1956).

[2930] Idem, ibidem.

[2931] Idem, ibidem.

[2932] MONTEIRO, Jorge Coutinho – Aos Novos. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1956).

[2933] Caloira Envergonhada – Carta para longe. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1956).

Nove anos depois, em Fevereiro de 1965, num texto sobre a Abertura Solene do Ano Lectivo e a «recepção aos "caloiros" por parte dos alunos do 2º ano», considera-se que «camaradagem, amizade e compreensão andaram de mãos dadas»[2934].

José Maria Amado Mendes na sua apreciação ao decurso deste ano lectivo, em Julho de 1965, entende que após o período em que se travou conhecimentos rapidamente se constatou a «comunhão de ideais»[2935] que unem os alunos entre si e estes com os professores, agradecendo a «maneira carinhosa e simpática»[2936] como foram recebidos e reconhecendo que a Escola vive um «ambiente de franca e cordial amizade»[2937].

Caracterizado na generalidade o ambiente como de amizade e camaradagem e, em particular, com momentos de intensificação desse calor humano, como é o caso das festas, não deixa de surgir uma abordagem formativa no sentido de sublinhar o comportamento de uma verdadeira amizade, no caso vertente, dirigido ao género feminino:

> "Por isso, Colegas, tenhamos cuidado ao escolher as nossas amigas. Não vamos escolher uma pessoa qualquer só por termos necessidade de sermos ouvidas por alguém, mas sim uma pessoa sincera, que nos tenha uma cristã amizade fraterna.
>
> Porque não havemos de ser nós, colegas, essa amiga?
>
> Nós, que temos todos o mesmo ideal, que trabalhamos todos para o mesmo fim, que nos sentimos todas ligadas pelos mesmos laços de amor a Deus, sejamos todas amigas umas das outras. Ajudemo-nos mutuamente, para assim nos sentirmos apoiadas e podemos levar a bom termo esta missão que nos foi confiada"[2938].

A relação entre alunos(as)-mestres(as) e professores(as) parte do esforço destes que com atitude «bondosa, carinhosa e pacientemente […] esclareceram e tornaram aptos»[2939] os primeiros, e para atingir esse objectivo mobilizaram todo o «seu saber, Fé e Carinho»[2940], não deixando, simultaneamente, de se revelarem «amigos sinceros»[2941], com quem se partilharam alegrias e tristezas:

[2934] A escola esteve em Festa. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1965).
[2935] MENDES, José Maria Amado – Apreciação ao Ano Escolar. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1965).
[2936] Idem, ibidem.
[2937] Idem, ibidem.
[2938] CAVALEIRO, Maria Helena – O valor duma amiga. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1965).
[2939] PEDRO, Maria Eugénia – Aos que vão partir. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1956).
[2940] Idem, ibidem.
[2941] MONTEIRO, Jorge Coutinho – Aos Novos. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1956).

"Decerto que este significado nos foi dado por professores que além de nas aulas nos saberem comunicar os seus conhecimentos, levaram mais longe a sua missão, de saberem ser nossos amigos fora do ambiente escolar, de compartilharem as nossas alegrias incitando-nos e agora creio bem, que também saberão partilhar todas as nossas tristezas, acompanhando-nos e amparando-nos"[2942].

António Lourenço, em 1956, vai sintetizar a relação entre professores(as) e alunos(as)-mestres(as), sublinhando que cada um no seu papel e lugar, reconhece que os(as) professores(as) foram além do ambiente escolar na tentativa de compreender os reais problemas destes[2943] e os alunos(as)-mestres(as), procurando cumprir com dever no sentido de atingirem objectivos comuns, pois está subjacente «comunhão de ideais»[2944] que unem professores e alunos:

"Alunos e professores estão irmanados pelos mesmos sentimentos. Estes tentando compreender os problemas de cada, levando, caso necessário, a sua benéfica acção para fora do ambiente escolar. Aqueles, procurando compreendê-los e respeitar sem constrangimento o dever que lhe é imposto mantendo a sua personalidade, e fazendo o possível para serem felizes numa nova vida, que será, sem dúvida, uma luta sem tréguas em busca dum objectivo: conseguir mais e melhor"[2945].

Os professores assumem uma posição de preocupação e atenção com todas as dimensões do aluno, aqui narrada por José Queiroz, numa passagem da conferência que proferiu na sessão de abertura do ano lectivo de 1964-1965, publicada no *Rumo* de Fevereiro de 1965:

"Todos os vossos problemas serão também nossos. Nunca vos faltará aqui a palavra que vos alente, o braço que vos ampare, a atitude que vos dignifique.

E nós aqui temos a preocupação de ser mestres no mais amplo sentido do termo.

Oxalá não nos falte a força de alma para realizar essa nossa preocupação"[2946].

O ambiente da Escola era duma maneira geral caracterizado como ambiente familiar e no todo as pessoas consideravam-se como pertencendo a uma família. No ano de 1956, Lucília Vila afirmava que aprendera «pelo menos duas grandes lições no decorrer dessa

---

[2942] VILA, Maria Lucília – O Magusto e o seu significado. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1956).

[2943] Devemos assinalar aqui que um dos nossos entrevistados, professor da Escola na década de 50 e início da de 60, nos referiu que até nas reuniões de avaliação era tido em conta, como manifestação desta preocupação global com a vida dos(as) alunos(as)-mestres(as), a vida familiar e os diferentes problemas por que os(as) alunos(as)-mestres(as) passassem, dentro e fora da Escola e, por mais de uma vez, as variações nas classificações motivaram a condução de «investigações» fora da Escola, no sentido de apurar as verdadeiras razões – e de as ajudar a superar – para os resultados obtidos. Sobre esta questão leia-se o capítulo seguinte.

[2944] MENDES, José Maria Amado – Apreciação ao Ano Escolar. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1965).

[2945] PEDRO, Lucas Simões; LOURENÇO, António – A nossa festa. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1956).

[2946] QUEIROZ, José – Ecos da nossa festa. Uma conferência do Sr. Dr. José Queiroz. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1965).

pequena festa, dizíamos de família»[2947]. Lucas Pedro e António Lourenço referem-se à Escola como «esta nossa casa»[2948] e na sua intervenção em que se dirigiu aos alunos do 1ºano, citada ao longo do mesmo artigo, António Lourenço, sublinha que «na nossa Escola, encontrareis um acolhedor ambiente familiar»[2949].

Francisco de Sousa Loureiro, em 1965, sublinha o mesmo familismo, ao confrontar detractores da Escola com o seu testemunho do ambiente familiar vivido na Escola, palavras que foram referidas nestes termos:

"Salientou depois o ambiente verdadeiramente familiar que se vive neste estabelecimento de ensino e que deveria servir de exemplo para alguns detractores que, não tendo mais que fazer, se entretêm com críticas maldosas e falhas de verdade"[2950].

No mesmo texto, dado-nos conta de um pequeno inquérito junto da comunidade escolar, ouviu a propósito o professor de Educação Moral e Cívica:

"Começamos por interrogar o Sr. Padre Jaime, nosso ilustre professor de Moral.

- Diga-nos, por favor, Sr. Padre Jaime: Acha que a realização destas Festas têm alguma utilidade?

- Sim. Os alunos têm uma grande oportunidade para aprenderem a conhecer-se, para criarem uma sã e fraternal amizade o que felizmente já é tradição nesta casa, onde todos constituímos uma bela Família"[2951].

No mesmo sentido vem a opinião de José Maria Amado Mendes que considera o «ambiente de camaradagem, e se nos permitem, podemos mesmo dizer, de família»[2952] e considera que, na Escola, «nem sequer o aspecto recreativo tem sido desprezado; e isso é necessário não só para predispor bem o espírito jovem que nos anima como para criar melhor ambiente»[2953].

[2947] VILA, Maria Lucília – O Magusto e o seu significado. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1956).

[2948] PEDRO, Lucas Simões; LOURENÇO, António – A nossa festa. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1956).

[2949] Idem, ibidem.

[2950] A escola esteve em Festa. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1965).

[2951] Idem, ibidem.

[2952] MENDES, José Maria Amado – Apreciação ao Ano Escolar. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1965).

[2953] Idem, ibidem.

4. 2 Das Festas de Recepção e Despedida à Cerimónia da Consagração

O quotidiano da Escola do Magistério Primário de Coimbra ficou cadenciadamente marcado por dois momentos festivos – aqueles que as páginas do *Rumo* nos relatam –, primeiro, a festa de recepção aos alunos(as) do 1º Ano, preparada pelos alunos(as) do 2º Ano, por vezes, também designada pela festa da castanha uma vez que envolvia um magusto; o segundo, preparado pelos(as) alunos(as) do 1º ano, consistia na festa de despedida dos(as) alunos(as) do 2º Ano. Por alturas da 2ª metade da década de 60, ensaiou-se uma abertura solene do ano lectivo cujo relato é limitado[2954].

No âmbito das cerimónias sobressai a anual consagração dos finalistas ao Sagrado Coração de Maria que teve o seu ponto de maior visibilidade quando em 1952 teve lugar em Fátima, para onde convergiram alunos(as)-mestres(as) das Escolas do Magistério Primário do país. As restantes trataram-se de recepções pontuais, uma homenagem ou um casamento que, muitas das vezes, pouco mais mereceram do que uma curta referência jornalística.

A festa da castanha, as fogueiras e as enfarruscadelas

Um relato sugestivo: fiel para uma análise

"A FESTA DE RECEPÇÃO AOS COLEGAS PRIMEIRANISTAS

Foi no sábado, dia 14, que foram recebidos oficialmente os 120 alunos que cursam o primeiro ano. E, como já vem sendo tradicional, os colegas mais velhos receberam-nos com um magusto. Daí advém, até, a encantadora designação de Festa da Castanha dada a esta simpática recepção.

No Ginásio, com a presença do Exmo. Sr. Director, Dr. Francisco de Sousa Loureiro, e Exmos. Srs., Professores, teve início a singela mas significativa recepção. José Domingos Pereira, num belo improviso a que não faltou um pouco de bom humor, deu as boas-vindas aos caloiros, definindo as coordenadas que norteiam a vida dos normalistas, em busca do ideal por que ansiamos. Como não podia deixar de ser, foi chamada a atenção para o «Rumo», o jornal que faz parte integrante de nós mesmos e é o nosso orgulho, pedindo-se a colaboração e compreensão de todos para que ele continue na sua rota que nada desvia.

Foram distribuídos, em seguida, pelo Exmo. Sr. Director, os prémios do concurso organizado pelo nosso jornal, *Um conto por número*. Dinis de Ramos, com o conto Maria Armanda obteve o 1º prémio; Virgínia Aroso, o 2º com Querer é poder; e Manuel Bernardo, o 3º com A vida e a morte.

[2954] Sublinhe-se, no entanto, que o último ano completo de publicação, do *Rumo*, é 1968, em 1969 só saíram dois números.

Os números que preencheram a singela festa foram recebidos pela assistência com eloquentes salvas de palmas. Devemos destacar os números orfeónicos e apresentar o nosso muito obrigado ao Sr. Dr. Balbino Rodrigues, novo professor de Música, pelas atenções e trabalhos dispensados. Com dois ou três dias de antecedência quase nada se poderia fazer. Mas fez-se e de modo a merecer felicitações.

Virgínia Aroso, em «Mãe», poesia da sua autoria, e Maria Lúcia Bordalo Baptista, em «Sagres» de Miguel Trigueiros, estiveram muito bem. O «Zé Pacóvio», interpretado com graça pela aluna Maria da Conceição Loureiro, arrancou fortes aplausos. Etelvina do Sacramento ofereceu-nos, cantando de maneira superior, «Santa Lúcia» assim como Miquelina de Sousa em «O Zé». Um grupo de alunas dançou também, a primor, a dança regional, o «Fandango».

Para remate, Zé Pereira com o seu conjunto (o «Conjunto sem talento».,.) tocou alguns números, aliás muito aplaudidos.

Findo o pequenino sarau teve lugar o esperado Magusto. Nada havia a acrescentar senão o facto inédito de terem sido jovens professores já em exercício que, num simbolismo flagrante, acenderam as fogueiras cujas labaredas, em breve, vestiram de vermelho o ambiente.

Depois... nada de anormal. Confraternizou-se, travou-se conhecimento mais íntimo uns com outros (ou não fosse festa de apresentação...), comeram-se castanhas e enfarruscaram-se as caras!

Aos nossos novos colegas, pois, apresenta as suas saudações de boas-vindas o
REPÓRTER X"[2955].

Comentários ao relato e contrapontos

A recepção aos «novos» é feita com uma festa, preparada pelos «velhos», que tem por ponto alto o magusto, daí o nome de festa da castanha, ainda que relativamente recente, surge legitimada por esse mesmo passado recente, daí que «já vem sendo tradicional».

Pelo relato tomamos conhecimento quem está presente e qual a projecção da festa, trata-se de algo que é feito na Escola, pela Escola, para a Escola[2956] – estão presentes os alunos e as alunas, os professores e as professoras e o director[2957].

No caso vertente, a festa de recepção de 1953, tem lugar no ginásio[2958], onde tem lugar um pequeno sarau onde, antes das actividades de palco – que envolvem a actuação do

[2955] Repórter X – A festa de recepção aos colegas primeiranistas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1953).

[2956] Um dos nossos entrevistados ao longo da entrevista discutiu a importância da Escola e das suas festas para a cidade, utilizando como termo de comparação a Escola, à época, Agrícola. Veja-se o anexo I ao presente trabalho.

[2957] Sintomático do que afirmamos é o facto de no ano em que a festa de recepção aos alunos «novos» coincidiu com a abertura do ano lectivo, momento em que ocorreu a homenagem ao antigo Ministro da Educação Nacional Leite Pinto, no seu discurso, o director Francisco de Sousa Loureiro tenha afirmado a dado passo que iria desenvolver esforços para conferir solenidade às aberturas dos anos lectivos e que para isso envolveria as autoridades do distrito, escolares e outras, conforme nos informa o autor do artigo *A Escola esteve em Festa*: "Em seguida usou da palavra o Ex.mo Sr. Director que, saudando professores e alunos e não se esquecendo de frisar, com o seu timbre fidalgo, a preciosa acção do pessoal menor – contínuos e secretaria. Prometeu que envidaria todos os esforços para que, nos anos futuros, a Escola tivesse uma Abertura Solene digna das suas tradições, convidando as autoridades mais representativas do Distrito para nela tomarem parte". A Escola esteve em Festa. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1965).

Orfeão de Escola, declamação de poesia, desempenhos individuais de canto, dança, de que é exemplo o Fandango e até a actuação do «Conjunto sem talento» - assiste-se à intervenção de um aluno-mestre do 2º ano que dá as boas-vindas aos colegas do 1º ano e é também o momento da entrega de prémios – desta feita, do concurso organizado pelo *Rumo*, *Um conto por número*, onde foram distinguidos os autores dos melhores contos.

Findo o sarau tem lugar o magusto, em que este ano teve a particularidade de as fogueiras terem sido acesas por antigos alunos. Do convívio no Magusto resultou a confraternização, um conhecimento mais íntimo e as «enfarruscadelas».

O espaço de realização da festa nem sempre foi dentro das quatro paredes da Escola. Logo no ano de 1948, e em 1949 repetiu-se a situação, realizou-se na Nossa Senhora da Piedade, na Lousã. Num relato da festa de 1949 sobressai a importância festiva da viagem, de acordo com o relato de A. F. C.:

"Para isso, e seguindo a tradição já antiga na nossa Escola, realizou-se uma festa de recepção, que constou do já célebre magusto, realizado, este ano, a exemplo do ano anterior, no maravilhoso local da Senhora da Piedade a meia encosta da Serra da Lousã.

.....

8h e meia da manhã! A Estação do Caminho-de-ferro regorgitava de gente moça!

Era a nossa Escola que partia! […]

Partida!!! Grita o «homem da estação».

E o comboio (pouca-terra, pouca terra…) lá abalou a caminho da Lousã.

Sucedem-se as estações, sucedem-se as cantigas e há alegria esfusiante estampada em todos os rostos.

E finalmente o términus da nossa viagem; e a ridente vila da Lousã enche-se de rapazes e raparigas que não cessam de cantar, de manifestar o seu contentamento"[2959].

A festa de 1949 encerra em si outra dimensão que não é referenciada na narrativa de 1953, é que, por se tratar de um domingo, tem lugar o santo sacrifício da missa[2960] – um interregno na convivência jovial que vinha da viagem e que, significativamente, encerra com o Hino da Acção Católica:

[2958] Uma das nossas entrevistadas, aluna-mestra na década de 50 e orientadora de estágio na década de 80, reflectiu sobre os espaços e o ginásio na Quinta da Rainha. Veja-se o anexo I ao presente trabalho.

[2959] A. F. C. – Actividades da nossa Escola. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1950). Refira-se que em 1955 sabemos que teve lugar na Cúria e em 1956, no Luso. Cf. LOPES, Álvaro S. – Festa de recepção aos antigos colegas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1955). Caloira Envergonhada – Carta para longe. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1956).

[2960] Só o relato da festa de 1956 volta a referenciar a ocorrência de missa. Cf. Caloira Envergonhada – Carta para longe. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1956).

"Mas é domingo e a obrigação impõe-se-nos: e assim, o ruído, a exuberância de falas e ditos, dão lugar ao recolhimento e à meditação: assistimos à Missa, celebrada na Igreja Paroquial pelo nosso querido Professor de Moral, Sr. Cónego Eurico Nogueira.

E a Missa terminou com o Hino da Acção Católica, entoado em coro vibrante e sentido por todos nós"[2961].

No ano de 1950, as intervenções no sarau crescem e torna-se habitual e constante para o futuro que, além de um aluno-mestre do 2º ano dar as boas-vindas aos «caloiros», um destes «novos» agradece no final da cerimónia, de acordo com o que nos diz J. R. Figueiredo, ao informar que «finalizou esta simples, mas significativa festa, com o agradecimento do aluno do primeiro ano Gustavo, em nome dos seus condiscípulos»[2962].

O magusto foi objecto de algumas alterações ao longo do tempo. Só em 1951 surge a primeira referência à jeropiga, feita por JOMICO & ALCAPIO, no seu espaço, *De tudo um pouco*, realizando o «Rescaldo do Magusto» assinalam que o «nosso tradicional magusto mete sempre a tradicional jeropiga. Esta vem sempre em quantidade diminuta»[2963].

Em 1955 ocorre outra situação que altera a estrutura de fundo da festa, esta alteração reveste-se de uma revisão de uma prática colectiva que ocorria durante o magusto. Na festa realizada na Cúria, o magusto é despojado das «enfarruscadelas», facto que é motivo de congratulação para Álvaro S. Lopes:

"Após breve e eloquente agradecimento do Ex.mo Sr. Director ao Sr. Esteves, gerente da estância da Curia, no que foi por todos secundado passou-se ao derradeiro acto do programa, precisamente aquele que em anos anteriores era o «prato do dia». É com efeito ao magusto que me refiro, este ano desprovido, e muito bem das tradicionais «enfarruscadelas». Com ele vinha a oportunidade dalgum «sequioso» apagar a sede e recordar S. Martinho"[2964].

O que é facto é que as «enfarruscadelas» só voltam a integrar as narrativas da festa da castanha, em plena década de 60, pela pena de João Luís Castro e Sousa, onde é, simultaneamente, perceptível a evolução da sociedade portuguesa com a referência ao pequeno ecrã:

"Por entre vivas e palmas, todos os presentes se prepararam para a hora de divertimento que foi aberta pelo Sr. Director, seguido dos Professores presentes, o que deu origem a mais uma manifestação de alegria transbordante. Houve em seguida um saboroso magusto onde não faltaram as danças de roda, enfarruscadelas e…

[2961] A. F. C. – Actividades da nossa Escola. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1950).

[2962] FIGUEIREDO, J. R. – Actividades da nossa Escola. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (18 de Dezembro de 1950).

[2963] JOMICO & ALCAPIO – De tudo um pouco Rescaldo do Magusto; trespasse. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1951).

[2964] LOPES, Álvaro S. – Festa de recepção aos antigos colegas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1955).

uma oportunidade para os detergentes modernos, que a Televisão apregoa, pois algumas batas ficaram mais escuras que as próprias castanhas…"[2965].

1956, ocorrem alterações únicas e de fundo na estrutura da festa. É a primeira e única vez que o magusto, isto é, a festa da castanha, não faz parte integrante da festa de recepção aos alunos e alunas do 1º ano. A festa de recepção ocorre no Casino, no Luso, e o magusto ocorrerá mais tarde como nos relata uma Caloira Envergonhada, que nos fornece ainda algumas informações sobre a existência e escolha de padrinhos do curso e qual o seu papel:

"Agora, que já te fiz uma descrição da festa, ainda que muito mal, vou dar-te a explicação de algumas coisas. Esta festa é a chamada festa de recepção feita aos alunos do 1º ano e oferecida pelos do 2º ano. Há pouco falei-te de madrinha e de padrinho. É tradição escolhermos os padrinhos do curso – são do 2º ano. Na festa da castanha – magusto – que se realizará talvez no próximo sábado os padrinhos dão aos afilhados uma castanha estalada assada e no fim do ano os afilhados dão aos padrinhos o grelo e estes dão-nos o livro de curso"[2966].

No ano em que as «enfarruscadelas» são banidas entra em cena o baile. Pela primeira vez nos é relatada a existência de baile, que é apresentado como um baile familiar que desempenhava a função social de consolidar os laços fraternais:

"Limavam-se a pouco e pouco os efeitos do pouco convívio entre «velhos» e «novos» e começava a aumentar gradualmente o número de «padrinhos» e «afilhados». Quantos mais se iriam ver no Baile familiar cujo começo era anunciado pelos acordes vindos até nós.

Verdadeiramente eufórico o ambiente daquele grande e bem cuidado salão onde todos os mais hábeis e os menos sabedores, bailavam, tornando ainda mais sólidos os laços fraternos que a todos unem"[2967].

O relato da festa de 1964 regista uma dimensão nova e que se prende directamente com o papel social atribuído aos géneros, e que é contemplado em diferentes dimensões do currículo das escolas do Magistério, e que, neste caso particular na Escola do Magistério Primário de Coimbra, adquire visibilidade quando as alunas-mestras servem o magusto:

"A festa continuou da parte da tarde, com um animado magusto em que se viam muito mais alunos antigos, divertidos, como os actuais e todos os professores, ao redor da fogueira. O serviço modesto e adequado, foi gentilmente distribuído pelas meninas"[2968].

O magusto, no relato de 1967, além das castanhas assadas e jeropiga, ainda é composto pelos bolos feitos pelas alunas-mestras[2969].

[2965] SOUSA, João Luís Castro e – A escola esteve em Festa. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1965).

[2966] Caloira Envergonhada – Carta para longe. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1956).

[2967] LOPES, Álvaro S. – Festa de recepção aos antigos colegas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1955).

[2968] Homenagem ao Prof. Eng. Leite Pinto, Ministro da Educação na altura em que se construiu o actual edifício da nossa Escola. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1965).

A festa de 1964, objecto de artigos nos números de Janeiro e Fevereiro de 1965, coincide com a abertura do ano escolar, num programa recheado de eventos inusitados e pouco comuns – a avaliar pelos relatos anteriores – onde se incluem uma homenagem ao antigo Ministro da Educação Nacional Leite Pinto, sendo descerrada uma lápide no átrio da Escola e um retrato na biblioteca. José Queiroz, professor da disciplina de Psicologia, profere uma conferência intitulada «A função actual da escola»[2970].

Pela primeira vez o Conselho Escolar atribuiu o prémio D. Dinis, a conceder ao melhor aluno de cada ano, traduzindo alguma abertura da Escola à comunidade, na medida em que este prémio foi instituído pela Sociedade Central de Cervejas e neste ano foi entregue a Maria Claudina Meira Teixeira. Numa passagem do texto que prossegue no tom do discurso proferido pelo director – em que exaltou a assistência prestada pela Escola, dá-nos conta do estado de espírito da premiada:

> "A premiada, recebeu com natural emoção, expressivos cumprimentos e disse que sobretudo a impressionou o galardão, por ter entrado e saído no curso sem ter pensado em tal recompensa – ainda não estava instituída – e sem directa ou indirectamente procurar amparo especial de alguém, em quaisquer circunstâncias escolares, sempre verificando que a si própria e a todos os alunos se proporcionaram facilidades, até materiais e até para férias"[2971].

Foi também durante a festa de 1964 que *Rumo* decidiu realizar uma auscultação sobre a festa, inquérito que veio a ser incluída no artigo *A escola esteve em festa*, onde apresentou algumas das sugestões para alterar a recepção aos alunos do 1º ano, sendo que uma dessas sugestões foi no sentido da antecipação da festa – uma vez que o seu principal objectivo é proporcionar um melhor conhecimento entre «novos» e «velhos», além disso, as propostas apontavam para «um programa mais variado e que os alunos mostrassem as suas

---

[2969] "[…] reunimo-nos para saborear as costumadas castanhas assadas e os bolos oferecidos pelas alunas". RAMOS, Maria Helena de Oliveira – Recepção aos novos. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (Dezembro de 1967).

[2970] Cf. Homenagem ao Prof. Eng. Leite Pinto, Ministro da Educação na altura em que se construiu o actual edifício da nossa Escola. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1965).
A escola esteve em festa. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1965).

[2971] Homenagem ao Prof. Eng. Leite Pinto, Ministro da Educação na altura em que se construiu o actual edifício da nossa Escola. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1965).

possibilidades» e que se ensaiassem «mais cantigas de roda» para o magusto e «um número de variedades do agrado geral» para o sarau[2972].

A festa de despedida dos(as) alunos(as)-mestres(as) finalistas

O primeiro programa do sarau das «tradicionais festas que os alunos do 1º ano dedicam aos colegas que dentro em breve vão partir», foi publicado no *Rumo*, em 1949, cujo conteúdo era o seguinte:

"PROGRAMA
Palavras de saudação pelo aluno do 1º ano Hermínio A. Fernandes.
I PEÇA O MILAGRE Original de Maria do Rosário Se e Virgílio Hall da Fonseca. PERSONAGENS
Emília — Branca Rosa V. Pinto
Ana — Maria Joaquina Damas
Sr.ª Pulquéria — Maria Julieta
Helena — Maria Odete Neves
D. Maria — Maria Luísa Santos
Josefa — Lucilina de Oliveira
Aurora — Rosa Lopes de Paiva
Sr. Pereira — Arlindo Carvalho
II VARIEDADES
1) Guitarradas: — À Guitarra: João José Vieira. À Viola: António S. Pratas.
2) Bailado — Adélia Carvalheira, Maria Elisa Morgado, Maria Luísa Miguei e Maria Odete Neves.
3) Pepino — (Surpresas).
4) Recitativos — Maria Elisa Morgado e Arlindo D. Carvalho.
5) Terceto — Maria Helena Vilaça, António S. 'Pratas e Hermínio A. Fernandes.
6) Número cómico – (surpresas)
7) Canção — Por Maria da Conceição Castanheira.
8) Rapsódia de Bailados — Belmira C. Videira, Isabel de O. Lourenço, Maria Fernanda da C. Correia, Maria Luísa de A. Valente, Ilídio Falcão, António P. Mateus, José D. Quaresma e Hermínio Fernandes.
9) Número Cantado — Joaquim Santana"[2973].

O sarau é em tudo semelhante ao que tem lugar na festa de recepção aos «novos», com espaço para intervenções de alunos(as)-mestres(as) em representação de cada um dos anos – este programa refere especificamente a intervenção do aluno-mestre em nome do 1º ano, de professores(as) e director. É, à semelhança da festa anteriormente analisada, um espaço para a intervenção dos discentes e para a produção – até de textos dramáticos ou de revista da autoria dos corpos docente e discente da Escola – mais uma vez é disso

[2972] Cf. A Escola esteve em Festa. Conversando sobre a festa…. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1965).
[2973] Escola em festa. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (10 de Junho de 1949).

exemplo o programa acima transcrito[2974]. Ausente deste programa, o Orfeão da Escola do Magistério Primário de Coimbra desde início da década de 50 que faz parte das festas desta Escola, sendo sempre dirigido pelo professor de Música e Canto Coral[2975], o primeiro a ser referenciado nos programas foi o maestro Raposo Marques[2976]. No campo musical não podemos deixar de assinalar que a Escola do Magistério Primário de Coimbra também teve a sua balada da despedida, música assinada pelo maestro Raposo Marques com texto do aluno-mestre Manuel Bernardo, como nos diz o Repórter X, que «para finalizar e a pedido foi cantada a Balada de Despedida, expressamente feita para esta ocasião. A música pertence a Raposo Marques e a letra ao colega finalista, Manuel Bernardo»[2977].

A festa de despedida inicia-se pela manhã com actividades desportivas, referenciadas pelo menos para a década de 50 que, como nos conta o Repórter X, nem sempre com sucesso:

"Como de costume, na manhã do dia 16, realizou-se no Campo de Jogos um animado desafio de voley-ball entre as equipas do 1º e 2º anos.

[2974] Na festa de despedida de 1953 estreia uma revista criada por Gustavo Cerdeira e na de 1964, estreou-se a peça «No Átrio da Imortalidade», da autoria de Julieta Ribeiro de Carvalho, professora de Didáctica Especial, da Escola do Magistério Primário de Coimbra. Cf. Respectivamente: R. – A nossa festa. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1953). GASPAR, Quim – Festa de despedida. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1964).

[2975] Na reforma do Ensino Normal em 1960 esta disciplina passa a ter a designação de Educação Musical. Veja-se a evolução dos planos de estudos das escolas do Magistério constante no capítulo 4.

[2976] Cf. Repórter X – A festa de despedida dos finalistas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2977] Repórter X – A festa de despedida dos finalistas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

De sublinhar, ainda, que a Escola do Magistério Primário de Coimbra possuía hino próprio, conforme nos permite pensar o seguinte programa:

"A festa decorreu em óptimo ambiente obedecendo ao seguinte programa:
Às 10 horas — Manhã desportiva — Desafio de Volley-Bal entre as selecções do 1º e 2º anos.
Às 15 horas — I parte — Hino da Escola; Abertura solene pelo aluno Gonçalo Reis Torgal.
Intervalo — II parte — Revista: «Toda a pergunta tem resposta».
1.º Quadro — «As Magistríadas».
2.º Quadro — «A quem couber a carapuça».
Intervalo — III parte.
3.º Quadro — «Através de Portugal».
4.º Quadro — Adaptação do «Auto da Barca»".

R. – A nossa festa. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1952).

O tempo cronológico e os objectivos da investigação não nos permitiram localizar a peça musical, nem o hino. Ficará para uma próxima oportunidade, quem sabe para um trabalho de colaboração com investigador(a) da área da Música ou História da Música.

A seguir teve lugar uma gincana de bicicletas. Como a hora ia adiantada despertou pouco interesse"[2978].

Se, aparentemente, neste ano de 1953, as equipas se constituirão em torno do ano de pertença, já no ano seguinte o género também foi determinante para a constituição das mesmas, conforme nos é relatado, para além das equipas masculinas, jogaram equipas femininas:

"Do programa constava uma manhã desportiva que teve início às 10 horas. Disputou-se um animado encontro de «Volley» ganho merecidamente pelo grupo do 2º ano. Em seguida realizaram-se alguns jogos femininos que foram também favoráveis às «equipes» das finalistas"[2979].

A festa era, inicialmente, composta por um copo-de-água:

"Seguiu-se um lauto «copo de água», durante o qual o aluno Jaime Sebastião Madeira, representando os finalistas, pronunciou um admirável discurso […]

Em nome dos antigos alunos desta Escola, falou o professor Rui Cunha, em curtas mas interessantes palavras.

A encerrar o «copo de água» o nosso querido Director, num brilhante improviso, exortou os dois cursos a seguirem sempre o caminho recto orientados, toda a sua vida, pelo Ideal Cristão"[2980].

Mas em 1961, cuja festa se prolongou por dois dias, dias 6 e 7 de Maio, já era registada a ocorrência de um almoço, realizado no pátio da Escola tendo-se tratado da primeira utilização da cantina e onde voltamos a encontrar a presença da dimensão feminina do currículo das escolas do Magistério, assinalando-se que «no dia seguinte, no pátio da Escola, realizou-se um agradável almoço, esmeradamente organizado pelas nossas colegas do 1º ano. Foi a primeira auspiciosa utilização da nossa bem apetrechada cantina"[2981].

Mas as práticas colectivas também evoluem alterando normas e condutas ou sendo alteradas por estas. A narrativa sobre o baile da festa de despedida de Maio de 1968, denuncia essa transformação e mostra como o relacionamento entre géneros e o olhar que sobre essa relação se coloca também. Estamos, ainda que timidamente, distantes do baile familiar de 1955 na Cúria:

"Nós somos jovens e como tais não poderíamos encerrar tão maravilhosa festa, sem dançar um pouquinho ao som de boa música, que vinha afinal ao encontro da nossa esfuziante alegria. As serpentinas encaracoladas e os balões multicolores semeados por aqui e acolá, emprestavam ao ambiente uma nota festiva e de garridice.

[2978] Repórter X – A festa de despedida dos finalistas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[2979] Despedida dos finalistas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1954).

[2980] R. – A nossa festa. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1952).

[2981] Um aluno do 1º Ano – A festa de despedida do 2º Ano. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1961).

A música, umas vezes lenta e romântica, outras modernas e cheia de ritmo, satisfazia todos os gostos. Os pares multiplicavam-se e em breve um simples ginásio tornou-se, palco duma juventude que reflectia o maravilhoso prazer de viver.

E assim a tarde foi-se escoando…

Não tardam a surgir as primeiras despedidas. Contraíram-se novos conhecimentos, estreitaram-se antigas amizades e todos se congratulam por isso"[2982].

A Consagração ao Sagrado Coração de Maria

A consagração ao Imaculado Coração de Maria, para utilizar a expressão de 1949, era uma cerimónia religiosa que representava uma manifestação «de fé, de abnegação, de amor, de doação total àquela que deverá ser a cada hora a Terna Conselheira, a Guia de Infinito Amor»[2983] a «Virgem Maria»[2984], por parte dos alunos(as)-mestres(as) que nesse ano concluiriam o curso.

A cerimónia que ao longo dos anos ocorreu em vários locais, na Capela das Carmelitas, na Sé Velha, na Igreja de S. José e até no ginásio da Escola do Magistério Primário de Coimbra, situação que se verificou em 1968[2985], teve, por duas vezes, lugar em Fátima, 1952 e 1967[2986].

A cerimónia era normalmente precedida de um retiro e de missa, sempre marcada por uma grande carga simbólica, como transparece das palavras de Campos de Oliveira:

"A consagração do nosso curso [1949-1950] … […]

Foi no dia 30 de Abril de 1950 – um domingo magnífico. A Sé Velha […]

Tal como os cavaleiros medievais, também muitos de nós se prepararam para o acto grandioso da nossa Consagração à Virgem com um retiro espiritual. Fora dos contactos com o mundo 21 rapazes e 60 raparigas

---

[2982] NUNES, Maria Albertina – A Festa vista por mim… *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (Maio de 1968).

[2983] Consagração dos finalistas. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (13 de Maio de 1949).

[2984] Idem, ibidem.

[2985] "No dia 18 de Maio pelas 10 horas realizou-se na nossa escola a Consagração das alunas finalistas a Nossa Senhora.

Este acto solene teve lugar no Ginásio da nossa escola". SOUSA, Maria Natércia Costa – Consagração dos Finalistas a Nossa Senhora. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (Maio de 1968). Uma das professoras da Escola que entrevistámos contou-nos que Francisco de Sousa Loureiro mandou construir um altar propositadamente para realizar cerimónias religiosas na Escola. Veja-se anexo I do presente estudo.

[2986] Em relação à cerimónia de consagração de 1952 basta folhear as páginas do jornal nesse ano, entre os meses de Janeiro e Julho, para o verificar. De qualquer modo ainda vamos dar atenção especial aos acontecimentos de 52. No que toca à consagração de 1967, veja-se: Consagração dos Finalistas em Fátima. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (Maio de 1967).

estiveram durante alguns dias em convívio perfeito com Deus e com a sua própria alma, purificando-se para aquele acto grande da nossa vida. […]

Missa celebrada com fervor pelo Sr. Dr. Almeida Trindade"[2987].

No final da missa era lida a fórmula[2988] da consagração através de leitura normalmente realizada pelo director, Francisco de Sousa Loureiro, e depois acompanhada por todos os(as) alunos(as)-mestres(as). Por uma vez foi José Maria Gaspar que leu a oração:

"Teve lugar no passado dia 12 na Igreja das Carmelitas a consagração do Curso ao Imaculado Coração de Maria. Da cerimónia, que se revestiu de grande brilhantismo, fez parte uma missa celebrada por sua Ex.ª Reverendíssima Sr. Arcebispo-Bispo Conde, durante a qual foi ministrado o Santíssimo Sacramento aos finalistas. Seguidamente transcrevemos a oração, que foi lida pelo Distinto Professor da Escola Sr. José Maria Gaspar:

Puríssimo Coração de Maria

Mãe Nossa e Rainha de Portugal […]"[2989].

Em 1960 a cerimónia da Consagração deu lugar a uma festa, pelo que após a cerimónia propriamente dita, teve lugar uma merenda. Disso nos dá conta Taborda Nogueira:

"Finda a impressionante cerimónia religiosa, professores e alunos dirigiram-se para a Escola do Magistério onde, colocados em duas alas, os alunos do 1º ano saudaram, com manifestações entusiásticas e francas, à medida que entravam, os Professores e colegas do 2º ano, os quais ostentavam garbosamente as fitas de finalistas oferecidas pelos afilhados do 1º ano.

Para finalizar, foi servida uma merenda que decorreu num sadio ambiente de alegria"[2990].

A natureza específica dos acontecimentos relacionados com a consagração em 1952 justifica que lhe dediquemos agora alguma atenção.

Cronologia para uma cerimónia de Consagração. A produção de um acontecimento à escala nacional.

Esta pequena história de transformar pequenos acontecimentos distritais num acontecimento à escala nacional teve actores que desempenharam o papel principal, pelo menos na apresentação da proposta, eram o quarteto de alunos-mestres que à data

---

[2987] OLIVEIRA, J. D. Campos de – A consagração à virgem imaculada do curso de 1948-1949. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (7 de Maio de 1950).

[2988] Expressão usada por Taborda Nogueira em 1960. Cf. NOGUEIRA, Taborda – Festa da Consagração do Curso de 1958-60. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1960).

[2989] Consagração dos finalistas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1955).

[2990] NOGUEIRA, Taborda – Festa da Consagração do Curso de 1958-60. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1960).

constituíam a direcção[2991] do jornal *Rumo*. Eram eles Cipriano dos Santos, Gonçalo Reis Torgal, José Maria Dias Nogueira e Manuel Bernardo, que decidiram propor, promover e coordenar através do jornal, a consagração de todos os finalistas do Magistério Primário do ano de 1952, em Fátima:

"É já tradicional, em todas as Escolas do Magistério do Continente, uma cerimónia cheia de profunda, expressiva espiritualidade; a consagração dos finalistas de cada ano ao Sagrado Coração de Jesus. Em cada Escola esse dia constitui uma vibrante jornada colectiva das mais altas emoções espirituais. […]

O corpo redactorial do «Rumo» […] lembrou-se de apresentar aos colegas finalistas de todo o país estas sugestões: - Que todas as excursões deste ano vão convergir para um ponto comum onde umas horas de convivência poderiam estabelecer laços porventura indeléveis de sempre útil camaradagem profissional; que o ponto escolhido fosse a Cova da Iria, no dia 13 de Junho próximo, loca e data em que se faria a cerimónia da consagração junto de Nossa Senhora do Rosário de Fátima. Onde e como poderia ser mais e viva e emotiva esta cerimónia simbolicamente marca a cada um de nós o extremo de duas existências – a de estudantes e a de professores?"[2992].

A recepção da proposta é assinalada pelo jornal como tendo provocado o «entusiasmo nacional pela realização da nossa ideia. Cartas de adesão e incitamento nos têm chegado dos mais diversos pontos do País»[2993]. No mesmo tom, em Abril, registava:

"Continua a maré-alta de entusiasmo a nossa ideia de se fazer em Fátima a Consagração colectiva de todos os finalistas deste ano, no próximo dia 13 de Junho. Sensibiliza a solidariedade trazida pelos órgãos de imprensa do Magistério de continuar a chegar adesões das Escolas"[2994].

Depois de terem recolhido o apoio das outras escolas do Magistério, procuraram obter apoio das autoridades eclesiásticas[2995] e a seu pedido, tiveram uma audiência com o bispo de Coimbra, Ernesto Sena de Oliveira, de quem receberam «incondicional apoio»[2996] e,

---

[2991] Cf. A Direcção do Rumo presta homenagem àqueles que até Fevereiro tão nobremente souberam dirigir o nosso jornal – Gonçalo José R. Torgal, Manuel Bernardo, Cipriano dos Santos e José Maria Nogueira. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Agosto de 1953).

[2992] Aos finalistas do país. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1952).

[2993] R. – Aos finalistas do país. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1952).

[2994] Aos finalistas do país. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1952).

[2995] Cf. Uma ideia de rumo – S. Ex.ª Arcebispo-Bispo conde abençoa rumo a concentração… *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Abril de 1952).

[2996] "Conhecedor já do intuito que ali nos levava, quis S. Ex.ª Rev.ma dirigir-nos palavras de incondicional apoio à nossa iniciativa, dizendo designadamente: «Não é de estranhar que seja de Coimbra — que já foi a cabeça e o coração de Portugal — que parte a iniciativa de tão bela e significativa ideia: dir-se-ia que lhe ficou o jeito de tornar iniciativas de repercussão nacional. Na minha qualidade de Prelado desta Diocese quero congratular-me vivamente e desejar que o êxito seja pleno. [...] Que esta feliz iniciativa redunda em assinaladas vantagens para a nobre classe do Professorado primário, para a Pátria e para a Igreja»". Uma ideia de rumo – S. Ex.ª Arcebispo-Bispo conde abençoa rumo a concentração… *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Abril de 1952). A nível das autoridades eclesiásticas registam ainda recebem o apoio do bispo de Leiria: «S. Ex.ª Rev.ª o Sr. Bispo de Leiria abençoa a nossa iniciativa e aprova o programa que tivemos a honra de apresentar nas suas linhas gerais». Aos finalistas do país. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Abril de 1952).

pelo menos uma das suas propostas tomou corpo nas páginas do *Rumo*, tendo-se constituído uma Comissão de Honra, a que «S. Ex.ª o Sr. Subsecretário da Educação Nacional, por despacho de 5 do corrente, se dignou aceder ao convite para fazer parte»[2997] e aceitou presidir.

O jornal, de Fevereiro a Maio, não se cansou de elencar apoios. De autoridades políticas, como o Governo Civil de Coimbra que classificou a «festa tocante de emotividade»[2998] a responsáveis educativos como o Director do Distrito Escolar de Leiria que "promete a sua presença e aplaude sinceramente a iniciativa, em que vê um acto de «transcendentes resultados na educação da Infância portuguesa»"[2999] a iniciativa foi grangeando simpatias e apoios. Aos jornais congéneres, como o *A.B.C.*[3000] de quem «recebemos uma carta cheia de entusiasmo»[3001] ou *O Leme*[3002], que considera «a ideia deveras louvável»[3003] e dá o seu «apoio à iniciativa e da qual se colherão os melhores frutos»[3004]. Organizações como a Mocidade Portuguesa Feminina, cuja comissária «acede com muito prazer ao convite»[3005] que lhe foi endereçado até à Liga Escolar Católica (LEC), a sua direcção-geral refere-se à iniciativa «em termos que muito nos honram»[3006], prometendo «todo o apoio»[3007] e informa que «aproveitará a oportunidade para a imposição

---

[2997] Idem, ibidem.
[2998] Idem, ibidem.
[2999] Idem, ibidem.
[3000] *A.B.C. Publicação mensal dos alunos da Escola do Magistério Primário*. Órgão da Escola do Magistério Primário de Vila Real. Cf. NÓVOA, A. Dir. – *A Imprensa da Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993, pp. 3-4.
[3001] R. – Aos finalistas do país. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1952).
[3002] *O Leme. Rumo à Criança*. Propriedade da Associação de Alunos da Escola do Magistério Primário de Évora. Cf. NÓVOA, A. Dir. – ob. cit., 1993, pp. 587-589.
[3003] R. – Aos finalistas do país. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1952).
[3004] Idem, ibidem.
[3005] Aos finalistas do país. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1952).
[3006] R. – Aos finalistas do país. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1952).
[3007] Idem, ibidem.

de emblemas da L. E. C. a filiados inscritos há mais de um ano, ou que tenham transitado da J. E. C.»[3008].

Além destas organizações referidas também «por sua parte os nossos colegas das outras Escolas têm feito eco connosco e prometido o seu apoio»[3009], para além de várias sugestões. Em Março, *Rumo* confirma a adesão das escolas do Magistério Primário de Braga e Guarda e, mais recente, de Lisboa[3010]. No *Rumo* n.º 39 pode ler-se a resposta positiva dada pelos directores das Escolas do Magistério Primário de Évora, que prometeu tentar fazer-se acompanhar por uma representação da Escola, da Guarda que manifestou apoio à iniciativa, do Porto que se comprometeu a envidar esforços para que a sua Escola se fizesse representar, de Vila Real que garantiu a participação efectiva dos finalistas e, por último, de Viseu[3011]. O número seguinte, de 15 de Maio, traz-nos notícias de Bragança, «vêm todos»[3012] e de Faro, onde desistiram de uma viagem a Sevilha para estarem em Fátima, «ao natural prazer dum passeio à linda cidade andaluza preferiu o prazer sobrenatural duma peregrinação ao divinamente belo santuário nacional»[3013] e, conclui que ambas as participações revelam um «alto espírito de solidariedade cristã»[3014]. Finalmente, Francisco de Sousa Loureiro no seu texto *À partida*, dá a conhecer o teor do telegrama enviado pelo director da Escola do Magistério Primário da Horta: «Dia treze estaremos em espírito Fátima – Terra Sagrada Portugal»[3015].

[3008] Idem, ibidem.
[3009] Idem, ibidem.
[3010] O jornal considera: "Continua a maré alta de entusiasmo a nossa ideia de se fazer em Fátima a Consagração colectiva de todos os finalistas deste ano, no próximo dia 13 de Junho. Sensibiliza a solidariedade trazida pelos órgãos de imprensa do Magistério de continuar a chegar adesões das Escolas". E acrescenta: "Depois da Guarda e de Braga, veio a de Lisboa, nos seguintes expressivos termos, bem dignos do largo espírito do seu ilustre Director, Sr. Dr. Octávio Neves Dordonnat: «Foi com o maior interesse e entusiasmo que esta Escola tomou conhecimento da vossa iniciativa...

... Porque ela não pode estar em melhores mãos, confiamos inteiramente nas resoluções que tomardes e limitamo-nos a dizer-vos: Pronto!»". Idem, ibidem.
[3011] Cf. Aos finalistas do país. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1952).
[3012] A consagração dos finalistas em Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1952).
[3013] Idem, ibidem.
[3014] Idem, ibidem.
[3015] LOUREIRO, Francisco de Sousa – À partida (Fátima). *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

Duas outras dimensões acompanham o desenrolar do processo. Por um lado, o convite aos professores, afinal os antigos alunos-mestres e antigas alunas-mestras, para renovarem os votos, por outro, da iniciativa dos(as) finalistas da Escola do Magistério primário de Coimbra, a organização de uma peregrinação até Fátima.

O convite aos professores em exercício data logo de 1 de Fevereiro[3016] e culmina com a possibilidade de obterem justificação das faltas durante as cerimónias, algo que foi solicitado por Coimbra:

"Aos professores que manifestaram ou manifestam o desejo de assistirem à nossa Consagração, queremos comunicar que pedimos já ao Sr. Ministro da Educação Nacional a relevação das faltas a dar nos dias 11, 12 e 13 de Junho"[3017].

«De Coimbra iremos a Fátima, altar português de Nossa Senhora do Mundo, em espírito de peregrinação. Professores e alunos a pé, na sua maior parte»[3018], nasceu assim, no *Rumo*, de Abril, a possibilidade de realização de uma peregrinação de alunos(as)-mestres(as) e professores(as) a Fátima, coincidindo a chegada com a cerimónia de consagração[3019]. Ainda em Abril, *Rumo* informa que «entre os alunos da Escola de Coimbra, formou-se um numeroso grupo que fará a viagem a pé»[3020].

[3016] "A primeira sugestão que nos chegou, em termos de impressionante entusiasmo, foi a de antigos alunos que ali connosco desejam renovar o acto da sua própria consagração. Agradecemos, aceitamos e pedimos a todos os «antigos», de todas as Escolas, que a nós se associem naquela data e naquele acto solene". Uma ideia do rumo – aos finalistas do país. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1952).

[3017] Aos finalistas do país. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1952). No número seguinte são transmitidas instruções aos professores que vão renovar os votos: "Informamos os numerosos professores, espalhados por todo o país, que nos têm comunicado o desejo de renovarem a sua Consagração connosco em Fátima, no dia 13 de Junho próximo:
- Que basta comunicarem-nos, em simples postal, a sua ida; partindo das suas localidades;
- Que, querendo partir daqui, devem imediatamente indicar-nos o meio de transporte que preferem: comboio, camioneta ou a pé;
- Que alimentação, transportes e alojamentos serão de sua conta, não precisando de fazer qualquer inscrição;
- Que, poderão beneficiar da revelação de faltas, se, como esperamos, vier a ser concedida". A consagração dos finalistas em Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1952).

[3018] Aos finalistas do país. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1952).

[3019] Ao longo das páginas do *Rumo* existem alguns textos dedicados a peregrinações realizadas por membros do corpo discente, bem como docente, da Escola. Veja-se a título de exemplo e procurando contemplar duas décadas diferentes: ROMÃO, José P. – Fátima, terra de fé. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1956). SORETO, Humberto Marinheiro – Peregrinação a Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1965).

[3020] Aos finalistas do país. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1952).

A 15 de Maio é publicado o programa[3021] aprovado pelo bispo de Leiria e que terá uma errata publicada no número seguinte, já em Junho de 1952[3022]. A fórmula da consagração é publicada no primeiro *Rumo* de Junho[3023]. Para se poderem identificar no local de encontro, a Cruz Alta, no dia 12, *Rumo* lembrança de uma fita verde:

"A propósito do primeiro ponto do programa, isto é, da concentração junto da Cruz Alta, afigura-se-nos interessante e até necessário que todos os finalistas e as outras pessoas ligadas à Consagração se conheçam imediatamente no meio da multidão. Para isto, lembrámo-nos de que poderão apresentar-se todos com um lacinho

---

[3021] "Transcrevemos a seguir esse programa aprovado por Sua Ex.a Rev.ma o Senhor Bispo de Leiria:
DIA 12:
Às 22 h. — Concentração junto à 'Cruz Alta.
Às 23 h. — Procissão das velas.
DIA 13:
Às 2 h — Início da Velada, que será efectuada por todas as Escolas, pela seguinte ordem:
Até às 3 h. — Braga, Vila Real e Bragança;
Até à 4 h. — Porto e Viseu;
Até às 5 h. — Coimbra e Guarda;
Até às 6 h. — Lisboa, Castelo Branco, Évora, Faro e restantes.
Às 6 h. — Comunhão Geral e entrega dos emblemas aos novos lecistas.
Às 9,30 h. — Procissão com a Imagem para a Basílica.
Às 9 h. — Missa, Consagração e Bênção — com a assistência dos Professores de Moral das Escolas do Magistério e Homilia por um sacerdote de Coimbra". A consagração dos finalistas em Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1952).

[3022] "Rectificamos a parte do programa que saiu errada, no último «Rumo»:
- Às 9 e 30 do dia 13 – procissão para a Basílica.
- Às 10 horas do dia 13 - Missa e Consagração". A consagração dos finalistas em Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1952).

[3023] "SENHORA DE FÁTIMA, que vos dignastes lembrar aos homens em terra portuguesa a sempre antiga e sempre nova mensagem do Vosso Filho, Redentor de todos nós, eis-nos aqui a vossos pés, as alunas e os alunos católicos das Escolas do Magistério Primário de Portugal, conscientes da nobreza e delicadeza da missão a que nos destinamos, para vos afirmar que compreendemos e aceitamos e desejamos viver nessa mensagem e para vos pedir a oblação que vimos fazer.

Dissestes aos Pastorinhos que o segredo da salvação do mundo está na penitência e na oração.

Penitência — que é disciplina cristã no uso dos sentidos, domínio das tendências desordenadas, fidelidade ao dever, constância no aperfeiçoamento moral e religioso e profissional.

Oração — que é fé e confiança em Deus e na Igreja e perfeita obediência à Sua lei, prece fervorosa, viva acção de graças, Incondicional entrega à vontade divina conhecida.

Senhora, com a simplicidade dos que trabalham generosamente e crêem docilmente vos dizemos que a vossa mensagem é o nosso programa, no sentido pleno.

E vos pedimos que sejais em nosso favor junto de Vosso Filho a quem hoje especialmente nos consagramos por Vosso Coração Imaculado e maternal.

SEDE DA SABEDORIA, ensinai-nos a conhecer cada vez melhor e a amar cada vez mais Deus, a Ordem cristã, a Pátria de que sois Padroeira, a Família santificada pelo Sacramento e pela vida à luz pura do Evangelho.

MÃE DO BOM CONSELHO, alcançai-nos prudência no pensar, no falar e nas acções, para que a nossa actuação nas crianças de Portugal e por elas em todos os lares seja luz que ilumine e forme na verdade, energia que robusteça as vontades no bem, graça que salve.

RAINHA DOS APÓSTOLOS, obtende-nos o zelo que não cede à onda do mal, a paciência que não desanima, bondade sem fraqueza, fortaleza sem violência, a insaciada e sempre viva aspiração e empenho de fazer da nossa vida e da vida de quantos nos forem confiados uma ascensão contínua para Deus e um valioso serviço da Pátria; e, quando chegar a hora suprema, a nossa memória continue a ser uma bênção na terra e as nossas pessoas entrem felizes na sua eternidade. AMEN" Fórmula da Consagração (Fátima). *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1952).

ou fitinha verde na gola ou na lapela. Este sinal exterior, identificando-nos e facilitando, assim, a nossa reunião, aproximar-nos-á também espiritualmente, em muda mas expressiva apresentação mútua"[3024].

Gonçalo Reis Torgal realiza como que um balanço do epifenómeno apresentando Fátima como «o altar de uma consagração»[3025], ponto de encontro da alegria, fé, de amor a Deus e à Virgem, para onde «convergiam» todos, física e espiritualmente, na assunção de que "«Todos somos irmãos» dissera o grande Mestre e ali estavam, sem deturpações e falsas doutrinas, essas mesmas palavras postas em prática»"[3026], «unidos na mesma ideia»[3027]. O autor posiciona-se, com recurso a uma forte carga simbólica, numa visão do acontecimento que tem subjacente a moral católica, e avalia a cerimónia da LEC como patrocinadora de uma transformação da Educação através do espírito cristão:

"A cerimónia da L. E. C. constituiu uma verdadeira apoteose. Foi brilhante por si própria e pelo seu significado. Ela veio como que revolucionar o mundo pedagógico português pelo sentimento cristão e ideal de vida que transmitiu e exortou a praticar a todos os presentes"[3028].

Esta apreciação da cerimónia serve-lhe de interface para a esfera do político, conceito que analisaremos a seguir, quando religa a «sua» revolução pedagógica com a revolução nacional estado novista de Oliveira Salazar, parecendo isentar de algum modo, o próprio Salazar da crítica que acaba por dirigir ao aparelho de Estado:

"Ela provou mais uma vez que, embora isto pese a muita gente e contrarie alguns, «A Revolução continua» como disse o Presidente do Conselho.

Lastimou-se, nesse momento vibrante, a ausência de alguém do Ministério, que visse como o professorado português caminha de fronte erguida para as lides da vida social"[3029].

4. 3 Breves notas sobre órgãos e organizações

Em 1964,no *Noticiário*, secção dirigida por Horário Pires, dá-nos conta da:

"[…] substituição das comissões do curso anterior e que terminaram agora as suas funções, foram eleitas as seguintes:

[3024] A consagração dos finalistas em Fátima. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1952).

[3025] TORGAL, Gonçalo Reis – Uma Ideia de «Rumo». Os finalistas do país renderam homenagem à Virgem de Fátima. A seus pés mostraram a devoção e o entusiasmo que os há-de orientar por toda a vida. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1952).

[3026] Idem, ibidem.

[3027] Idem, ibidem.

[3028] Idem, ibidem.

[3029] Idem, ibidem.

Para Presidente da Associação dos Estudantes da nossa Escola:
HERMÍNIO LOPES GONÇALVES DA COSTA
Para a Conferência de S. Vicente de Paulo:
Presidente: Hermínio Lopes Gonçalves da Costa
Secretário: Jorge Pinto dos Santos
Tesoureiro: Carlos Alberto Lourenço Nunes
Vogais: João Jorge Simões Morgado e Manuel Bicho Branco
Para a LIAM:
Presidentes: Joaquim Marques Gaspar Mendes e Olinda da Conceição Correia
Vice-Presidentes: Horácio Martins da Silva Pires e Laura Maria da Costa Mendes Pires
Tesoureira: Laurinda Natércia de Albergaria Pereira
Filatelista: Maria Rosa dos Santos Cruz
PARA O BALCÃO DE VENDAS
Horácio Martins da Silva Pires, Américo dos Santos de Almeida Rolo, Maria Rosa dos Santos Cruz, Cândida Trindade Belo e Alice de Almeida Ferreira"[3030].

Assinalamos a existência de dois espaços na Escola que dependem dos estudantes: a sua Associação[3031] e o Balcão de Vendas[3032]. Por outro lado, merece-nos especial destaque a penetração de cariz institucional, na Escola do Magistério Primário de Coimbra, da Conferência de S. Vicente Paulo e da Liga Intensificadora de Acção Missionária (LIAM) uma vez que para além de figurarem numa eleição conjuntamente com órgãos dos estudantes inerentes à Escola, é de sublinhar que se trata de eleições periódicas, reveladoras de constância.

Pontualmente são referenciadas duas instituições, a Acção Católica e a Juventude Escolar Católica.

A primeira é evocada por Valter Seabra Nogueira, enquadrada na perspectiva da moral católica, que considera que para os rapazes «da Acção Católica, o nosso Chefe – é

[3030] PIRES, Horácio Martins da Silva – Noticiário. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1964).
[3031] A Associação de Estudantes ou de Alunos, apenas merecerá outra referência numa entrevista ao aluno-mestre, então seu presidente, aquando da inauguração das novas instalações da Escola. Cf. NOGUEIRA, Taborda – Escola em festa – A inauguração do novo edifício é bem uma festa escolar portuguesa. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Outubro de 1960).
[3032] A professora Isabel Oliveira Lourenço, antiga aluna-mestra da Escola do Magistério Primário de Coimbra no biénio 1948-1950 teve a amabilidade de nos fornecer o esclarecimento por escrito: "O Balcão de Vendas foi fundado pelo Vergílio. Tinha como colaboradores o Pratas e o Santana. A sua função era vender aos colegas artigos escolares que compravam em grandes quantidades e, portanto, mais baratos. Tinha como finalidade angariar fundos para subsidiar passeios e outras actividades. Como funcionava em tempo lectivo, o aluno que, de momento, estivesse à frente desse organismo, era dispensado das aulas…". A professora Isabel Lourenço que teve a amabilidade de nos fornecer esta resposta, fê-lo através de uma das nossas entrevistadas e ainda adiantou, oralmente, que só rapazes é que pertenciam ao Balcão de Vendas. O Vergílio, o Pratas e o Santana são antigos alunos-mestres.

Deus»[3033] sendo seu interesse «conduzir as almas ao caminho do Bem e da salvação»[3034]. Possuidores do ideal de apostolado têm como objectivo «salvar almas»[3035] tal como o seu chefe, concluindo que «não há mais alto ideal educativo»[3036].

A outra referência é à Juventude Escolar Católica (JEC) que promoveu a iniciativa de realização da consagração dos finalistas em Fátima, mas envolvendo só a Escola do Magistério Primário de Coimbra[3037].

De um pouco mais consistente três mereceram a atenção do *Rumo* ao longo da sua publicação: a Conferência de S. Vicente de Paulo, de S. João Maria de la Salle, que tem referências entre 1950 e 1964; a Liga Escolar Católica (LEC), durante o curto período de 1949 a 1952; finalmente a Liga Intensificadora de Acção Missionária (LIAM). Para além de textos publicados que constituíam trabalhos apresentados em reuniões destas organizações, que foram por nós tratados como notícias, outros relatavam actividades, objectivos ou outros assuntos que envolviam as referidas organizações. Neste âmbito só tratamos aqueles que envolvem ou a Escola ou a participação dos seus professores(as) e alunos(as)-mestres(as). É a estas organizações, na Escola do Magistério Primário de Coimbra, que vamos dedicar alguma atenção.

A Liga Escolar Católica (1949-1952)

Num texto intitulado *Actividades do Magistério*, dá-nos conta de uma reunião da Liga Escolar Católica Masculina de Coimbra, ocorrida a 19 de Novembro de 1949, no Centro Académico de Democracia Cristã (CADC), presidida por José Maria Gaspar, em que são

---

[3033] NOGUEIRA, Valter Seabra – O Ideal e os interesses. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1962).
[3034] Idem, ibidem.
[3035] Idem, ibidem.
[3036] Idem, ibidem.
[3037] Cf. Consagração dos Finalistas em Fátima. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1967).

distribuídos trabalhos subordinados ao tema *Contribuição para uma futura Reforma do Ensino Primário*, e onde se encontram referenciados os alunos-mestres J. P. de Campos Oliveira, Vítor Seixas, António Cunha e Arlindo de Carvalho[3038].

Só voltamos a encontrar referências à LEC, em Maio do ano seguinte, em que se dá conta da palestra de Lopes de Campos, integrada na série *Contribuição para uma futura reforma do Ensino Primário Elementar*, em que foram abordados os seguintes temas:

"- O professor e a criança em Portugal;
- A Escola, a Igreja, a Família e a Sociedade.
- O Desenvolvimento Físico da Criança.
- A assistência médica nas cidades e nos meios rurais.
- A Educação Física.
- A Educação de crianças atrasadas e anormais"[3039].

Mais tarde, num trabalho assinado por um lecista, marca-se, em 1951, uma distância entre a organização da Acção Católica e o campo da política, ao sublinhar-se que «o lécismo deve ser, assim, muito além e sempre acima da política, um realizador e um guardião dos mais firmes e universais axiomas de uma educação verdadeiramente portuguesa»[3040].

Um posicionamento diferente, de aproximação implícitas das ideias e objectivos da organização, encontramos em Gonçalo Reis Torgal, quando realiza como que um balanço das cerimónias de consagração, em Fátima, em 1952, e estabelece um paralelo entre a revolução pedagógica levada a efeito pela LEC através do «sentimento cristão e ideal de vida que transmitiu e exortou a praticar»[3041] e o lema salazarista «a revolução continua»[3042]. No que toca à cerimónia da LEC, Reis Torgal conclui:

"Durante a emotiva cerimónia usaram da palavra o finalista de Coimbra Fernando Simões, o Senhor Inspector Manuel Carmona, Presidente Geral da L. E. C. e o nosso Professor Sr. José Maria Gaspar.

Encerrou a sessão, depois de ter sido feita a distribuição dos emblemas aos Lecistas, Sua Ex.ª Rev.ma o Senhor Bispo de Leiria, que manifestou a sua alegria por ver ali os futuros educadores de Portugal e sobre eles lançou a sua bênção"[3043].

[3038] Cf. Actividades do Magistério. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (7 de Dezembro de 1949).
[3039] C. O. – LEC de Coimbra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (7 de Maio de 1950).
[3040] Um lecista (LEC) – Axioma de uma educação portuguesa. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1951).
[3041] TORGAL, Gonçalo Reis – Uma Ideia de «Rumo». Os finalistas do país renderam homenagem à Virgem de Fátima. A seus pés mostraram a devoção e o entusiasmo que os há-de orientar por toda a vida. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1952).
[3042] Idem, ibidem.
[3043] Idem, ibidem.

A publicação, ainda em 1952, da palestra de Manuel Bernardo, que se inseria nos estudos da LEC, no âmbito da temática *A Missão da Paróquia e o Professor Primário*, com o título *A escola do heroísmo e o heroísmo da escola*[3044], encerra as referências à LEC.

As Conferências de S. Vicente de Paulo: Feminina e a Masculina ou de S. João Maria de La Salle (1950-1961)[3045]

«Com um trabalho do Confrade – presidente Arlindo de Carvalho, iniciou-se, no dia 3 de Dezembro uma série de palestras a realizar nas Conferências de S. Vicente de Paulo da nossa Escola»[3046], esta a única referência à conferência vicentina, no ano de 1949.

Em 1950, uma curta notícia sobre as actividades da Conferência no início do ano lectivo, em que procura mobilizar os alunos-mestres a participar e a «acarinharem» o projecto e se procura a atribuir uma tradição, um passado histórico às Conferências na Escola do Magistério Primário de Coimbra, Com a abertura das aulas vão recomeçar as ao afirmar que «desde 1933 que tais conferências se vêm realizando»[3047].

[3044] Manuel Bernardo – A escola do heroísmo e o heroísmo da escola (LEC). *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1952).

[3045] No depósito da Escola Superior de Educação de Coimbra encontra-se um *Livro de actas da Conferência dos alunos do Magistério Primário de S. João Maria de la Salle – 1933 a 17 de Maio de 1950*, referente às reuniões desta Conferência, no âmbito da Escola do Magistério Primário de Coimbra. O livro de actas é, no entanto, bastante intermitente. A Conferência de S. Vicente de Paulo dos alunos do Magistério Primário de Coimbra tem como local de reunião: o Centro Académico de Democracia Cristã (CADC). O Santo pedagogo é João M.ª La Salle e a reunião é presidida pelo reverendo doutor Luiz Lopes de Mello e mesa composta por: Artur Sobral – presidente, José M.ª Gaspar – secretário, António Leónidas – tesoureiro (parecem ter-se mantido até 9 de Dezembro de 1934). Na generalidade, o número de actas é reduzido, e nele trata-se de troca de informações sobre os pobres ao seu cuidado. Por outro lado, nas referidas reuniões os padres exortam à caridade e procede-se à leitura dum trecho do manual e às orações *habituais*. Retomam-se as actas em 1944, com outra direcção, até Junho de 1945. Novamente são retomadas em Fevereiro de 1947 até Junho de 1947. Desta vez a interrupção deve ter sido devida ao encerramento do ano lectivo. Nova acta de 31 de Outubro de 1947 e vão até 17 de Maio de 1950. De assinalar que a partir da acta de 9 de Julho de 1949 e até 17 de Maio de 1950, é Ilídio Falcão que é secretário das reuniões, Ilídio Falcão que virá a ser director da Escola do Magistério Primário de Coimbra entre 1977 e 1989, data do seu encerramento. Cf. *Livro de actas da Conferência dos alunos do Magistério Primário de S. João Maria de la Salle – 1933 a 17 de Maio de 1950*. Depósito da Escola Superior de Educação de Coimbra.

[3046] Conferência de S. Vicente de Paulo. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (7 de Dezembro de 1949).

[3047] Idem, ibidem.

Num texto em que traça uma visão de difíceis condições de vida de muitas famílias portuguesas, um quadro de pobreza extrema, e reconhece a acção do governo e das conferências vicentinas – refere mesmo, a título de exemplo, o caso da Conferência de S. Vicente de Paulo do Liceu D. João III[3048] – Manuel Henriques Alves, partindo dos parcos recursos disponíveis pela conferência S. João Maria de La Salle, propõe como objectivo a construção de uma casa para os pobres, apelando para a moral católica, sublinhando que a maior das virtudes para Jesus Cristo é a caridade:

"Não poderíamos nós fazer o mesmo?

Metade da colecta das conferências seria distribuída aos pobres que urgentemente carecem de auxílio. A outra parte, juntamente com a receita de um peditório que se fizesse a todos os colegas, ficaria depositada em caixa para um dia a Escola do Magistério Primário de Coimbra inaugurar também uma modesta casa de habitação oferecendo-a a uma casal pobre de preferência com filhos em idade escolar.

Dada a pequenês dos recursos é provável que nós já não vejamos realizada no nosso tempo escolar esta iniciativa, mas os nossos colegas de amanhã continuarão esta campanha nos próximos anos até se conseguir a verba suficiente para a referida construção que deve importar em 15.000$ aproximadamente. É muito dinheiro para as nossas possibilidades! Mas muitas migalhas juntas em alguns anos e dadas generosamente hão-de fazer desta iniciativa autêntica realidade. Não esqueçamos que Jesus ensinou que a maior de todas as virtudes é a caridade"[3049].

E procura mobilizar a comunidade escolar para o efeito salientando que «esta obra, tão sublime, tão louvável e tão humanitária, não há-de, certamente, ser descurada pelo Ex.mo Director desta Escola, Ex.mos Professores e Colegas, que, com muito boa vontade, lhe hão-de dar o maior apoio»[3050].

Maria do Rosário Gonçalves Bento num artigo dirigido à Conferência de São Vicente de Paulo Feminina, da Escola do Magistério Primário de Coimbra procura mobilizar as «novas» alunas-mestras no sentido de participarem na tentativa de melhorar as condições de vida dos mais pobres:

"E seremos nós também, nós nas mãos de quem está em parte o Portugal de amanhã, que passaremos indiferentes? Não, não poderemos ser! Falo para vós colegas em geral, mas muito especialmente para as que acabam de chegar. A vós peço para os pobres um pouco de sacrifício com o qual ajudareis a matar à fome a alguns infelizes que, quantas vezes e com que mágoa, se vêm na necessidade de negar aos filhos um magro naco de pão.

[3048] No caso da conferência do Liceu D. João III, Manuel Alves escreve: "Ainda há bem pouco tempo a Conferência do Liceu D. João III inaugurou uma casa para aquele fim". ALVES, Manuel Henriques – As conferências vicentinas da EMPC e a construção de uma casa para pobres. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1954).

[3049] ALVES, Manuel Henriques – As conferências vicentinas da EMPC e a construção de uma casa para pobres. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1954).

[3050] Idem, ibidem.

Por isso, peço o vosso contributo para a continuação da benemérita obra que os colegas que nos antecederam nos legaram: — A Conferência de S. Vicente de Paulo. Vamos a isso? Quem deixará de estar presente?"[3051].

Prossegue a sua argumentação sublinhando o papel das Conferências, sobretudo no conforto moral que vêm prestando aos mais pobres:

"É grande a sua obra especialmente no ponto de vista moral. A nossa alegria e palavras de conforto, dão sempre um pouco de alívio a esses nossos irmãos a cuja porta a miséria um dia bateu. Dá sempre um pouco de alegria, ver a satisfação com que nos recebem e nota-se que eles, por momentos, têm a ilusão de não ser tão negra a sua sorte"[3052].

Chega mesmo a apresentar um exemplo dos pobres que visitam, explicando as condições de miséria e doença em que se encontram:

"Os nossos pobres não são muitos; mas, se vós quiserdes, o seu número poderia aumentar, o que era um grande bem, se todos concorressem ainda que fosse com uma porção diminuta de esforço. Sei que os pobres vos inspiram piedade; para verdes melhor a necessidade da continuação da Conferência, cito-vos como exemplo uma das famílias que visitamos:

— É constituída por pai, mãe e três filhos, tendo o mais novo pouco mais de um ano de idade. As três vivem num quarto que também serve de sala e cozinha, onde a cama dos filhos, atravessada ao fundo da dos pais, não deixa espaço algum. Para completar esta miséria, o pai é flagelado pelo terrível mal: a tuberculose"[3053].

Conclui apelando ao início de um «magistério de caridade»[3054] entre as alunas-mestras da Escola do Magistério Primário de Coimbra.

Em 1961, é publicado novo texto sobre a acção da Conferência de S. Vicente de Paulo Feminina, em que se destacam de imediato três argumentos, primeiro, é desnecessário falar no papel relevante desempenhado pelas conferências de uma maneira geral, segundo, a importância da caridade na moral católica e, por último, as dificuldades experimentadas pela conferência vicentina da feminina da Escola, só ultrapassada graças ao sacrifício de algumas alunas-mestras[3055]. Apesar das dificuldades destacam-se os resultados obtidos[3056], nomeadamente a colaboração com a Conferência S. João Maria de

---

[3051] BENTO, Maria do Rosário Gonçalves – Que todos gritem: Presente! *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1955). Tal como Manuel Henriques Alves procura salientar as dificuldades por que passam muitas famílias mas Rosário Bento acentua as diferenças entre ricos e pobres.

[3052] Idem, ibidem.

[3053] BENTO, Maria do Rosário Gonçalves – Que todos gritem: Presente! *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1955).

[3054] Idem, ibidem.

[3055] Cf. Conferências de S. Vicente de Paulo. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1961).

[3056] "Durante o ano 1960, gastou com as famílias dos alunos pobres por ela subsidiados, em géneros de mercearia e auxílios para rendas de casa, 3.473$70, tendo sido a receita de 3.431$20.

Distribuiu ainda 300 quilos de mercearia, 130 pães, umas 120 peças de roupa, algum calçado, ovos, medicamentos e senhas para a sopa da «Cozinha Económica».

La Salle, o que ilustra a capacidade das conferências vicentinas da Escola em mobilizar recursos da comunidade local para ajuda aos pobres, e isto a avaliar pelos agradecimentos:

"Ao iniciar mais um ano lectivo, 61-62, de cuidadoso trabalho, a conferência realizou uma entusiástica campanha de Natal em colaboração com a Conferência Masculina!

Com os donativos conseguidos, socorreu 200 pobres aproximadamente. Distribuíram-se roupas, mercearia, objectos para uso doméstico, doces, brinquedos, enxovais para recém-nascidos, alcofas para bebés. […]

Assim se levou um pouco de alegria e conforto a algumas famílias pobres"[3057].

Mas a conferência debate-se com falta de consócias e tenta a sua captação sublinhando a importância desta na formação de cada aluna-mestra:

"O que causa pena é que sejam tão poucas as consócias desta Conferência. Por isso, apelamos para vós, alunas do Magistério, futuras educadoras de almas e até com – formadoras de povos. […]

Tomando parte activa nesta Conferência, ela vos ensinará muitas coisas e sobretudo, o que é a vida nos chamados «bairros da lata» ou semelhantes"[3058].

A Liga Intensificadora de Acção Missionária (1961-1969)

A Liga Intensificadora de Acção Missionária (LIAM) remonta ao ano de 1937 e iniciou o seu movimento de penetração nas Escolas do Magistério Primário em 1959[3059]. Através do *Rumo* estabelecemos dois momentos essenciais: as festas, que se realizaram na Escola em 1961 e 1962 e os encontros em que se empenharam, pelo menos, um professor, José Maria Gaspar e um conjunto de alunos(as)-mestres(as), alguns deles interventores no jornal, donde resulta que desde 1962 – data do primeiro Encontro, até 1969 – ano em que *Rumo* foi publicado pela última vez e apenas nos meses de Janeiro e Fevereiro, os

---

Sabendo-se que em casa de alguns alunos, de tão pobres nem sequer uma simples mesa onde lhes fosse possível fazerem os seus trabalhos de casa, fornecendo a Conferência também alguns móveis para tal efeito. Além disso, distribuíram-se ainda livros e outro material escolar não pertencentes à Caixa Escolar". Idem, ibidem.

[3057] "Em especial a Conferência agradece à: Sociedade de Fazendas, Lda, ao Armazém de Lanifícios e Chales, ao sr. Eduardo S. Alves, à Sociedade Arcanjo & Amaral, Lda, ao Armazém de Mercearias do senhor João Marques Monteiro, à Ourivesaria Relva, à Fábrica de Espelhos, Lapidação e Gravura de António Miranda Veloso, à Farmácia Neves Morgado, às Fábricas Triunfo, a Francisco Martins & C. Lda, à Fábrica de Malhas das Lagens, a José Lopes do Vale, à Retrosaria Viriato, à Sociedade de Ferragens de Coimbra, Lda, à Mercearia Favorita de Santa Cruz, à Alfaiataria e costura Satori, ao senhor Luiz Satarino Correia, Alvoeiro Limitada (fábrica de camisas), a Mário Cruz Costa, à Casa Lanyl, a Saul Morgado, a António Marques & Filhos, à Auto Garagem de Coimbra, Lda, a Campos Ferreira, (armazém de cercearia), à Cidla, à Ersipe, à Sociedade Leão d'Ouro, a Cipriano Leão & C^{a}, Sucs. e a Carlos Augusto Lousada (Armazéns de Fazendas de Algodão)". Idem, ibidem.

[3058] Conferências de S. Vicente de Paulo. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1961).

[3059] Cf. NEIVA, A. Torres – *Animação Missionária Espiritana em Portugal*. [Consult. 2005-08-16] Disponível em WWW: <URL: http://www.espiritanos.org>

Encontros foram praticamente todos divulgados e, posteriormente, objecto de um relato mais ou menos reflexivo.

As festas que, aparentemente, tinham como objectivo a imposição das insígnias aos novos liamistas, nos dois anos tiveram a mesma estrutura. Iniciava-se a festa com missa, pois como nos diz uma liamista, em 1961:

"Realizou-se no passado dia 21 de Dezembro uma expressiva e significativa festa pela secção da Liga Intensificadora da Acção Missionária, com o seguinte programa:

Às 11 horas missa celebrada pelo Rev.º Dr. Eurico Dias Nogueira, mui digno professor da nossa Escola"[3060].

Após a missa – que pela primeira vez em Portugal se realizou intra-muros escolares e por isso mesmo mereceu elogios do director da LIAM, teve a imposição das insígnias, seguida da visita a uma exposição sobre o Ultramar português:

"Acabada a celebração da Santa Missa fez-se a imposição de emblemas aos novos liamistas da nossa Escola, tendo o Rev.º Padre José Felício, Director da L. I. A. M., dado uma breve explicação do significado dos caracteres que compõem os referidos emblemas. Em seguida dirigiu-se à assistência, manifestando o seu contentamento pela realização de tal festa e ao mesmo tempo felicitando o Ex. Sr. Director e alunos pela subida honra de ser a nossa, a primeira Escola do Magistério do País, onde se celebrou Missa adentro dos próprios muros.

Depois destas cerimónias realizou-se uma visita à nossa exposição de arte Ultramarina"[3061].

As festas tinham carácter institucional envolvendo a Escola, estando representada pelo seu director, os(as) professores(as) e os alunos(as)-mestres(as), facto referido por José Alberto Ferraz Martins, na festa de 1962[3062].

Habitualmente a festa era composta por algumas «variedades», discursos ou conferências[3063] e encerrava com a passagem de filmes com carácter recreativo e cultural e sobre «assuntos relativos à Acção Missionária no Ultramar Português»[3064].

[3060] Uma Liamista – A festa da LIAM. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1961).

[3061] Idem, ibidem.

[3062] "Assistiu a esta primeira parte do programa da festa (à Santa Missa) o Ex.mo Sr. Director do Magistério ladeado pelo sapientíssimo corpo docente do mesmo estabelecimento. À hora da comunhão uma grande parte dos alunos acompanhados dos seus mestres, abeiraram-se da Mesa Sagrada para se alimentarem do Pão da Vida. Terminou a Santa Missa com a bênção Episcopal, a que se seguiu o hino da LIAM". MARTINS, José Alberto Ferraz – A festa da LIAM. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1962).

[3063] "De tarde, pelas quinze horas, a seguir a uma breve e interessante alocução feita pelo Sr. Prof. José Maria Gaspar, realizou-se um curto acto de variedades com a colaboração do Orfeão, recitativos e «mornas» por alunos e alunas do Ultramar.

Após este acto de variedades, que a todos agradou, assistimos a uma conferência pelo Rev. Padre Alberto Gomes, missionário do Espírito Santo e director do Colégio Alexandre Herculano de Nova Lisboa, que focou desenvolvidamente todo o sacrifício e espírito de emulação, dos missionários em terras de missão.

Os encontros que eram organizados pelos «Núcleos da L. I. A. M. das Escolas do Magistério Primário para alunos-mestres a finalistas das Escolas do Magistério Primário»[3065], tendo como finalidades – assumidas em textos de 1963, incutir uma «fé forte e um sentido Missionário mais alto, dar-lhes um conhecimento profundo da criança»[3066] e tornar os encontristas «mais generosos»[3067], para no futuro, como professores, o incutirem nas crianças. Os encontros tiveram lugar em:

1962 – Viana do Castelo[3068];

1963 – Guimarães[3069];

1964 – Guarda[3070];

1965 – Portalegre[3071];

1966 – Tomar[3072];

1967 – Coimbra[3073];

A encerrar a sessão falou o nosso ilustre Director sobre a atribulada mas sempre confiante e esperançada missão de Portugal, dando aos delegados da L. I. A. M. o seu apoio integral, e, em nome dos seus alunos, a certeza de que «na nossa casa», há juventude capaz de continuar os destinos espirituais da Pátria.

Foram depois exibidos três filmes: dois culturais e um recreativo". Uma Liamista – A festa da LIAM. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1961). "De tarde pelas 15 horas no ginásio da Escola foi dada uma sessão de cinema que constou de assuntos relativos à Acção Missionária no Ultramar Português, sendo fechada com chave de ouro a festa com brilhante alocução do Ex.mo Senhor Professor José Maria Gaspar, digno Professor do Magistério, seguindo-se o Reverendo P.e José Felício, que como despedida nos brindou com uma curta mas expressiva palestra". MARTINS, José Alberto Ferraz – A festa da LIAM. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1962).

[3064] Idem, ibidem.

[3065] Encontro Missionário para as Escolas do Magistério Primário em Viana do Castelo 3 a 9 de Setembro. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1962).

[3066] MOREIRA, Antero Lopes – O encontro da LIAM. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1963).

[3067] Idem, ibidem.

[3068] Cf. Encontro Missionário. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1962); Encontro Missionário para as Escolas do Magistério Primário em Viana do Castelo 3 a 9 de Setembro. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1962).

[3069] Cf. Encontro de férias da L. I. A. M.. Guimarães - 2 a 6 de Setembro de 1963. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1963).

[3070] Cf. GASPAR, Quim – Pela Pátria. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1964).

[3071] Cf. Encontros missionários. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1965).

[3072] Cf. J. Pedro – Prof. José Maria Gaspar. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1966).

[3073] LAMELA, Maria Luísa Beirão Faria – Apontamentos do VI Encontro Liamista. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1967). É preciso notar que A. Torres Neiva coloca este Encontro em Fátima, com mais ou menos o mesmo tema. Acontece que Luísa Lamela coloca a acção em Coimbra com alojamento nos colégios S. Teotónio e Rainha Santa Isabel, fala das actividades e de recepção na Câmara

1968 – Angola[3074].

Os temas gerais[3075] foram diferentes de Encontro para Encontro, em 1962, a reflexão incidiu sobre «situações e possibilidades da Escola perante a criança e o ideal missionário»[3076], enquanto no ano seguinte, em Guimarães, o tema foi *A Criança e a Imagem em Perspectiva Missionária*[3077]. Já em Coimbra, em 1967, o tema foi *A Escola primária no mistério da Igreja*[3078].

Embora com variações ao longo dos Encontros não erramos muito se tomarmos como paradigma de programa, o Encontro de 1963, em Guimarães, em que se articulam momentos

---

Municipal de Coimbra seguida de missa em Santa Cruz. Também existe uma discrepância entre o que encontramos no *Rumo*, em que o Encontro de Setembro de 1968 é localizado em Angola – isto quando se dá a morada de José Maria Gaspar e a Delegação Escolar da Lousã para inscrições para o Encontro Regional. Por seu lado, Torres Neiva coloca o Encontro em Braga. Sobre o Encontro de 1968 na perspectiva de *Rumo*, veja-se a nota seguinte. Cf. NEIVA, A. Torres – *Animação Missionária Espiritana em Portugal*. [Consult. 2005-08-16] Disponível em WWW: <URL: http://www.espiritanos.org>.

[3074] Liga Intensificadora de Acção Missionária L. I. A. M. 1º Encontro Regional no Distrito de COIMBRA. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1969).

[3075] Nas páginas do *Rumo* apenas são referidas os temas gerais de três anos. Para os restantes – e até para confrontar, pois encontrar-se-ão discrepâncias entre o que está constante no *Rumo* e o que escreveu Torres Neiva, veja-se: NEIVA, A. Torres – *Animação Missionária Espiritana em Portugal*. [Consult. 2005-08-16] Disponível em WWW: <URL: http://www.espiritanos.org>.

[3076] "Foram brilhantes todas as exposições, que incidiram mormente sobre os problemas, situações e possibilidades da Escola perante a criança e o ideal missionário, nos aspectos gerais e também no aspecto patriótico. É o que pode inferir-se dos temas debatidos:

1 - «Desabrochar progressivo da Dimensão Religiosa na Criança».

2 - «Da socialidade à sociabilidade e consequente Missão do Professor».

3 - «Perspectivas Missionárias das Matérias».

4 - «Para além da Personagem».

5 - «Perspectivas Missionárias dos Tempos Livres e Jogos»". E a dado passo A. Cardoso acrescenta:

"Tratou-se além disso de avaliar das obrigações que cabem a cada católico na batalha dos valores absolutos (graça santificante) e consequente luta e esforço abnegado pelos problemas missionários, através das conferências:

1 - «Catolicidade Pessoal e Interpessoal, Fundamento do Dever Missionário».

2 - «Perspectivas Missionárias dos Tempos Livres»". Idem, ibidem.

[3077] "As conferências, feitas por professores ou alunos-mestres na parte da manhã, eram presididas por entidades superiores e o tema debatido. Da parte da tarde havia nova conferência agora realizada por uma das entidades superiores. Vários temas foram tratados: «A criança e a Imagem em Perspectiva Missionária» (tema geral); temas secundários: «União e Acção em Cristo», «Imagem: Seu Desenvolvimento Auditivo Visual», «Educação Para Além da Imagem», «Imagem, Expressão Típica dos Nossos Dias», «Educação pela Imagem», «Teologia da Imagem», «Orientação para um Progama Missionário Escolar»". MOREIRA, Antero Lopes – O encontro da LIAM. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1963).

[3078] "«A Escola Primária no Mistério da Igreja» - foi o tema geral do VI Encontro Missionário, realizado em Coimbra de 28 de Agosto a 3 de Setembro findo". LAMELA, Maria Luísa Beirão Faria – Apontamentos do VI Encontro Liamista. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1967).

de trabalho conjunto com tempos de reflexão pessoal, bem como as necessárias cerimónias religiosas, sem esquecer os momentos de convívio:

"Agora nada mais havia a fazer que cumprir os horários previamente estabelecidos: missa, pequeno almoço, conferências, almoço, descanso, conferências, jantar, fogo missionário e, antes de deitar poderia ir dar-se as boas noites ao Santíssimo […]"[3079].

O espaço privilegiado de convívio era o Fogo Missionário e, no domínio recreativo, existia sempre uma excursão que em muitos dos encontros se tratou de uma viagem a Espanha:

"Em quase todas as noites houve sessões de fogo missionário. O fogo missionário é a parte recreativa e consta essencialmente de números folclóricos e regionais estando reservada parte de uma noite a cada escola. A nossa actuação este ano, embora modesta [...] agradou [...].

Houve ainda e como parte cultural e recreativa um passeio por terras de Espanha, visitando-se, durante dois dias, as relíquias de Santa Teresa, em Alba de Tornes, e a cidade de Salamanca, onde contactamos com colegas do Magistério do país vizinho"[3080].

O ambiente dos encontros é sempre descrito como de «indescritível camaradagem» em que os «diálogos se realizam com elevação e objectividade», pelo que entusiasmo e amizade servem para caracterizar o envolvência vivida:

"Indescritível camaradagem que encontros desta natureza fazem brotar. Viana foi durante uma semana o lugar abençoado da nossa confraternização maravilhosa. Mas não houve só confraternização, […].

[…] A resignação perante qualquer contrariedade, o ambiente salutar do Convento de S. Domingos, a boa ordem que sempre reinou, […] tudo esteve tão bem harmonizado que durante o Encontro sentimos em cada momento uma alegria impressionante, bem vincada nos rostos cristãos dos rapazes e das raparigas, homens e senhoras, que emprestaram com a sua presença um brilho que nos fará recordar gratamente Viana, o Encontro, a Acção Missionária e as obrigações que sente quem perdeu uma semana por terras do Minho na procura da «Verdade e da Vida»".[3081]

Luísa Lamela, bem próximo da posição de A. Cardoso cinco anos antes, relata-nos deste modo o entusiasmo e frenesim do reencontro um ano depois, bem como a forma rápida e intensa de integração das novas amizades:

"De facto, chegados ao colégio S. Teotónio, demos de cara com gente conhecida, com muita gente já velha amiga, e vimos muitos novos, ainda meio estranhos, um tanto desadaptados ou acanhados e que se inscreveram este ano pela primeira vez. Lá estavam a Hermínia, de Leiria, que cantava nos Fogos Missionários, o Luís Meneses, de Goa, a senhora D. Emília, da Escola do Magistério Primário de Portalegre, o sr. prof. Gil, de

---

[3079] MOREIRA, Antero Lopes – O encontro da LIAM. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1963).

[3080] GASPAR, Quim – Pela Pátria. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1964). Vejam-se ainda: CARDOSO, A. – Encontro Missionário de 1962. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1962). MOREIRA, Antero Lopes – O encontro da LIAM. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1963). LAMELA, Maria Luísa Beirão Faria – Apontamentos do VI Encontro Liamista. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1967). Sobre excursões, a dimensão recreativa, vejam-se, dos já citados, Antero Lopes Moreira ou: GASPAR, Quim – Pela Pátria. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1964).

[3081] CARDOSO, A. – Encontro Missionário de 1962. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1962).

Castelo Branco, a Aurora Madalena, da Guarda, a Ermelinda, chefe de equipa do Porto. Que bom tornarmos a encontrar-nos e a matar saudades, fazermos perguntas mutuamente, abraçarmo-nos para revigorar a amizade, iniciada talvez em Guimarães ou Tomar! Ouvimos perguntar por estes e aqueles, por Braga, que chegou atrasada involuntariamente, pelo Noronha, que nunca falta, pelo sr. prof. José Maria Gaspar, que todos desejavam e esperavam ver, tal como fora anunciado. Vieram também colegas da Escola do Luso, Angola, e da Escola do Dondo, Moçambique, umas quarenta, na totalidade, acompanhadas por duas religiosas, e logo com elas iniciámos franco diálogo"[3082].

E a aluna-mestra acrescenta:

"[…] o júbilo com que recebíamos os que vinham chegando, de longe, de perto, estourados da viagem, mas sempre em forma para um abraço. Neste entusiasmo, os caloiros depressa se ambientaram e enquadraram, como velhos amigos que fossemos todos.

As magníficas instalações dos colégios de S. Teotónio e de Santa Isabel, foram postas à nossa disposição, o que corresponde, precisamente, a conforto e bem-estar durante aquela semana. Graças à boa-vontade e bom gosto de zelosa equipa, as paredes, salões e corredores encontravam-se enfeitados com quadros significativos, estatísticas pavorosas, máximas determinantes, pensamentos extraordinários, que nos fizeram meditar, excitaram o nosso comodismo, acordaram a nossa indiferença. Começávamos assim a integrar-nos na atmosfera missionária reinante já que o nosso objectivo era precisamente a valorização, nesse sentido, da nossa vida"[3083].

E depois no próprio Encontro utilizavam-se estratégias que forçavam a interacção entre todos:

"Na sala de jantar tomámos o pequeno-almoço, em franco convívio, ainda mais porque, recebendo ordens nesse sentido, variavam de todas as vezes os quatro componentes de cada mesa, e íamos assim colhendo amizades"[3084].

Os textos explicitam um apoio e um empenhamento da Escola na acção da LIAM, como é exemplo Quim Gaspar que em 1964, assume esta posição:

"Para o grande êxito que obteve este Encontro concorreu em grande parte o trabalho e o espírito de sacrifício do Rev. Padre José Felício, director da LIAM, para o qual vão estas sentidas palavras: Avante sr. Padre! Avante pelas Missões! Coimbra estará sempre consigo"[3085].

Este apoio e mobilização em torno da LIAM constata-se também pelo apelo à participação de todos esperando «que a nossa Escola marque uma vez, mais animosa presença e já temos apreciável número de inscrições, esperando outras até 15 de Agosto»[3086] e partilha-se que os colegas que já participaram «dizem-nos maravilhas dessa excelente semana»[3087].

[3082] LAMELA, Maria Luísa Beirão Faria – Apontamentos do VI Encontro Liamista. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1967).
[3083] Idem, ibidem.
[3084] Idem, ibidem.
[3085] GASPAR, Quim – Pela Pátria. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1964).
[3086] Encontro de férias da L. I. A. M.. Guimarães - 2 a 6 de Setembro de 1963. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1963).
[3087] Idem, ibidem.

De sublinhar que a LIAM tinha um núcleo devidamente organizado na Escola do Magistério Primário de Coimbra, que realizava reuniões semanais[3088] e, além disso, os encontristas tinham de se preparar previamente, reunindo-se na Escola, pelo menos para a sua participação nos fogos missionários[3089].

Mas por que razão se participava num Encontro da LIAM? A resposta é-nos dada por A. Cardoso, na sua perspectiva o desejo de ampliar o Portugal Missionário e a possibilidade de ver crescer a sua própria fé levam as pessoas a participarem:

"Foi em Viana do Castelo, de 3 a 9 de Setembro, em tempo de férias. Não obstante, nele participaram duas centenas de Liamistas, professores(as) e futuros professores primários de quase todo o Portugal que manifestaram no decorrer do Encontro, a ambição que os tinha feito deslocar a tão longe: a continuação ou ainda a ampliação do Portugal Missionário. E passados que foram alguns dias, estamos em crer que Deus, através deste encontro aumentou a nossa fé"[3090].

A reflexão chegou ao indivíduo e depois de se reflectir sobre o que leva a participar nos encontros missionários, também se analisa o que é necessário para se ser um bom liamista, e, na análise de Quim Gaspar a chave está no aperfeiçoamento pessoal e na promoção do aperfeiçoamento dos outros e é para esse efeito, o aperfeiçoamento, que se realizam estes encontros anuais da LIAM:

"A LIAM chama-nos a todos para a grande cruzada do Bem. Não lhe digamos não.
Que é então necessário para ser bom Liamista? […]
1º Aperfeiçoa-te.
2º Ajuda a aperfeiçoar os outros.
Para teu aperfeiçoamento pessoal, promove a direcção um encontro anual de alunos mestres e professores"[3091].

Além disso é necessário um esforço de actualização dos conhecimentos sobre a situação missionário e para tanto recomenda a leitura da revista da LIAM, a *Acção Missionária*, e a participação nas reuniões semanais do núcleo da LIAM da Escola do Magistério Primário de Coimbra:

[3088] GASPAR, Quim – Pela Pátria. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1964).
[3089] "O «dia de Coimbra» será preparado em reunião especial de actuais e antigos, a realizar na terça-feira, dia 16, ficando deste modo feito o convite para todos. Cá os esperamos ao meio-dia". Encontro de férias da L. I. A. M.. Guimarães - 2 a 6 de Setembro de 1963. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1963).
[3090] CARDOSO, A. – Encontro Missionário de 1962. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1962).
[3091] GASPAR, Quim – Pela Pátria. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1964).

"É ainda para teu aperfeiçoamento a leitura assídua de toda a imprensa Missionária e a tua presença nas reuniões que este núcleo promove semanalmente.

Essas reuniões são feitas normalmente por um aluno que apresenta um estudo sobre determinado assunto, que é discutido em colóquio no fim de cada sessão. Excepcionalmente estas podem ser feitas por um conferencista ou ainda por projecções que amavelmente nos foram cedidas por algumas entidades.

É ainda para ti que há em S. José uma missa às 8 horas todas as primeiras sextas-feiras, de cada mês"[3092].

Já em 1969 se começa a promover encontros regionais no distrito de Coimbra, numa notícia que nos dá conta da realização anterior de outros mini-encontros regionais e fornece o programa do próximo Encontro Regional no distrito de Coimbra. A mesma nota da redacção informa que as inscrições devem ser feitas para a residência do Inspector José Maria Gaspar, antigo professor da Escola do Magistério Primário de Coimbra, ou para a Delegação Escolar da Lousã, o que mais uma vez deixa no ar uma proximidade institucional[3093].

5. O conceito de Política nas páginas do *Rumo*

5. 1 Uma análise centrada em 1953

O Estado: *Praxis* e actores políticos. Trabalho e cultura.

Acção e Organização Política

[3092] Idem, ibidem.

[3093] Liga Intensificadora de Acção Missionária L. I. A. M. 1º Encontro Regional no Distrito de COIMBRA. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1969). Sobre a mudança de estratégia de desenvolvimento seguida pela LIAM e a consequente alteração no tipo e dimensão dos encontros, veja-se: NEIVA, A. Torres – *Animação Missionária Espiritana em Portugal*. [Consult. 2005-08-16] Disponível em WWW: <URL: http://www.espiritanos.org>.

A posição de José Maria Gaspar face ao Estado Novo, no domínio da acção política, ao cair do pano de 1953, é inequívoca ao considerar que «polvilhou de milagres a vida nacional»[3094]. A análise da acção política do Estado Novo fica marcada pelo Plano de Educação Popular e consequente Campanha Nacional de Educação de Adultos e a apreciação no *Rumo*, reflecte a posição e apreciação de José Maria Gaspar. Mais distante da Revelação mas não menos exaltadora, é a posição de Dinis de Ramos que, já em Julho, a propósito da mobilização do cinema ao serviço da campanha, tinha considerado esta como «a maior vitória, no tempo de paz, a perpetuar a Revolução Nacional»[3095], concluindo que tinha percebido as palavras de Oliveira Salazar: «E agora compreendemos: A Revolução continua!»[3096]. João Alves de Almeida prefere salientar o papel e a preocupação do Estado Novo em fazer dos portugueses homens e mulheres mais cultos:

"Daqui para o futuro, quando as gerações vindouras, chegarem à idade adulta, já não se devem ouvir tantas lamentações, como ainda se ouvem, pois todos hão-de aprender, na devida altura, o indispensável, porque o Estado Novo emprega todos os esforços para conseguir que os portugueses sejam progressivamente cultos e melhores portugueses e deste modo, alcançar um Portugal cada vez maior"[3097].

É o capitalizar político da acção legislativa e sua aplicação no domínio da Educação.

A acção política do Estado Novo, ainda no âmbito da gestão da coisa educativa, é vista, por Manuel Baptista Vieira, como facilitadora do papel da família e favorecedora da actividade da Igreja. O Estado Novo reconhece a «Família como sendo o primeiro agregado social»[3098] e o seu «valor na sociedade»[3099], nomeadamente o papel primeiro que

---

[3094] GASPAR, José Maria – Corajosa Campanha. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1953).

[3095] RAMOS, Dinis de – Cinema Educacional. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1953).

[3096] Idem, ibidem.

[3097] ALMEIDA, João Alves de – Melhores Portugueses. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1953).

[3098] VIEIRA, Manuel Baptista – Mais e Melhor. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1953). A questão da família no Estado Novo tem sido objecto de diferentes abordagens, veja-se a mero título de exemplo: MEDINA, João Dir. – *História de Portugal*. Volume XV. A República (IV). O Estado Novo (I). Amadora: Edita Ediclube, Edição e Promoção do Livro, Lda. 2004, pp. 151-392. Do ponto de vista legislativo, a Constituição de 1933, determina que «o Estado assegura a constituição e defesa da família, […] como base primária da educação, da disciplina e harmonia social, e como fundamento de toda a ordem política pela sua agregação e representação na freguesia e no município» e que lhe cumpre «facilitar aos pais o cumprimento do dever de instruir e educar os filhos, cooperando com eles por meio de estabelecimentos de ensino e correcção, ou favorecendo instituições particulares que se destinem ao mesmo fim». Artigo 11º, n.º 4, do artigo

desempenha no campo educativo, pelo que «protege-a e incita-a na acção de educar os frutos que dela dimanam»[3100]. Na relação com a Igreja colabora, auxilia e fornece à Igreja os meios na acção educadora[3101].

A acção do Estado Novo e o seu elogio é também alvo de construção de uma argumentação na lógica da transferência do elogio para a geração que esteve na sua génese e o vem construindo desde o fim da Ditadura Nacional instaurada a 28 de Maio de 1926. São disso exemplo, um artigo datado de 15 de Fevereiro, onde se destaca a acção desenvolvida contra o analfabetismo, em geral, e a Campanha Nacional de Educação de Adultos, em que um aluno-mestre do 2º ano, reconhece que se trata de algo que o «país futuro deverá mais um grande triunfo à nossa geração»[3102] e, pelo seu lado, José Maria Gaspar fala da «capacidade realizadora da nossa geração»[3103], não só relativamente ao combate ao analfabetismo como pela política desenvolvida no âmbito das construções escolares, enquanto Francisco de Sousa Loureiro fazia referências à geração do resgate[3104].

Do ponto de vista da organização política do Estado, uma referência respeitante à organização corporativa. Na sua defesa da língua como traço cultural identitário dos portugueses, texto que adiante merecerá a nossa análise no âmbito da cultura e depois a propósito do nacionalismo, José Maria Gaspar apresenta como salvaguarda e protecção da

---

13º do Título III, da *Constituição da República Portuguesa de 1933*. [Consult. 2004-07-20]. Disponível na WWW: <URL: http://www.parlamento.pt/livraria/edicoes_digitais/luis_sa/textos%20crp/CRP-1933.pdf>

[3099] VIEIRA, Manuel Baptista – Mais e Melhor. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1953).

[3100] Idem, ibidem.

[3101] Idem, ibidem. Sobre as relações entre o Estado Novo e a Igreja, desde o percurso até à Concordata e Acordo Missionário e evolução posterior com o surgimento de alguns pontos de conflito e ruptura, veja-se: CRUZ, Manuel Braga da – *O Estado Novo e a Igreja Católica*. Lisboa: Editorial Bizâncio, 1998.

[3102] N.º 22, 2º B – Trabalho para o futuro. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1953).

[3103] GASPAR, José Maria – Corajosa Campanha. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1953).

[3104] LOUREIRO, Francisco de Sousa – Discurso. Citado por Segundo Ciclo de uma campanha construtiva. Com solenidade e entusiasmo, foi inaugurado o Curso de Educadores de Adultos em Coimbra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1953).

língua, o facto de que a «nossa Constituição Política reservou lugares de prestigiosa representação para os defensores da língua»[3105].

Necessariamente se refere ao facto da existência da Câmara Corporativa e de às corporações que venham a ser reconhecidas estarem destinados objectivos como os «científicos, literários, artísticos»[3106], onde, por exemplo, a Igreja e a Universidade têm representação autónoma, o que permitia no seu ponto de vista salvaguardar e proteger a Língua Portuguesa. De salientar, no entanto, o papel subalterno da Câmara Corporativa na organização política do Estado Novo, o que ilustra o «carácter subordinado do corporativismo»[3107] tal como foi definida em 1933, sem deixar de sublinhar o lento crescendo da sua importância – independentemente dos motivos que a isso tenham conduzido, e que, 1951, representa um passo, ao conferir-se à Câmara Corporativa paridade com a Assembleia Nacional, ao nível da «autonomia e dignidade»[3108].

Concluímos este pequeno percurso com uma brevíssima referência à atenção dedicada ao cidadão[3109] e na sua relação com o Estado, visto exclusivamente como funcionário e, nessa qualidade, tem de conhecer e cumprir a lei, posição sustentada por

---

[3105] GASPAR, José Maria – Campanha Nacional. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1953).

[3106] Artigo 15º, do Título III, da Parte I da *Constituição da República Portuguesa de 1933*. [Consult. 2004-07-20]. Disponível na WWW: <URL: http://www.parlamento.pt/livraria/edicoes_digitais/luis_sa/textos%20crp/CRP-1933.pdf>

[3107] ROSAS, Fernando – Câmara Corporativa. In ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume I A-L. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996, pp. 113.

[3108] Idem, ibidem, pp. 114. Sobre esta questão da Câmara Corporativa e o que ficou consignado na Constituição da República Portuguesa de 1933 e posteriores revisões, veja-se: MIRANDA, Jorge – Constituição de 1933. In BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena – *Dicionário de História de Portugal*. Volume VII Suplemento A-E. Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 404-412. PINTO, António Costa – Câmara Corporativa. In BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena – *Dicionário de História de Portugal*. Volume VII Suplemento A-E. Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 218-219. ROSAS, Fernando – Constituição Política de 1933. In ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume I A-L. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996, pp. 198-205.

[3109] A breve referência assenta na análise ao ano de 1953, de resto, a subcategoria «cidadão», foi criada perspectivando o papel que no âmbito do conceito de Política e na categoria Estado, que espaço era atribuído ao indivíduo e considerando a sua existência consagrada pela Constituição de 1933. Cf. Artigo 3º, do Título I, da Parte I da *Constituição da República Portuguesa de 1933*. [Consult. 2004-07-20]. Disponível na WWW: <URL: http://www.parlamento.pt/livraria/edicoes_digitais/luis_sa/textos%20crp/CRP-1933.pdf>

Amadeu Rocha, como podemos testemunhar: «Todo o funcionário deve conhecer a lei a que está sujeito, para que conscientemente a possa vir a cumprir»[3110].

Os homens de Estado

§. 1 António de Oliveira Salazar, «o glorioso continuador da revolução de Maio»

O *Rumo* de 1º de Maio de 1953 dedica mais de uma página ao Presidente do Conselho, uma delas, central, tem uma fotografia de Salazar ladeada de um conjunto de artigos sobre António de Oliveira Salazar e a sua obra. Com a exaltação do chefe comemorava-se as bodas de prata da Revolução Nacional. Virgínia Aroso interrogava-se sobre quem era e se alguma força oculta do universo o não teria assinalado, uma fada?!, oferecendo-nos de imediato um traço de Oliveira Salazar, as suas origens humildes e rurais:

> "Mas, quem é Salazar?
> Corria o ano de 1888 quando, numa casinha modesta, à beira da estrada, nasceu uma criança, a quem, tempo depois, foi dado o nome de António.
> Teria alguma fada boa, descido nesse dia suavemente à Terra, à casinha florida, para fadar com a sua varinha mágica, a cabecinha tenra do recém-nascido??...
> Talvez..."[3111].

Apresentado como «filho amigo e respeitador»[3112], como pessoa humana é considerado «honesto»[3113], praticante do «trabalho honrado»[3114], que com «sacrifício da sua

---

[3110] ROCHA, Amadeu – O funcionário e a disciplina. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1953).
[3111] AROSO, Virgínia – Um nome. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1953). O culto do chefe foi uma peça na propaganda do Estado Novo. Sobre a propaganda no Estado Novo, sem qualquer carácter exaustivo, vejam-se: Ó, Jorge Ramos do – Secretariado de Propaganda Nacional (SPN) / Secretariado Nacional da Informação, Cultura Popular e Turismo (SNI) / Secretaria de Estado da Informação e Turismo (SEIT). In ROSAS, Fernando; BRITO, José Maria Brandão de Dir. – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume II M-Z. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996, pp. 893-896. Idem – Salazarismo e Cultura. In ROSAS, Fernando Coord. – Portugal e o Estado Novo (1930-1960). In SERRÃO, Joel; MARQUES, A. H. de Oliveira Dir. – *Nova História de Portugal*. Volume XII. Lisboa: Editorial Presença, 1992, pp. 391-454. Especificamente sobre o culto do chefe façamos referência, a título de curiosidade, a um estudo de Fernando Catroga, em que o autor analisa as metempsicoses de Salazar: CATROGA, Fernando – Ritualizações da História. In TORGAL, Luís Reis et al. – *História da História em Portugal Séculos XIX-XX*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1996, pp. 593-594.
[3112] AROSO, Virgínia – Um nome. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1953).
[3113] Idem, ibidem.

vida pessoal»[3115] manifestou sempre apoio à Revolução Nacional e aos seus dirigentes[3116]. Jessé de Almeida considera-o «o glorioso continuador da Revolução de 28 de Maio»[3117]. Francisco de Sousa Loureiro sublinha que se trata da «consciência mais perfeita que Portugal tem tido para dirigi-lo, da personalidade mais vigorosa e mais rica que humildemente tenha dado à Nação uma Era de realizações e de certezas que o tempo não apagará»[3118].

O director da Escola do Magistério Primário de Coimbra enquadra-o na «geração do sacrifício e resgate»[3119], cujo pensamento filia em António Sardinha[3120], onde encheram o «coração e a inteligência dos mais puros sentimentos e princípios nacionalistas e cristãos»[3121] e considera que Salazar «continua a escrever páginas de oiro da nossa maravilhosa História, e, dia a dia, vai deixando de pertencer-se para pertencer à Nação»[3122], reconhecendo que qualquer manifestação de reconhecimento ficará aquém do mérito e sacrifício de Salazar, pelo que só o tempo lhe fará justiça:

> "Consagram-se-lhe 25 anos de governo.
>
> Não haverá, por mais grandiosas que sejam essas manifestações, a justa consagração do esforço do Homem modesto, do trabalho honrado, da consciência mais perfeita que Portugal tem tido para dirigi-lo, da personalidade mais vigorosa e mais rica que humildemente tenha dado à Nação uma Era de realizações e de certezas que o tempo não apagará.
>
> A maior consagração há-de dar-lha precisamente o tempo, por que, ao contrário das coisas que falecem e sobre as quais o tempo é destruidor impiedoso, Salazar viverá para vergonha dos que se lhe seguirem e que desprezem os seus ensinamentos, e para glória, com modelo de governante, como Mestre dos portugueses que queiram continuar Portugal.
>
> Abençoado sacrifício dos que já ultrapassaram os 40 anos!
>
> Valeu a pena servi-lo!
>
> Rapazes! Vale a pena continuá-lo!

[3114] LOUREIRO, Francisco de Sousa – Salazar, o mestre dos portugueses. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1953).
[3115] Idem, ibidem.
[3116] Dos trabalhos publicados sobre a sua personalidade, destacaria os trabalhos de João Medina, já por nós citados ao longo deste capítulo e onde é possível encontrar profusa bibliografia.
[3117] ALMEIDA, Jessé de – O 28 de Maio. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1953).
[3118] LOUREIRO, Francisco de Sousa – Salazar, o mestre dos portugueses. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1953).
[3119] Idem, ibidem.
[3120] Para uma abordagem à génese do pensamento de Oliveira Salazar, para além das suas obras, veja-se um texto que é já um clássico: CRUZ, Manuel Braga da – *As Origens da Democracia Cristã e o Salazarismo*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Estudos Sociais, 1980.
[3121] LOUREIRO, Francisco de Sousa – Salazar, o mestre dos portugueses. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1953).
[3122] Idem, ibidem.

Tendes nele o Mestre com todos os predicados docentes: cuidadoso, correcto, benevolente, justo, calmo e sabedor, o Mestre com ciência e consciência.

Continuareis a vida da Pátria com as magistrais lições da sua vida"[3123].

A parte final da passagem do texto de Sousa Loureiro, desnuda outra face da imagem prismática de Salazar, se Deus é o divino mestre dos professores, Salazar será o seu mestre nesta sua passagem pela terra – Deus no céu, Salazar na terra, o pai em casa, o professor na Escola; repare-se que o director da Escola destaca os «predicados docentes» de Oliveira Salazar e que nos educa através de um veículo privilegiado pela educação católica, o exemplo.

Enaltecendo o exemplo dado por Salazar, José Maria Gaspar, depois de salientar os dotes do político e homem de Estado e o «jubilo patriótico»[3124] pelas bodas de prata de governo, sublinha que é importante que «o povo português o veja como realizador das suas aspirações, omnipresente pela actuação, directa ou indirecta, em todos os recantos do país, numa dedicação total da sua vida ao bem comum»[3125], salientando que:

"Cada palavra de Salazar tem esmagado, com a integral isenção da sua vida exemplar, uma legião dos filisteus da política velha. A opinião popular canoniza-o, num vago sentimento de grata superioridade sobre tudo o que era, porque a sua acção chegou ao âmago do país, por irreprimível osmose das coisas indiscutíveis"[3126].

Após as referências às suas origens, Virgínia Aroso traça uma curtíssima biografia de Oliveira Salazar que, naturalmente, encerra em si dimensões que constituem o património da composição de imagem «que Salazar alimentou»[3127]. Do retrato de Salazar elaborado por Virgínia destacaríamos a falta de vocação religiosa que o afasta do Hábito, o aluno de eleição e professor da Faculdade de Direito, o génio político[3128] e a sua «eleição»

[3123] Idem, ibidem.

[3124] "É de intenso júbilo patriótico, o presente ano jubilar do Presidente do Conselho. É uma síntese daquelas apoteoses efectuadas sempre que a Nação tem sentido roçar beneficamente por si a asa providente do Moderno Terreiro do Paço há 25 anos milagrosamente personificado num chefe – Salazar". GASPAR, José Maria – Lição Cívica. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1953).

[3125] Idem, ibidem.

[3126] Idem, ibidem. Dinis de Ramos dirá, dirigindo-se aos seus(suas) colegas: "Que vós sejais rectos e justos, educadores conscienciosos - verdadeiros plagiatos desse grande, magnífico educador que fez ressurgir Portugal". RAMOS, Dinis de – Aos colegas finalistas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1953).

[3127] Sobre a representação construída e que o próprio Salazar alimentou – para além das já indicadas ao longo do presente estudo, nomeadamente, na imprensa veja-se o recente trabalho: MATOS, Helena – *Salazar*. 2 Volumes. Lisboa: Círculo de Leitores/Edição da Autora, 2003.

[3128] Sobre o animal político registemos o que refere José Maria Gaspar: "[…] o orador fulminante, convincente, esmagador da Sala do Risco, de Braga ou da Assembleia Nacional, nos momentos culminantes do seu Governo providencial; nunca será o extraordinário diplomata da nossa paz nem o assombroso visionário do nosso destino,

para presidente do Conselho – referência que dispensa qualquer análise e, por fim, a vida modesta como traço de carácter[3129].

Manuel Vieira, por sua vez, regista que «Portugal é, na hora presente, uma nação respeitada por tudo o mundo»[3130], facto que naturalmente atribui essa responsabilidade a Salazar na medida que «lhe deu poder e vitalidade»[3131]. Esta respeitabilidade internacional é merecedora de referência no país vizinho, no «Arriba», de Adolfo Lizón, de que nos dão conta a transcrição de DCR e as suas observações. Salazar é apresentado, por DCR, reportando-se às referências contidas no jornal espanhol, como o governante que reconduziu Portugal à cena política internacional e nos conferiu «auto-bastança»[3132], elevando «o seu país a uma altura nunca antes alcançada na projecção internacional portuguesa»[3133], oferecendo ao país um tempo de ordem, em contraste com a «amálgama de partidos e do brouahah de desordens que alastram pelo mundo»[3134], o que faz dele o chefe ideal. Adolfo Lizón recorre à história como Salazar aprendeu a ler, confidenciada por D.

---

perante o qual nos sentimos todos de tolhida visão". GASPAR, José Maria – Lição Cívica. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1953).

[3129] "E 27 de Abril de 1928, tomou posse da Pasta das Finanças, chamado pelo saudoso Marechal Carmona, o Sr. Dr. Oliveira Salazar.

Eleito Presidente do Conselho de Ministros, em 5 de Julho de 1932, deu sempre provas de grande génio político.

[…] estudou, entrou para o Seminário da linda cidade de Viseu.

Aí, como mais tarde em toda a parte, foi aluno distinto.

Mas, já jovem, António não se sentiu chamado para o serviço directo de Deus, e, renunciando à vida sacerdotal, veio depois a ingressar na Universidade.

Mais tarde, na mesma Universidade foi lente da Faculdade de Direito, onde deu sempre provas da mais viva inteligência.

Eleito deputado, poucas horas se conservou no Parlamento, desiludido com a política seguida.

E continuou a viver modestamente, na cidade onde era professor, até que, foi chamado ao Governo, para sobraçar a pasta das Finanças". AROSO, Virgínia – Um nome. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1953).

[3130] VIEIRA, Manuel – Doutrina sã. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1953). Neste seu artigo Manuel Vieira faz ainda um elogio ao Marechal Óscar Fragoso Carmona e a António de Oliveira Salazar, consideradas figuras dominantes da revolução e duas almas de valor invulgar. Cf. O notável discurso do Sr. Prof. Lopes de Almeida. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1953).

[3131] VIEIRA, Manuel – Doutrina sã. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1953).

[3132] DCR – O que dizem de nós. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1953).

[3133] Idem, ibidem.

[3134] Idem, ibidem.

Marta, irmã do ditador, e consagrada por Christine Garnier no seu *Férias com Salazar*[3135], para sublinhar que apesar disso elevou o país ao ponto em que ele está hoje[3136].

§. 2 O Presidente da República, a propósito de uma visita ao país vizinho. O Subsecretário de Estado da Educação Nacional, «marechal intrépido, proficiente e consciente», e o Ministro da Educação Nacional.

O general Craveiro Lopes é referenciado a 1 de Maio, pela sua deslocação, em visita oficial a Espanha, «país irmão», com início a 16 de Maio e que se prolonga por cinco dias[3137].

O destaque conferido a Ernesto Veiga de Oliveira advém-lhe da sua ligação e comprometimento com o Plano de Educação Popular e a Campanha Nacional de Educação de Adultos. Em 15 de Março, Dinis de Ramos atribui-lhe uma quota-parte importante no desenvolvimento das políticas de combate ao analfabetismo[3138] e em Dezembro, reconhece-lhe uma «vontade inabalável»[3139] e a «alma dessa magnífica iniciativa»[3140].

Prosseguindo o tom elogioso, Francisco de Sousa Loureiro que no discurso que proferiu na cerimónia solene de abertura do Curso de Educadores de Adultos, em Coimbra, tecerá rasgados elogios ao Subsecretário de Estado, chegando a considerá-lo «Marechal intrépido, proficiente e consciente»[3141]. Considerando que foi a sua acção que deu corpo ao

---

[3135] Cf. GARNIER, Christine – *Férias com Salazar*. Lisboa: Parceria A. M. Pereira Livraria Editora, Lda., 2002, pp. 46.

[3136] LIZÓN, Adolfo – Portugal. Grande Campanha contra Analfabetismo. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1953).

[3137] "O Senhor Presidente da República, General Craveiro Lopes, inicia no dia 16 uma visita ao país irmão, confundindo deste modo, num único pulsar, os corações dos dois povos vizinhos.

Acompanham-no os Srs. Ministros da Defesa e dos Negócios Estrangeiros e a viagem presidencial prolongar-se-á durante cinco dias". Dinis – Jornada triunfal. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1953).

[3138] RAMOS, Dinis de – Campanha radiofónica da educação de adultos. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1953).

[3139] Idem, ibidem.

[3140] Idem, ibidem.

[3141] LOUREIRO, Francisco de Sousa – Discurso. In Segundo Ciclo de uma campanha construtiva. Com solenidade e entusiasmo, foi inaugurado o Curso de Educadores de Adultos em Coimbra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1953).

sonho de Salazar, se lhe refere como o obreiro e a alma mater da Campanha Nacional de Educação de Adultos e se coloca de acordo com Veiga de Macedo quanto à necessidade de doutrinar e que comunga «com S. Exa., graças ao seu estímulo, nas ânsias de elevação patriótica que o animam»[3142].

O deputado Sousa Machado, no seu discurso, destaca o papel de Veiga de Macedo na condução da Campanha Nacional de Educação de Adultos e referindo-se ao Ministro da Educação Nacional e ao seu Subsecretário de Estado reconhece que não são homens para deixar a obra a meio[3143].

O Trabalho é uma missão. Uma abordagem antropológica da cultura.

As reflexões sobre trabalho e a cultura resultam das ideias que sustentam as análises sobre a educação, nomeadamente a sua construção retórica, sucessos e insucessos e sobre a profissão professor. A abordagem da profissão professor é sustentada e orientada de acordo com as reflexões de senso comum sobre o entendimento de toda e qualquer profissão.

A profissão já não é algo que passa de pais para filhos e a preocupação com o facto de cada um permanecer na posição social que ocupa surge tingida pelo gosto e vontade pessoal, algo a que, no entanto, não é alheio o processo de socialização. R. O. explica-nos em Junho de 1953, que só há «harmonia na sociedade»[3144] a partir do momento que «cada um

[3142] Idem, ibidem.
[3143] Cf. MACHADO, Sousa – O discurso do deputado Sr. Dr. Sousa Machado. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1953).
[3144] R. O. [Rosalinda Oliveira?] – A missão do professor. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1953).

se integre num determinado ramo de actividade de acordo com a sua especial predilecção»[3145] e que a profissão, todas são dignas, se deve viver como uma missão, isto é, «como se para ela nascesse»[3146].

Neste sentido vai também Rosalinda Oliveira que considera como lei da sociedade cada um ter uma missão a cumprir, lei que abrange todos sem excepção e que o seu não cumprimento, não retira a sua obrigatoriedade:

"Se nos entregarmos ao ócio e nos deixarmos dominar por vícios que nos desviam do nosso dever, nem por isso nos subtrairmos à lei; deixamos de a cumprir mas o seu imperativo permanece presente na consciência de cada um. E se essa lei é uma consequência da própria vida, aqueles que a transgridem, indirectamente traem a mesma vida e atraiçoam a justiça natural das coisas"[3147].

Missão é bem o termo para designar o entendimento presente para profissão, Rosalinda defende, ainda, que quem trabalha por dinheiro não pode produzir bem e sustenta que o desempenho profissional deve ser assumido de corpo e alma e que se não o fizermos por «amor ao trabalho»[3148], o façamos por «medo ao castigo»[3149]. O trabalho para além da sua dimensão de necessidade para suprir subsistência vê consagrar-se-lhe estoutra espiritual, não muito distante do posicionamento de Oliveira Salazar no seu discurso de Braga, a 26 de Maio de 1936[3150].

Numa exploração das questões da cultura numa perspectiva antropológica, a reflexão de Luís e Graciette, incide sobre a postura do homem face ao ritmo da vida moderna, que não deixa espaço a reflexões individuais que possibilitem ao homem um desenvolvimento interior que o conduzisse a uma reflexão «sobre si mesmo»[3151] e daí resultasse um crescimento pessoal que produzisse «um carácter mais bem definido e por

---

[3145] Idem, ibidem.
[3146] Idem, ibidem.
[3147] OLIVEIRA, Rosalinda – O nosso dever. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1953).
[3148] Idem, ibidem.
[3149] Idem, ibidem.
[3150] "Não discutimos o trabalho nem como direito nem como obrigação. […]
Fez-nos a Providência o dom de tornar o trabalho necessário e felizmente, por mais que se progrida e acumule, sempre há-de ser preciso trabalhar para viver: senão os homens morreriam de tédio numa atmosfera de vício. […]". SALAZAR, Oliveira – ob. cit., 1945, pp. 134-135.
[3151] Luís e Graciette – Ensinar e Examinar. Exames. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1953).

consequência uma personalidade mais vincada»[3152], e reconhecem «certos problemas da sua vida sejam postos de parte, isto é, abandonados sem procurar uma mera solução para eles»[3153].

Por contraste, o professor Armando Cardoso, publica quinze dias antes do anteriormente referido, colocando o acento tónico da sua análise na eficácia dos diplomas legais de combate ao analfabetismo, nomeadamente no meio rural, apresenta-nos uma sociedade dispersa e onde o direito ao descanso não está consagrado, concluindo daí, a grande dificuldade de implementação da legislação – «é a vida». Caracteriza-nos assim a vida nos meios rurais do Portugal dos alvores de 1950:

> "Aqui, onde o camponês labuta sol-a-sol, desbravando a árdua e ingrata terra, que nos sustenta, a única preocupação do homem, além do serviço é, naturalmente o descanso para o mirrado e carcomido corpo. Compreende-se. Quantos, depois dum dia exausto de trabalho, teriam de andar quilómetros, enfrentando as variantes condições térmicas, para puderem frequentar, com cansaço, qualquer escola.
>
> Diziam há dias, que um meio de, solucionar este problema seria a proibição da construção de moradias além duma determinada área da sede da freguesia. Além da vantagem do ensino, facilitaria a electrificação e abastecimento de águas potáveis a todos os lugares.
>
> Esquecem-se que não é por vontade que uma família escolhe por vezes o isolamento dum pinhal recôndito.
>
> Se o faz é porque as condições de vida a isso o obrigam, condições essas aceitáveis para quem já se habituou a compreendê-las. É a vida: está dito tudo"[3154].

Em ambos os casos estamos perante uma cultura que confronta o dia-a-dia no mundo rural, percebido sem regras, produzindo como que um esgotamento e isolamento físico e psicológico, concorrendo em paralelo com a aceleração da vida moderna que contribuiu para a ausência completa de tempos de reflexão pessoal. O isolamento e empobrecimento interior do homem têm origem cultural.

O que nos parece merecer destaque é, não a crítica ao mundo moderno, que foi sempre objecto de crítica na ideologia do Estado Novo, onde o ruralismo constitui um tema transversal e representa uma das suas marcas ideológicas do seu nacionalismo corporativo, mas o facto de este surgir aqui despido da sua dimensão ucrónica, um mundo normalmente

---

[3152] Idem, ibidem.

[3153] Idem, ibidem. A vontade dos autores é que a Educação adquira centralidade, uma vez que esta sua reflexão é sobre o analfabetismo.

[3154] CARDOSO, Professor Armando – Alfabetização. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1953).

representado como depositário dos valores tradicionais imaculados e de onde o conflito e as dificuldades estão *cuidadamente* ausentes.

Uma cultura do espírito

Em Janeiro de 1953 os livros e a leitura merecem especial reflexão. Para Lisette Guerreiro, livros rima com amigos e tem exactamente o mesmo efeito, se forem «bons» conduzem ao bem, se forem «maus» deformam caracteres sociais, ao nível de um indivíduo como de um povo:

"Um bom livro é um bom amigo. Frase é esta já velha, mas sempre actual, em que, muitas vezes, todavia, parece não se reparar. O que, na maior parte dos casos, interessa a muitas pessoas, é ler, apenas ler, sem preocupações das leituras que fazem.

O livro que, quando bom, pode valer tanto como uma boa amizade, pode também tornar-se o condutor de erros e de deformações de carácter na vida social de um indivíduo ou de um povo.

Um livro é um veneno para o nosso espírito, sem que, por vezes, isso se tome em conta"[3155].

A leitura é encarada como «um prazer»[3156], para isso é necessário escolher, pois ela deve ser regrada e adaptada ao carácter do leitor[3157], só assim nos pode ser «útil»[3158], na medida em que serve o «nosso saber e estudo, reafirma-nos a nossa personalidade, traz-nos conhecimentos das mais variadas ordens, transformando-se numa prática «indispensável»[3159].

Prudência, qualidade e profundidade, em vez de quantidade e extensão, dominam o discurso de Lisette Guerreiro, é que, em última análise um mau livro é muito prejudicial e, portanto, mais vale deixar de ler:

"Antes de olharmos à quantidade, devemos em primeiro lugar olhar à qualidade. Ler em profundidade, é diferente de ler em extensão, isto é, vale muito mais ler pouco mas bom, revelando ao nosso espírito novos horizontes, do que ler muito sem tirar daí qualquer aproveitamento, tirando muitas vezes; pelo contrário, ensinamentos que nos prejudicam.

Se somos prudentes naquilo que dizemos e escrevemos, devemos sê-lo igualmente naquilo que lemos.

A muitas pessoas, parece um absurdo que uma má leitura influencie o espírito. Influencia, de facto, e, por vezes, o resultado faz-se sentir imediatamente na formação, ou talvez melhor, na deformação do carácter dessa pessoa.

[3155] GUERREIRO, M.ª Lisette P. – Leituras. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1953).
[3156] Idem, ibidem.
[3157] Idem, ibidem.
[3158] Idem, ibidem.
[3159] Idem, ibidem.

É pois indispensável e essencial a escolha do que lemos, pois a leitura ou nos há-de vir enriquecer os nossos conhecimentos e o nosso espírito, ou, então, melhor será… não ler"[3160].

No final do ano, nas cerimónias do acto inaugural do Curso de Educadores de Adultos, o deputado e empresário da cidade, Sousa Machado, transporta o debate do livro e dos espaços de leitura, da esfera individual para a colectiva e nacional. Sousa Machado considera que o fornecer às pessoas a capacidade de ler implica que se lhes forneça meios de leitura para a sua prática e formação pessoal[3161], resultando daí a questão dos espaços de leitura. Em seu entender, espaços de leitura significa criar uma rede de bibliotecas o que, de imediato, lança nova questão ou problema, a do controlo mental do «pão com que devemos alimentar o espírito», e define como acção política, uma intervenção ideológica preventiva, no sentido de evitar a deformação de carácter de um povo, atestando a menoridade de todo um povo, pois coloca o acento tónico na conjuntura que, em seu entender, obriga a que alguém por ele escolha as leituras que poderá realizar:

"Este é outro problema que V. Ex.ª já equacionaram e que tanto, ou mais do que o primeiro se reveste de particular melindre porque não basta saber ler, é necessário facultar os meios para o fazer e, mais do que isso, que esses meios se não tornem agentes de corrupção mental ou degradação moral.

Há que instituir as bibliotecas populares, rurais e urbanas e até mesmo particulares no seio das Empresas, mas essas bibliotecas têm de ser controladas, não vão trair a missão a que se destinam, envenenando as almas em vez de dar a cultura que delas há a esperar. Hoje, mais do que nunca, se impõe vigilância atenta na escolha do pão com que devemos de alimentar e espírito, daqueles que maiores riscos correm de ser subvertidos pela onda de corrupção que os inimigos da nossa civilização fazem alastrar pelo mundo para o dominar"[3162].

Mas a preocupação não é só preventiva, estende-se à instilação de valores e práticas colectivas que denunciam uma acção no sentido da inculcação ideológica, pelo viés – em grande medida, da moral católica:

"Que a leitura espalhe os princípios que elevam e dignificam o homem abrindo-lhe horizontes de novos conhecimentos e aspirações, a compreensão e a prática das atitudes nobres da solidariedade, da transigência e da abnegação.

Que dos novos conhecimentos surja mais viva a força suprema do carácter, o sentido de lealdade para que sejamos mais compreensivos e dignos e a humanidade capaz de viver em paz e amor, para que o grande mandamento que nos ensina a amar a Deus sobre todas as coisas e ao semelhante como a nós mesmos - se torne uma realidade sobre a Terra"[3163].

[3160] Idem, ibidem.

[3161] "[…] ao espalhar as luzes do ensino, não esquecerão que ao dar a tantos a faculdade de ler, é preciso facultar os meios de praticar, lendo para não esquecer e, sobretudo, para cultivar o espírito com a aquisição de novos e mais largos conhecimentos". MACHADO, Sousa – O discurso do deputado Sr. Dr. Sousa Machado. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1953).

[3162] Idem, ibidem.

[3163] Idem, ibidem. Sobre a utilização das bibliotecas como espaço de reprodução ideológica, veja-se o estudo sobre as bibliotecas das Casas do Povo, já aqui referido, de Luís Reis Torgal: TORGAL, Luís Reis – ob. cit., 1989, pp. 171-

Com uma argumentação diferente, também José Maria Gaspar vem propugnar pela criação de bibliotecas. A sua posição é a defesa da língua enquanto traço cultural identitário dos portugueses o que o leva, por um lado, a aceitar a inevitável evolução da Língua Portuguesa – mas com regras e limites e, por outro, a endereçar um forte ataque aos que considera serem os responsáveis pela degradação da língua materna. Verbera a imprensa escrita – os jornais e as revistas – pela falta de «pureza da língua»[3164], os sistemáticos «estrangeirismo»[3165] e as porque «agências noticiosas dão murros escandalosos na gramática»[3166]. Acusa a literatura de recurso inusitado a galicismos e anglicismos, bem como a publicação de romances «em traduções arrepiantes»[3167], os jovens que lêem «romances pornográficos de baratíssima gramática»[3168] e a literatura infantil que abandonou os contos tradicionais e narra agora «incríveis facécias de estranhos»[3169] e, ainda por cima, «construída agora com desenhos»[3170]. A crítica estende-se à generalidade da sociedade, são os «produtos industriais crismados pelos comerciantes com as mais estranhas designações»[3171], a utilização de «línguas alheias»[3172] nas lojas e no turismo, os filmes cinematográficos que vêm «cheio de erros, ortográficos e sintácticos, desde o título às legendas»[3173], a rádio que «vomita frequentemente sandices gramaticais no íntimo do nosso lar»[3174] e se ouve cantar «mais francês, italiano ou inglês»[3175] do que em português. Reconhecendo a impotência da Escola perante avassalador embate e porque «não se trata

196. Para uma análise das relações entre Salazarismo e cultura veja-se: Ó, Jorge Ramos do – ob. cit., 1992, pp. 391-454.

[3164] GASPAR, José Maria – Campanha Nacional. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1953).

[3165] Idem, ibidem.

[3166] Idem, ibidem.

[3167] Idem, ibidem.

[3168] Idem, ibidem.

[3169] Idem, ibidem.

[3170] Idem, ibidem.

[3171] Idem, ibidem.

[3172] Idem, ibidem.

[3173] Idem, ibidem.

[3174] Idem, ibidem.

[3175] Idem, ibidem.

de fechar a mentalidade nacional às manifestações do génio alheio»[3176], defende que se ensine «a ler, mas forneça-se boa leitura, mesmo gratuita e obrigatoriamente, se for viável»[3177] propondo para isso o entendimento entre os Ministérios da Educação e das Corporações para a criação de «bibliotecas apropriadas»[3178] nas Casas do Povo.

O cinema é também objecto de reflexão, pelo punho de Mário Rolo da Silva Jerónimo, num texto que constituiu um trabalho apresentado no âmbito da Liga Escolar Católica em que se destaca a «acção benéfica de um bom cinema»[3179], o aluno-mestre conta que viu o filme «Eram duas Irmãs», que lhe proporcionou uma experiência interior ao ponto de «em determinada passagem mais emocionante, cheguei mesmo a chorar», e que no caminho para casa lhe provocou uma reflexão que o reaproximou de Cristo:

> "Acabada a sessão propus-me naturalmente regressar a casa.
> No meu espírito havia uma amálgama de ideias que, aos poucos, fui pondo de parte.
> A última que lá ficou é uma das que conservo agora e conservarei durante toda a minha vida, se Deus mo permitir. Concluí eu, então, como certamente muitos têm concluído:
> «A Felicidade só é possível com Deus». Continuei no meu caminho e, antes de chegar a casa, eu tinha-me ajoelhado aos pés do Confessor.
> Um simples espectáculo tinha operado na minha vida, uma grande transformação e, desde então voltei a ter aquela força estranha que se busca em Cristo"[3180].

De sublinhar que não encontramos nesta perspectiva um sopesar de prós e contras do cinema. Neste artigo Mário Jerónimo coloca-se perante um filme que poderíamos dizer, citando Pio XI, se encontra «inspirado por princípios sãos»[3181], sobressaindo a dimensão positiva que o cinema pode encerrar, quando colocado ao «serviço do aperfeiçoamento do homem»[3182].

[3176] Idem, ibidem.
[3177] Idem, ibidem.
[3178] Idem, ibidem.
[3179] JERÓNIMO, Mário Rolo da Silva – A verdade nos costumes. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1953).
[3180] Idem, ibidem.
[3181] Pio XI – *Divini Illius Magistri*. 1936. [Consult. 2005-07-17]. Disponível na WWW: <URL: http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_fr.html>.
[3182] Pio XI – *Vigilanti Cura*. 1936. [Consult. 2005-09-17]. Disponível na WWW: <URL: http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_29061936_vigilanti-cura_po.html>. A *Vigilanti Cura* é dirigida «Aos Veneráveis Irmãos Arcebispos, Bispos e demais Ordinários dos Estados Unidos da América, em Paz e Comunhão com a Sé Apostólica: sobre cinema», embora Pio XI refira que já na Encíclica *Divini Illius Magistri* tinha reflectido sobre o problema do cinema e a sua utilidade para a educação e instrução desde que baseada em princípios sãos. Não pretendemos com esta abordagem aos documentos dimanados da Santa Sé encontrar «a» génese ou «a» fonte das ideias expressas sobre o cinema no *Rumo*,

No enquadramento do Plano de Educação Popular e da Campanha Nacional de Educação de Adultos, a aposta parece ser a do progresso cultural, António de Oliveira, então antigo aluno-mestre da Escola do Magistério Primário de Coimbra, em discurso proferido no âmbito da Campanha Nacional sustenta que «um país será tanto maior quanto maior for o seu nível cultural»[3183] e num texto intitulado *Não consintas analfabetos no teu meio*, defende-se que o progresso cultural se traduz em vantagens sociais, mas para tal acontecer é necessário a cooperação de todos[3184].

O progresso cultural terá os seus adversários. João Lopes Gil define um: o «protestante materialista». A sua posição é a sustentação da presença de Deus na sociedade, tradição milenar em Portugal e base do progresso do país, trata-se da cepa cultural de Portugal. O «protestante materialista» é considerado «veículo dum anti-nacionalismo acompanhado dum anti-catolicismo»[3185], isto por que criticou a decisão da colocação dos crucifixos na sala de aula. Fica claro das posições assumidas por João Gil que um adversário de um ícone é adversário do altar e o adversário do altar é adversário da Nação. O «protestantismo materialista» é considerado «falsa doutrina»[3186] com origem na «ignorância dos povos e da perícia de tantos homens»[3187], inimigo real na medida em que se tem difundido por «tantas terras, algumas das quais consideradas católicas»[3188], que por atraso cultural «imprimem, nas suas incultas e deficientes almas, falsos conceitos,

---

pretendemos tão-só destacar que o cinema era uma preocupação da Igreja Católica e sobre a qual esta emitia reflexões enquadrada por toda a doutrina social da Igreja e à qual os(as) alunos(as)-mestres(as) da Escola do Magistério Primário de Coimbra tinham necessariamente acesso, muito em particular, os que integravam os organismos da Acção Católica. Sobre o cinema e o Estado Novo veja-se: GARRIDO, Álvaro – Coimbra e as Imagens do Cinema no Estado Novo. In TORGAL, Luís Reis Coord. – *Ideologia, Cultura e Mentalidade no Estado Novo. Ensaios sobre a Universidade de Coimbra*. Coimbra: Faculdade de Letras, 1992, pp. 79-130 (em particular, pp. 82-85). TORGAL, Luís Reis Coord. – *O Cinema sob o Olhar de Salazar…* Lisboa: Círculo de Leitores, 2000. (em particular pp. 64-91) TORGAL, Luís Reis – Cinema, estética e ideologia no Estado Novo. In *Estudos do Século XX*. 1 (2001) 157-202.

[3183] OLIVEIRA, António de – Campanha Nacional. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[3184] Cf. Não consintas analfabetos no teu meio. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

[3185] GIL, João Lopes – Encontro. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1953).

[3186] Idem, ibidem.

[3187] Idem, ibidem.

[3188] Idem, ibidem.

pregados e divulgados pelos profanadores da verdadeira doutrina»[3189], pelo que só podem ser «cegos que não querem ver, cegos a quem a realidade é exposta e a repudiam, a quem a certeza é apresentada e dela se indiferenciam e alheiam»[3190].

O Nacionalismo Corporativo

Em 1930, António de Oliveira Salazar define num discurso intitulado «Os princípios fundamentais da nova ordem das coisas»[3191] considera que, ao nível político, «a primeira realidade é a existência independente da Nação»[3192], e que «aos supremos objectivos da Nação, com seus interesses próprios, todas as pessoas singulares e colectivas que são elementos constitutivos do seu organismo»[3193], e radica na história ou numa determinada consciência histórica[3194], a «ingénita, natural, a substância deste nacionalismo, que tem de ser a alma da conservação, renascimento e progresso de Portugal»[3195].

Para dar corpo a esta substância nacionalista, Salazar considera essencial consolidar o Estado tornando-o «forte, mas limitado pela moral»[3196] e fortalecer o poder executivo. Simultaneamente, partindo da crítica do liberalismo e da criação do cidadão – uma abstracção constituída em fonte de soberania, para a coordenação social estabelece a inserção da Nação no Estado, colocando «na base a família – célula social irredutível, núcleo

---

[3189] Idem, ibidem.
[3190] Idem, ibidem.
[3191] SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*. Volume I 1928-1934. Coimbra: Coimbra Editora, 1939, pp. 77.
[3192] Idem, ibidem.
[3193] Idem, ibidem, pp. 78.
[3194] Numa passagem do discurso de Oliveira Salazar, que vimos analisando, emergem as raízes históricas da sua construção de nacionalismo, que tem por base um entendimento e uma leitura da História de Portugal, e que ele coloca na génese do nacionalismo corporativo: "Formou-se o País quase de um jacto, desde que se fez a reconquista deste canto da Península, e as nossas fronteiras, inalteráveis desde séculos, não foram fixadas a expensas de qualquer outra nação europeia. Subtrai-nos este facto às competições históricas das conquistas e desforras, permitindo que se afirme mais pura a força moral da nossa independência e também da nossa expansão, desde que, firmada a base peninsular, passámos os mares para o alargamento do nosso domínio e manifestação mundial do grande génio civilizador". SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*. Volume I 1928-1934. Coimbra: Coimbra Editora, 1939, pp. 79.
[3195] Idem, ibidem.
[3196] Idem, ibidem, pp. 80.

originário da freguesia, do município e, portanto, da Nação: é, por natureza, o primeiro dos elementos políticos orgânicos do Estado constitucional»[3197], espaço onde se encontrará «o cidadão com fundamento para os direitos políticos»[3198]. O objectivo é a construção de um «Estado social e corporativo em estreita correspondência com a constituição natural da sociedade»[3199], ou seja, um nacionalismo corporativo[3200].

Nesta linha de pensamento, uma d'«As grandes certezas da Revolução Nacional» é que «não discutimos a família. Aí nasce o homem, aí se educam as gerações, aí se forma o pequeno mundo de afectos sem os quais o homem dificilmente pode viver»[3201].

Ao longa das próximas páginas reflectiremos sobre a abordagem, nos artigos do *Rumo*, da ideia de Nação, de Família e as Comemorações elencadas, sem perder de vista que os actos comemorativos podem ser percebidos como momentos de construção ou confirmação de crenças, espaços de legitimação de discurso, por isso, de confirmação e sedimentação de um poder[3202].

Nação, «colectividade com a mesma língua, crença e fé»

Em artigo assinado por Maria Liette Patrão Cruz, de 15 de Fevereiro de 1953, intitulado *Pátria*, a autora estabelece uma identificação de Pátria com «este pedaço de

---

[3197] Idem, ibidem, pp. 85.
[3198] Idem, ibidem, pp. 85-86.
[3199] Idem, ibidem, pp. 87.
[3200] Entre o discurso de António de Oliveira Salazar e o relatório preliminar de Constituição redigido, segundo o entendimento de João Medina, muito provavelmente por Quirino de Jesus, por um lado, e o texto final da Constituição da República de 1933, existe assinalável distância que terá resultado, de acordo com Fernando Rosas, da necessidade dos corporativistas portugueses tiveram de realizar concessões nas negociações para a aceitação do texto constitucional. Mobilizámos somente o pensamento de Oliveira Salazar para situarmos a análise dos textos de professores e alunos(as)-mestres(as) no *Rumo*, sendo a questão supra referida colateral, o que não quer dizer que dela não tenhamos consciência. Assinalemos ainda que a desarticulação entre os textos jurídicos e as práticas colectivas – nomeadamente no âmbito do corporativismo, mereceu a nossa análise no capítulo 2 do presente estudo. Para a questão aqui inicialmente referida, veja-se: MEDINA, João Dir. – ob. cit., 2004, pp. 225-238. ROSAS, Fernando – As Grandes Linhas da Evolução Institucional. In ROSAS, Fernando Coord. – Portugal e o Estado Novo (1930-1960). In SERRÃO, Joel; MARQUES, A. H. de Oliveira Dir. – *Nova História de Portugal*. Volume XII. Lisboa: Editorial Presença, 1992, pp. 95-143.
[3201] SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*. Volume II 1935-1937. Coimbra: Coimbra Editora, 1945, pp. 133.
[3202] Cf. CONNERTON, Paul – *Como as sociedades recordam*. Oeiras: Celta Editora, 1993.

terra»[3203] da «nossa infância»[3204], traduzindo Pátria por um lado, como o espaço físico onde vertemos a «primeira lágrima»[3205], observamos a primeira vez o «Sol»[3206], onde tenteamos «os primeiros passos»[3207], balbuciamos «as primeiras palavras»[3208], e, por outro, as emoções – «ora alegre ora triste»[3209] – que a eles estão associadas. Mas Pátria é também o nosso passado, aqui representado por Liette Cruz – ainda ao nível individual, nas «cinzas dos nossos antepassados»[3210]. Neste enquadramento Liette sustenta que «Pátria não é somente o torrão natal onde fomos criados, a casa, o povo, o mar, o jardim e a árvore; é também o azul do céu repleto de estrelas e o matiz de todo este sol cheio de aromas»[3211]. Perspectivando Pátria já não ao nível individual e de interacção mas ao nível comunitário, Liette considera-a como uma «colectividade não é mais do que uma Nação onde se ostenta a mesma língua, a mesma crença e a mesma fé»[3212].

Uma questão central: Pátria ou Nação? A utilização mais ou menos indiscriminada, pela aluna-mestra, de Pátria e Nação, poderá ter origem no facto de a trilogia estado novista, para a Educação, ser Deus, Pátria, e Família e não, Deus, Nação e Família como efectivamente «deveria» ser, na linha da argumentação de João Medina[3213], espaldada num esclarecimento dado por Salazar para quem, à semelhança de Liette Cruz, Pátria quer dizer Nação[3214].

A língua como factor de identidade e unidade nacionais é um tema abordado por José Maria Gaspar, num artigo intitulado *Campanha Nacional*, onde atribui ao idioma

---

[3203] CRUZ, Maria Liette Patrão – Pátria. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1953).
[3204] Idem, ibidem.
[3205] Idem, ibidem.
[3206] Idem, ibidem.
[3207] Idem, ibidem.
[3208] Idem, ibidem.
[3209] Idem, ibidem.
[3210] Idem, ibidem.
[3211] Idem, ibidem.
[3212] Idem, ibidem.
[3213] Cf. MEDINA, João Dir. – ob. cit., 2004, pp. 155-209 (Em particular, pp. 205-209).
[3214] "Não discutimos a Pátria, quer dizer, a Nação na sua integridade territorial e moral, na sua plena independência, na sua vocação histórica". SALAZAR, António de Oliveira – ob. cit., 1945, pp. 131.

funções essenciais, em primeiro lugar, ao nível individual, nas inter-relações, funcionando como fiador de palavra e carácter, em qualquer negócio: «Eu sou português de Nação!»[3215]. É também traço de carácter, já não individual, mas nacional: «Fala claro, homem; nem pareces português!»[3216]. Heterogéneo no espaço mas para todos perceptível, imprime «carácter ao nobre povo de Portugal»[3217], tanto mais que «milhões de seres que nascem e morrem embalados na suave, expressiva toada do falar português»[3218].

Gaspar atribui-lhe um valor patrimonial equivalente aos «edifícios e os transportes, a sanidade ou a assistência»[3219], tanto mais que a Língua Portuguesa permite dar testemunho da grandeza da Nação, que do reduzido espaço metropolitano construiu um império e realizou a sua própria diáspora, pois estamos a falar de «mais de cem milhões de pessoas»[3220], isto é, «de Portugal e do Brasil, da nossa esperançosa África às longínquas pegadas de Goa, Macau e Timor, que reclamam e esperam, como as fervorosas colónias de portugueses da América e até do Médio e Extremo Oriente, uma estrénua defesa da nossa língua»[3221] e considerada «quase o único vínculo a ligar ainda milhares de portugueses, dispersos em cidades de opulenta economia, entre muitas e desvairadas gentes de pujantes civilizações»[3222].

Observando nela a dimensão histórica nacional, «ressonância de largos séculos da nossa História»[3223], para José Gaspar a língua «provém do âmago da raça»[3224] e a sua degeneração significaria «calamitosa derrota comum»[3225], podendo interpretar-se como a extinção da «alma nacional»[3226]. Assim «o combate à corrupção da linguagem vem na

---

[3215] GASPAR, José Maria – Campanha Nacional. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1953).
[3216] Idem, ibidem.
[3217] Idem, ibidem.
[3218] Idem, ibidem.
[3219] Idem, ibidem.
[3220] Idem, ibidem.
[3221] Idem, ibidem.
[3222] Idem, ibidem.
[3223] Idem, ibidem.
[3224] Idem, ibidem.
[3225] Idem, ibidem.
[3226] Idem, ibidem.

primeira linha, para garantir permanência ao mais profundo elemento do carácter nacional: o idioma»[3227]. Afinal, como afirma o professor Gaspar, quem fala português tem orgulho no seu falar.

A exaltação do que é português não se consubstancia só na língua mas estende-se à forma de governo. Num artigo dedicado ao 28 de Maio, Jessé de Almeida, sublinha essa natureza nacional do governo germinado a partir do 28 de Maio de 1926, onde fica claro o facto de os portugueses não necessitarem de copiar nada do estrangeiro:

"Reconheceu-se que nós, portugueses, também somos gente, capazes de termos um governo nosso, sem necessidade de andarmos a decalcar servilmente os métodos governamentais estrangeiros, em especial, franceses. Isto é: Portugal é dos portugueses e para os portugueses"[3228].

Quando Maria Liette se refere a «crença e fé», obviamente referencia o catolicismo, de que «os nervos tradicionais da nossa provecta soberania, continuam a alimentar-se, no Minho como em Timor e no Alentejo como em Goa ou Moçambique, dos preciosos substratos das almas»[3229]. O aluno-mestre João Gil, cita Dostoievski a propósito da importância que Deus tem para o homem, e transfere esse significado para Portugal, colocando os sucessos de Portugal no âmbito da protecção divina:

"Devemos, finalmente, recordar o oportuno pensamento de Dostoievski: «A destruição de Deus no homem leva à destruição do próprio homem».

Em Portugal é isto uma vida milenária, que sempre nos colocou na vanguarda de todos os progressos"[3230].

Francisco de Sousa Loureiro, no *Rumo* de Maio, num artigo intitulado *Salazar, mestre dos portugueses*, cita o Presidente do Conselho para destacar a importância e o reconhecimento do papel de Deus nos destinos de Portugal. A nação sob protecção divina:

"Ouçamo-lo: Fazemos constantemente apelo a sentimentos superiores, a motivos elevados de acção e de luta; haurimos da consciência recta as forças com que batalhamos e tiramos das próprias veias – não de outras – o sangue dos sacrifícios; e certamente a Providência abençoa estas armas, pois temos sempre vencido.

Temos vencido, sim! E que vitórias!"[3231].

[3227] Idem, ibidem.

[3228] ALMEIDA, Jessé de – O 28 de Maio. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1953).

[3229] GASPAR, José Maria – Fé e império. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1953).

[3230] GIL, João Lopes – Encontro. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Março de 1953).

[3231] LOUREIRO, Franscisco de Sousa – Salazar, o mestre dos portugueses. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1953).

Deve sublinhar-se que os discursos de Salazar vão neste sentido existindo uma acomodação da Nação no seio do catolicismo e não esta que se converteu. Para Oliveira Salazar a Nação nasceu cristã, por isso a fé não se discute[3232], é uma raiz, não se trata de uma opção:

"Portugal nasceu à sombra da Igreja e a religião católica foi desde o começo elemento formativo da alma da Nação e traço dominante do carácter do povo português. Nas suas andanças pelo Mundo – a descobrir, a mercadejar, a propagar a fé – impôs-se sem hesitações a conclusão: português, logo católico"[3233].

Num posicionamento algo diferente deste, não já no plano teórico mas na esfera do quotidiano e no plano individual, manifestando preocupação com o facto de as práticas colectivas do portugueses serem ou não católicas surge, pelo punho de Jessé de Almeida uma advertência para que cada português não diga que é católico mas que pratique o catolicismo, fazendo da sua vida um exemplo:

"Também nós portugueses, se não queremos mudar o nome de cristãos, teremos de mudar de vida.

Temos de concordar que nos tempos actuais são mais que verdadeiras as palavras de Hamlet: «Ser ou não ser: eis a questão!»"[3234].

O catolicismo, valor tradicional e ancestral – constitutivo da própria nação, como vimos – encontra-se no espaço rural[3235] supostamente depositário dos valores de sempre[3236]

[3232] Cf. SALAZAR, António de Oliveira – ob. cit., 1951, pp. 130-131.

[3233] SALAZAR, António de Oliveira – ob. cit., 1951, pp. 370. Salazar já em 1940, perante a Assembleia Nacional, reflectindo sobre *Problemas político-religiosos da Nação Portuguesa e do seu Império* afirmara: "A primeira realidade que o Estado tem diante de si é a formação católica do povo português; a segunda é que a essência desta formação se traduz numa constante da história.

Nascemos já como nação independente, no seio do catolicismo; acolher-se à protecção da Igreja foi sem dúvida um acto político, mas alicerçado no sentimento popular". SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*. Volume III 1938-1943. Coimbra: Coimbra Editora, s. d., pp. 232. O discurso histórico que sempre dominou o nacionalismo do Estado Novo ficou marcado por um providencialismo religioso em que a nação é representada como um destino de Deus e os portugueses como agentes de uma missão divina. Cf. PINTO, António Costa – Nacionalismo. In BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena – Dicionário de História de Portugal. Volume VIII Suplemento F-O. Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 589-593. Este assunto é explorado em: CALDEIRA, Arlindo Manuel – O Poder e a Memória Nacional. Heróis e Vilões na mitologia Salazarista. In *Penélope* n.º 15 (1995) 121-139. Caldeira a dado passo afirma na p. 131: "[…] traduz-se numa espécie de função missionária e carismática atribuída por Deus a Portugal, desde a origem dos tempos".

[3234] ALMEIDA, Jessé de – A verdade na vida individual. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1953). Sobre a religiosidade dos portugueses veja-se a mero título de exemplo: ANTUNES, Manuel Luís – Catolicismo e Cultura na Sociedade Portuguesa Contemporânea. In. CRUZ, Manuel Braga da; GUEDES, Natália Correia Coord. – *A Igreja e a Cultura Contemporânea em Portugal*. Lisboa: Universidade Católica de Editora, 2000, pp. 437-456. CRUZ, Manuel Braga da – *O Estado Novo e A Igreja Católica*. Lisboa: Editorial Bizâncio, 1998. LAGES, Mário F. – A Religiosidade Popular na Segunda Metade do Século XX. In. CRUZ, Manuel Braga da; GUEDES, Natália Correia Coord. – *A Igreja e a Cultura Contemporânea em Portugal*. Lisboa: Universidade Católica de Editora, 2000, pp. 379-435.

[3235] O ruralismo é um dos temas defendidos pelo Integralismo Lusitano, em oposição à industrialização, e que é retomado pelo nacionalismo corporativo desenvolvido pelo Estado Novo. Cf. PINTO, António Costa – ob. cit., 1999, pp. 590.

[3236] Cf. CUNHA, Luís – *A Nação nas malhas da sua identidade*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

da sociedade portuguesa, de que Madalena Faria Pessoa destaca, precisamente, a religiosidade, alguns dos melhores prazeres da vida, árdua é certo, mas alegre e com carinho e amor, vivida por gente cujo carácter denota perseverança e resignação. Este ruralismo surge articulado com o corporativismo, apresentando-se uma sociedade rural sem conflitos, numa perspectiva ucrónica, sem tempo ou lugar. Madalena Pessoa por contrapor, de um lado, a cultura do espírito, naturalmente associada à escolarização e à vida urbana e, do outro, a cultura da fé, enaltecendo a capacidade desta na resolução de problemas:

"Por vezes, o problema mais simples para nós é considerado por eles como o mais transcendente. Porquê? Decerto, porque possuímos um pouco de viveza e cultura de espírito; no entanto se falarmos de fé, da nossa religião e da moral – ai de nós! - eles ultrapassam-nos, rasgam-nos o véu da ignorância e novos horizontes se deparam. Porque procedem assim? Onde terão ido buscar tamanha ciência? Ah! É que eles, não possuindo cultura de espírito desenvolvida num campo, têm-na desenvolvida noutro – possuem a cultura da Fé. Foram-na buscar não a fontes turvas e depravadas, a bocas peçonhentas, mas sim à sua própria origem, à fonte sã da vida – à Igreja"[3237].

Família, «a mais sagrada escola de educação»

A família, célula social básica, considerada como o espaço de gestação e recepção do indivíduo, tem o direito natural e sagrado – conferido pelo Criador, de educar o indivíduo. Esse direito considerado «inviolável e inalienável»[3238], é acompanhado por um «sagrado […] amor ilimitado dos pais para com os filhos»[3239], onde se reconhece a importância do papel da mãe, uma vez que a criança «bebe a primeira luz do Sol, solta as primeiras palavras balbuciando o sagrado nome de mãe, anda os primeiros passos e vai a pouco e pouco, à medida do seu desenvolvimento físico, transformando psiquicamente em acto o que contém em potência»[3240].

[3237] PESSOA, Madalena Faria – Lições de Férias. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1953).
[3238] VIEIRA, Manuel Baptista – Mais e melhor. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1953).
[3239] Idem, ibidem.
[3240] Idem, ibidem.

A acção da família cristã, eu diria católica, é, segundo Luís Tomás, «a mais sagrada escola de educação»[3241] e prolonga-se por uma vida, isto é, antes, durante e depois do homem passar pela Escola. Luís Tomás sublinha a importância das «palavras e exemplos dos pais» na adopção pelos filhos de uma vida «honesta e cristã»[3242]. A família detém um papel nuclear pois é no seu seio que se formam, ainda acompanhando a argumentação de Luís Tomás, não só o carácter individual mas também o nacional. Além das lições – paternas[3243], para a vida, a família tem de constituir uma ambiência propícia a uma educação cristã, a fé «não se transmite de pais a filhos como a vida física. A fé é fruto da pregação e não da geração»[3244]:

> "A atmosfera sadia e pura que se respira e a paz que vive num lar, aliados às lições baseadas nos exemplos e na doutrina de Cristo ministradas pelos pais, contribuirão para moldar o carácter e imprimir um rumo definitivo à vida desse «ser em porvir»; mas não bastam apenas as simples lições de catecismo, é indispensável que o lar seja todo impregnado duma atmosfera religiosa; é preciso que ele seja o santuário da paz íntima, a solenidade do amor conjugal, dos santos afectos da Família"[3245].

O papel e acção da família vão, doravante, ser escrutinados pelo enfoque da educação e da escolarização. Rosalinda Oliveira destaca que cada um deve aos pais aquilo que sabe, estes amparam-nos quando nos deparamos com qualquer insucesso ou fracasso. Destaca o quanto nós somos tributários do seu desempenho para connosco, bem visível naquilo que somos hoje, caso contrário poder-se-ia mesmo ser analfabeto[3246].

Estamos em 1953, passa um ano do arranque do Plano de Educação Popular e esta linha de argumentação enquadra-se nessa dimensão temporal e no tempo político de combate ao analfabetismo. Uma diplomada do curso de educação de adultos, Hermínia da

---

[3241] TOMÁS, Luís – A família, a escola primária e a educação cristã. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1953).
[3242] Idem, ibidem.
[3243] Idem, ibidem.
[3244] Idem, ibidem.
[3245] Idem, ibidem.
[3246] "Por que sabemos nós hoje alguma coisa? Se não fossem os bens dos nossos pais, os seus sacrifícios e zelos, sei lá, talvez fôssemos também hoje analfabetos. E nós infelizmente não pensamos nisto". OLIVEIRA, Rosinda de – Futuro melhor. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

Silva Pinto vai mais longe, afirmando que «às vezes as mães e os pais, descuidados ou pobres não mandam os filhos à escola enquanto são pequenos»[3247].

O direito é também um dever, a família terá o dever de educar e, neste caso, providenciar a alfabetização dos seus, no que é apoiada pelo Estado, através da Escola. O não enviar crianças à Escola é agora punido por lei e os pais têm de agir adequadamente[3248]. O Estado exige que os pais cumpram com seus direitos e deveres, pois em última análise o país é que sai prejudicado.

Para João Alves de Almeida a responsabilidade de as crianças não irem à escola, ou a abandonarem antes de concluírem o exame, é dos pais, que muitas vezes os conduzem para trabalhos agrícolas, facto que, em seu entender, não resolve a exiguidade do orçamento familiar. A justificação dada pelos pais é o testemunho da sua própria vida, nunca foram à escola e governaram-se. Ao Estado compete pedir responsabilidades conseguindo que assim as crianças venham a frequentar a escola[3249].

As reflexões sobre a família centram-se em torno do seu papel fundamental na educação dos(as) filhos(as), em particular em volta da escolarização e sua obrigatoriedade, mas esta não esgota o tema.

Numa perspectiva aberta sobre o papel educativo da família, Carlos Mendes Tavares considera que compete também aos pais, e não somente ao professor, controlar as amizades evitando que estes sejam prejudicados com os maus amigos[3250]. Mas Carlos

---

[3247] PINTO, Hermínia da Silva – Palavras de uma adulta diplomada. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1953).

[3248] "Os encarregados de educação não deixarão de enviar os filhos à escola, pois a falta de cumprimento da lei acarreta punições graves, com multas maiores ou menores, atendendo às condições financeiras das populações rurais". SOARES, Maria Teresa Bandeira D. – Obrigatoriedade de ensino. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1953). Longe vão os anos trinta em que alguns responsáveis do regime tinham uma posição bem diferente face à necessidade de escolarização, o analfabetismo e a ignorância, em geral. Veja-se o que a propósito dissemos sobre o assunto no capítulo 3 do presente trabalho, bem como a bibliografia indicada, sobre o tema em apreço.

[3249] Cf. ALMEIDA, João Alves de – Melhores Portugueses. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1953).

[3250] "Não é somente ao professor que cabe vigiar estas amizades, mas também aos pais, pois é junto destes que as crianças passam a maior parte do tempo.

Deverão os pais inibir os seus filhos de conviverem com os seus companheiros?

Tavares adverte que o papel dos pais deve ser a inibição mas, subtilmente, permitir que as amizades se desenvolvam e aprofundem na sua casa, permitindo-lhes, assim, controlar e conhecer melhor os(as) companheiros(as) das brincadeiras dos(as) seus(suas) filhos(as):

"Qual será então a melhor maneira dos pais conhecerem cabalmente as amizades dos seus filhos? Concederem autorização para receberem em sua casa os amigos dos filhos, é uma das formas de agir num vasto campo educativo. Assim, aproveitando ocasiões propícias, poderão observar discretamente as qualidades boas ou más dos condiscípulos dos seus filhos. Importa, por conseguinte, acarinhar uma amizade sã que os seus filhos tenham com os seus camaradas"[3251].

As comemorações

Encaramos este breve espaço dedicado às comemorações referidas nas páginas do jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra – breve, por que também foram breves os artigos e notas a elas dedicadas – tendo presente a dupla natureza das comemorações, por um lado, «culto nostálgico e regressivo»[3252] e, por outro, o que o passado tem de melhor para oferecer de exemplo e projecto ao presente e ao futuro[3253].

A primeira comemoração referenciada, logo no primeiro número de Janeiro de 1953, trata-se do 4º Centenário da morte de S. Francisco Xavier, num artigo da autoria de José Maria Gaspar, sugestivamente intitulado *Fé e Império*.

O registo de José Maria Gaspar permite mostrar a forma como a História dominou o nacionalismo estado novista, ao afirmar que «o delegado do Governo às comemorações do Centenário de S. Francisco Xavier, que Portugal, a caminho da Índia, vai, mesmo agora, e irá sempre, ao encontro de si próprio», isto é, vai ao encontro do papel que os portugueses desempenharam desde o século XV – que ele narra ao longo do artigo. E logo de imediato exorta esse mesmo papel, salientando que Portugal foi das nações que contribuíram para o desenvolvimento da Humanidade:

De modo algum, pois as crianças têm o espírito de contradição; fazem aquilo que lhes proíbem de fazer, recorrendo na maior parte dos casos à astúcia e simulação". TAVARES, Carlos Mendes – Amizade nas Crianças. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1953).

[3251] Idem, ibidem.

[3252] CATROGA, Fernando – *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

[3253] Idem, ibidem. Veja-se a reflexão que realizámos no capítulo I.

"Quando daqui embarcámos no século XV, com todas as portas fechadas para o exterior da Europa, traçámos o destino histórico das grandes nações modernas, sob o agudo olhar activo místico de Sagres. Quando hoje oficialmente dignificamos a nossa valorosa epopeia missionária, marcamos colectiva posição de vanguarda entre nações espiritualmente credoras da Humanidade"[3254].

José Maria Gaspar enquadra-se também num providencialismo religioso que «encarava a nação como destino de Deus e os portugueses como agentes de uma missão divina»[3255] e o império surge como uma predestinação histórica – assunto a que voltaremos:

"Estamos afinal no lugar próprio, como quando nos sentimos braço de Deus a trazer, pelos nossos soldados e missionários, riqueza para todos os países e elementos para todas as ciências, como quando esculpimos brasões de altura em todas as portadas do mundo. Com este sentido das comemorações Xaverianas, damos ainda, ao universo materialista dos nossos tempos, uma esplêndida lição da nossa História imortal"[3256].

No jornal de 15 de Junho surgem dois artigos onde se referem duas comemorações, uma que se prende com o dia da raça, o 10 de Junho, e outra que se enquadra no âmbito da auto-comemoração das revoluções, referente ao 28 de Maio de 1926. Esta última limita-se a uma simples referência do professor António Oliveira, em que sublinha a «alegria ao comemorar o 25º aniversário de entrada no Governo do Senhor Presidente do Conselho»[3257], nada mais adiantando sobre o tema em apreço.

Num quadro de sacralização cívica da literatura, já no século XIX se celebrou o homem e a obra, Luís Vaz de Camões e *Os Lusíadas*, o Estado Novo criou em 1952 um novo feriado cívico, o 10 de Junho, «Dia da Raça, de Portugal e de Camões», articulando a «matriz comemoracionista do século XIX» com o «nacionalismo da última fase da

---

[3254] GASPAR, José Maria – *Fé e Império. Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1953).

[3255] PINTO, António Costa – ob. cit., 1999, pp. 590.

[3256] GASPAR, José Maria – *Fé e Império. Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1953).

[3257] OLIVEIRA, António – A Campanha nacional. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953). Sobre a auto-comemoração das revoluções e a evolução da festa cívica, campo de tensões sociais e ideológicas, no sentido da sua transformação «em cerimonial e espectáculo, isto é, em representação gizada mais para ser vista e ouvida do para ser participada», normalmente gerida pelo poder estabelecido, veja-se: CATROGA, Fernando – Ritualizações da História. In TORGAL, Luís Reis et al. – *História da História em Portugal Séculos XIX-XX*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1996, pp. 627-638. Em particular as pp. 635-638, em que o autor passa em revista as comemorações da «revolução nacional» conduzidas pelo Estado Novo. No que se refere à década de 50, Catroga sublinha o carácter eminentemente militar das comemorações, situação que atribui ao período de Guerra Fria e de ameaça comunista, articulado com algumas *nuvens negras* resultantes da situação internacional que pairavam sobre as colónias, em conjugação com a perda de «fulgor ideológico» do regime. Ainda segundo a análise de Fernando Catroga a perda de iniciativa conduziram a que as iniciativas do regime tivessem cada vez mais um cariz defensivo.

República»[3258]. Em 1953 é assinalado o 10 de Junho no *Rumo*, por João Lopes Gil que salienta precisamente homem e a sua obra, e o orgulho nacional em tão ilustre herói:

"Hoje Portugal orgulha-se de ter possuído tão grande génio e tão valoroso cidadão, e assim, todos os seus filhos se unem num só coração para comemorarem o 10 de Junho, o Dia da Raça, mostrando assim a estrangeiros, que em Portugal também se sabe prestar rendosa homenagem «àqueles que por obras valorosas se vão da lei da morte libertando», levantando bem alto o nome do grande e imortalizado Portugal agradecido"[3259].

Portugal e o ultramar. As relações internacionais.

As referências a Portugal e o Ultramar, isto é, ao império limitam-se a dois artigos no ano de 1953. O primeiro, a que já anteriormente fizemos referência, trata-se do *Fé e Império*, assinado por José Maria Gaspar, publicado no *Rumo* de 1 de Janeiro – portanto anterior à proposta de abertura de conversações sobre os destinos de Goa, Damão e Diu[3260], prende-se com as comemorações do IV Centenário de S. Francisco Xavier e onde sobressaem duas linhas de argumentação: a natureza da política colonial portuguesa e a integridade do território. No primeiro caso Gaspar considera que «o grau de civilização a que chegaram as nossas províncias orientais não envergonha o seu excelente nível em relação aos povos limítrofe»[3261] e que as comemorações xaverianas são «o mais expresso testemunho do histórico propósito português de elevar todos os povos cobertos da sua gloriosa bandeira»[3262]. A nação é una – «todos os povos sob a sua bandeira» – a missão histórica civilizadora – as referências ao grau de civilização e o «histórico propósito

[3258] Cf. CATROGA, Fernando – ob. cit., 1996, pp. 642-644 e 652.
[3259] GIL, João Lopes – O Dia da Raça. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953). Sobre o 10 de Junho veja-se ainda: ANDRADE, Luís Miguel Oliveira – ob. cit., 2001.
[3260] De acordo com José Medeiros Ferreira a proposta para abertura de negociações sobre Goa datará de Janeiro de 1953 e terá esbarrado no silêncio do presidente do Conselho. Cf. FERREIRA, José Medeiros – O Estado Português da Índia. ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume II M-Z. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996, pp. 457-460. Oferecendo uma abordagem diferente e interessante Rosa Perez dá-nos conta de que desde 1928 que fora fundado o Goa National Congress que a autora considera de oposição à ideologia salazarista pretendendo, por certo, referir-se à política colonial portuguesa e mostra os processos de construção de uma «nacionalidade goesa» equidistante dos «partidos» pró-Portugal e pró-União Indiana. Veja-se: PEREZ, Rosa – Índia Portuguesa. In BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena – Dicionário de História de Portugal. Volume VIII Suplemento F-O. Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 258-261.
[3261] GASPAR, José Maria – Fé e Império. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1953).
[3262] Idem, ibidem.

português de elevar». Estamos perante dois fundamentos consensuais de construção do império português[3263].

Outro artigo, de Liette Cruz que dá testemunho da integridade do território, a nação una, ao afirmar que «é tudo, desde o Minho, com os seus milheirais, até ao Algarve com suas figueiras e todas as nossas províncias ultramarinas»[3264].

No campo das relações internacionais uma referência à deslocação do presidente da República, general Craveiro Lopes, ao país vizinho, nota expressiva e manifestação das boas relações entre os dois países ibéricos num momento considerado difícil ao nível da política internacional, que Dinis retrata desta forma:

"Jornada triunfal, sem dúvida, a afirmar a perenidade duma política sã, a mostrar o perfeito entendimento que nos rege e, ao mesmo tempo, preito de gratidão da galharda Espanha ao povo luso, será o epílogo desta aproximação. Num momento delicado da política internacional este facto sai da banalidade das visitas burocráticas para fixar uma ideologia a todos os títulos louvável"[3265].

5. 2 O Nacionalismo Corporativo observado noutra escala e em outro momento

A família, ideal ucrónico e *aurea mediocritas* (1950-1955)

Neste quinquénio encontramos descrições que nos remetem para a visão de paz e imobilista do rural, matriz da identidade nacional enquanto fiel depositário dos valores tradicionais. Na análise de Manuel Alves Henriques, o fim do dia chegou. Jogando com o tempo meteorológico, em plena tempestade de Inverno, em contraste com o aconchego dentro de casa, passando uma imagem de simplicidade e conforto, «sem sobressaltos, agitações, protestos ou quezílias»[3266], mesmo os sobressaltos exteriores ao lar são provocados pelo tempo. Para a ceia, que é vivida com alegria, a família reúne-se em volta da

[3263] Cf. ROSAS, Fernando – Estado Novo, Império e Ideologia Imperial. In *Revista de História das Ideias*. 17 (1995) 19-32.
[3264] CRUZ, Maria Liette Patrão – Pátria. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1953).
[3265] DINIS – Jornada triunfal. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1953).
[3266] MEDINA, João Dir. – ob. cit., 2004.

lareira – sem referências a transformações tecnológicas, ocupando cada um o seu lugar. Durante a ceia só se ouve o gato ronronar – o conforto e serenidade familiares é partilhado com os animais. O serão é o tempo dos avós, que entre trabalhos femininos, a avó narra histórias do seu tempo ou histórias da História do Portugal antigo[3267], histórias que fazem a felicidade dos netos e onde todos escutam e que de algum modo denunciam a preocupação de passar uma determinada consciência histórica[3268]. De salientar que os pais são aqui «os adultos escutam», os ausentes presentes. Quando o lume deixa de crepitar ficam na paz do senhor, a inevitável presença de Deus, trata-se de uma lar católico, e vão dormir. Este lar é uma «apoteose de calma» e Manuel Henriques descreveu-nos, afinal, um lar ideal para se viver habitualmente[3269]. De sublinhar que o nosso autor após a sua descrição literária, assinala que nem todas as famílias têm estas condições e que muitas passam necessidades, mas a verdade é que não assume este quadro como o ideal ucrónico mas como uma realidade a que nem todos têm acesso.

Outras descrições mais sucintas remetem-nos para esta dimensão ucrónica mas também para a áurea mediocritas, onde pobreza e felicidade andam como que de mãos

---

[3267] Ainda que com uma introdução muito sucinta é também recorrendo a uma história narrada por uma avó, ao serão, em pleno ambiente rural que se conta a conquista de Santarém. O início da narrativa: "Naquela noite, lá fora chovia e o vento açoitava o pinheiro do quintal, sentados à lareira, pedimos à nossa avó que contasse uma história. […]". Cf. MARTINHO, João V. R. – Conquista de Santarém. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (22 de Novembro de 1950).

[3268] A propósito desta dimensão ideológica, a preocupação de transmitir uma certa consciência histórica veja-se: TORGAL, Luís Reis – ob. cit., 1989, pp. 171-196.

[3269] "Noite tempestuosa de Dezembro, em que a própria natureza parece revolvida, nas trevas profundas da noite, pelo vento que assobia com persistência arrastando árvores, na sua passagem, ou pela chuva que bate constantemente nos telhados e nas ruas.

Lá fora está o frio e o medo!

Em casa está calor! A família chega-se junto da lareira que irradia, por toda a casa, o calor das brasas rubras que a todos aquece, deixando-os aconchegados no mesmo conforto. Ceiam com alegria. Só se ouve o gato deitado a ronronar.

Depois todos tomam o seu lugar no serão. A avó, acariciando a sua velhice no calor da casa, fia o linho na dobadoira, ao mesmo tempo que entretém os netinhos contando-lhes os mais lindos contos de fadas, as mais míticas lendas do passado, de mouros e de príncipes encantados... Conta, conta sempre e até os adultos escutam...

O calor da fogueira é acolhedor! Todos se sentem felizes! Só deixam de seroar quando o lume já não crepita e o sono os convida ao repouso.

Entregam-se à paz do Senhor e dormem tranquilamente, nesta noite de invernia". ALVES, Manuel Henriques – As conferências vicentinas da EMPC e a construção de uma casa para pobres. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Dezembro de 1954).

dadas, o pobrete mas alegrete aqui bem expresso neste curto texto de Maria Lucília dos Santos:

"Deslumbrada pela sua nova vida a Maria vivia como que num sonho belo: lamenta-se o despertar, que nos põe em frente da realidade que é a vida.

Nem lhe lembravam as companheiras que, com ela, mal que o Sol nascia até se encobrir por detrás das altas serranias que circundavam a sua linda aldeia natal apascentavam o rebanho… os serões de Inverno, passados à lareira com os Pais e a avózita, tão boa, tão amiga, que lhe contava, de lágrimas nos olhos, recordações da mocidade, os trabalhos na hortazita, único provento dos seus e que com amor o pai cuidava, pois dali havia de sair o sustento de toda a família"[3270].

A ruralidade e rusticidade presentes, os parcos recursos que obrigavam Maria a apascentar rebanhos, os proventos eram providenciados, no agregado familiar, pelo pai que é agricultor; por fim, uns momentos de felicidade com as histórias narradas ao serão pela avó[3271].

Portugal e o ultramar (1962)

O imperialismo colonial

§. 1 O papel de Portugal no mundo

Portugal tem uma missão! Como tradução dessa missão podemos definir uma trilogia: colonizar, civilizar e evangelizar. Anselmo de Carvalho publicava em Janeiro de 1962:

"Somos como somos e não admitimos que estranhos venham fazer reparos à nossa obra. Começámos duma propensão sei lá se natural para o mar; definimos o nosso querer e o nosso pensar; ao longo da nossa existência de oito séculos propagámos mais a amizade universal e o convívio entre os povos que em nada se pode comparar ao mito hodierno e altissonante da paz e liberdade pretendidas" [3272].

[3270] SANTOS, Maria Lucília dos – A sua vocação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1955).

[3271] Num outro texto surge estoutra descrição: "Nascia o sol no horizonte e, à mesma hora, uma pequena casa perdida na frondosa romagem dum pomar em flor, como um botão de rosa a desabrochar por entre as flores, nascia uma linda e tenra criancinha. Era um menino: seria um homem.

A pequenina casa onde nascia era pobre, mas no seu seio reinavam a paz e a felicidade. Com o aparecimento deste débil ser – fruto do amor, que trazia na alma a pureza dos anjos - aumentou a alegria desse lar". De uma educadora brasileira – Criança de hoje, homem de amanhã. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1955).

[3272] CARVALHO, Anselmo – Termo de Abertura. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1962).

A missão é um problema nacional, «somos como somos», e os nossos críticos bem podem argumentar com a liberdade e o direito à auto-determinação dos povos que o nosso caso, de portugueses é específico[3273]. A nossa missão, resultante de um produto do processo histórico de «oito séculos», é histórica, e assente numa «amizade universal e convívio entre os povos». Orgulhamo-nos «de termos sido os primeiros a abrir novos caminhos e novas luzes aos povos», isto é, colonizámos e civilizámos. Mas a construção do império não é só uma missão histórica e civilizadora uma vez que «Portugal alargou o Império, porque alargou a Fé. Se nas caravelas não fossem enfunadas as cruzes do Nazareno, tão longe não iríamos, porque o ânimo sem forte alento também cairia»[3274]. E A. P. escrevia no seu *África Nostra* que na qualidade de «enviados da igreja», os portugueses «descobriram o homem africano e edificaram templos de glória e de esperança para o reino de Deus». A missão também foi de evangelização.

Esta missão colonizadora, civilizadora e evangelizadora é uma vocação de Portugal e do ser português, trata-se como nos diz Alberto Ferraz, de uma missão divina. Portugal é uma nação eleita, o mesmo será dizer que Portugal foi escolhido por Deus, por isso é que se trata de vocação[3275]:

"Eis o que Portugal tem feito através dos tempos! Como ele tem sabido desempenhar integralmente a sua missão divina! […]

Os séculos haviam de passar, e daqui por milénos, se ouviria do alto das tribunas e do cimo dos púlpitos o nome excelso desta Pátria que como modelo seria apresentada a todos os povos do universo. Portugal Missionário! A ti coube a maior honra no aumento eterno do Reino de Deus! Foste escolhido entre mil para cooperares na grande Obra de Redenção, e enquanto Cristo verteu o Seu Sangue em Gólgota, tu foste derramar em abundância o sangue das tuas veias e o amor do teu coração nas selvas africanas e nas mais remotas paragens do Oriente.

[3273] Não cabe, aqui e agora, discorrer sobre o quadro internacional de Guerra Fria com origem no período após a 2ª Grande Guerra – disputa entre os dois blocos, ocidental e oriental, um liderado pelos Estados Unidos da América e o outro, pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, respectivamente – e dos conflitos regionais, em parte da Ásia e no continente Africano, resultantes do fim dos impérios coloniais europeus e que compunham uma luta pela hegemonia planetária, sem precedentes na história da humanidade. Necessariamente a guerra colonial que assolou o império colonial português a partir de 1961 e a ocupação do Estado Português da Índia pela União Indiana não se eximem a este contexto, no entanto não se trata do nosso objecto de estudo daí que só quando necessário a ele faremos referência, no sentido de esclarecer algum aspecto detectado nos discursos presentes no *Rumo*. Sem qualquer outra preocupação que não seja a sugestão como exemplo veja-se sobre história dos séculos XIX, este sobretudo a partir da Conferência de Berlim, e XX: HOBSBAWM, Eric – *A Era do Capital*. Lisboa: Editorial Presença, 1990 [1987]. HOBSBAWM, Eric – *A Era dos Extremos*. Lisboa: Editorial Presença, 1996 [1994]. Veja-se ainda a obra de Immanuel Wallerstein.

[3274] CARVALHO, Anselmo – Termo de Abertura. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1962).

[3275] Recorde-se a nossa análise sobre a vocação no âmbito da moral católica.

Figuras colossais de heróis e de Santos, foram os teus missionários e guerreiros que com afan pela Glória de Deus e teu prestígio trouxeram à luz da Civilização Ocidental e ao seio da Igreja os povos que se confundiam com as feras"[3276].

Portugal colocou a superioridade do homem ocidental, uma superioridade civilizacional, ao serviço de Deus face aos povos daquelas regiões, «que se confundiam com as feras». Se sublinhamos este aspecto, é para destacar o facto de Portugal, aqui, se assumir como representante do ocidente cristão, pois como afirma Anselmo Carvalho, os inimigos de Portugal são inimigos do ocidente: «continuemos pois; continuemos com alma e força, pelo menos na intensidade dos nossos inimigos, dos inimigos do homem ocidental e cristão»[3277].

Se neste nível de análise quase se admite um consenso nas posições detectadas, na avaliação da situação e dos efeitos do papel desempenhado por Portugal existem nuances cromáticas. Augusto Dias numa análise sobre a situação angolana, recorde-se que desde 1961 existem teatros de operações militares em Angola, recusa que Angola esteja em declínio e torna-se profeta avatar de uma nova sociedade luso-africana – deixando entrever uma leitura marcada, pelo menos nesta vertente, pelo luso-tropicalismo[3278], ao sugerir a possibilidade de fusão biológica e cultural com os indígenas – a caminho de um desenvolvimento exponencial:

"Angola não está em declínio. Está mesmo a ingressar numa nova fase da sua história; que os obstáculos impostos por aqueles que procuram contrariar o seu progressivo desenvolvimento não evitarão. As grandes reformas jurídicas e sociais estão a abrir perspectivas para um futuro próspero e, com o rodar do tempo formar-se-á uma sociedade luso-africana que servirá de modelo a essa pluralidade de vizinhos povos que vivem em

---

[3276] FERRAZ, Alberto – Portugal Missionário. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1962). Na mesma perspectiva vai José Maria Gaspar que escreve: "[...] Portugal, povo historicamente educador de povos, possa tornar hoje aptos os seus homens de amanhã e continuar repartindo pelo mundo a divina abundância da sua humana modéstia com a magnífica fortuna do seu património ideológico.

[...] Portugal não traía a sua vocação de dar ao mundo, pela escola, cidadãos cada vez mais lúcidos, a nimbar em clima límpido de actualização educativa, os rumos vibrantes da sua milenária unversalidade. Perfeição técnica própria, integração corajosa e esclarecida na formação comum, para ascensão colectiva em cada novo momento português". GASPAR, José Maria – Aos finalistas de 1962. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1962).

[3277] CARVALHO, Anselmo – Termo de Abertura. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1962).

[3278] Cf. ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 1995, pp. 39-52. ALEXANDRE, Valentim – ob. cit., 2000. Em particular pp. 231-244. ROSAS, Fernando – ob. cit., 1995, pp. 19-32. Em particular sobre o luso-tropicalismo veja-se o premiado trabalho: CASTELO, Cláudia – ob. cit., 1998.

completa anarquia. Portugal foi sempre povo educador de povos. Ainda aqui e agora não há-de trair a sua missão"[3279].

Menos optimista e mais perplexo é o olhar de José Maria Gaspar que alvitra mesmo a possibilidade de se estudarem «novas formas de apostolado para o Ultramar» e reconhece que o resultado de quinhentos anos pode deixar decepcionado o espectador. Em Gaspar, tal como nos restantes, a presença portuguesa significa presença do ocidente, cristão naturalmente, e reconhecendo algumas vitórias alcançadas:

"Torna-se talvez necessário estudar novas formas de apostolado para o ultramar. Há cristandades florescentes em território alheios. Nesse aspecto, a presença portuguesa pode decepcionar quem conheça os quase milenários pergaminhos metropolitanos e os 500 anos da nossa vida africana. Também noutros aspectos, se não dinamizarmos fulminantemente os princípios que de sempre iluminaram as nossas glórias de povo cristão e ocidental.

Mesmo em visão muito superficial, tem de concluir-se que temos estado, vá lá, um tanto perplexos no Ultramar; dir-se-ia que perante uma tarefa maior que nós. Modestos, sim, entendo eu, mas não atrasados.

[…] Mas na metrópole não há mais velhos institutos do que a Escola Normal de Pangim, cujo centenário foi comemorado em 1957.

Sente-se o bafo do Ocidente no átrio do palacete com santinhos de azulejo e no rebato da palhota, que, ao meio do Muceque, ostenta bandeirinhas portuguesas; há dedo europeu na fila de palmeiras, derreadas no alto, que espetam no Céu azul a cabeleira desgrenhada e também na dos coqueiros, regalo e fartura das gentes, que espelham nas águas mansas de todos os rios o capricho recorte de todos os trópicos"[3280].

§. 2 Nação una, multirracial e pluricontinental

Num artigo anónimo, com o título *Quem é?*, dá-se o tom na defesa da integridade do território, isto é, na defesa de uma nação una: "Quando e onde quer que nos chame saberemos dizer: «Presentes com Salazar, por Portugal uno, grande, imperecível!»"[3281]. Refira-se que a 1 de Novembro 1957, aos microfones da Emissora Nacional, Oliveira Salazar, utilizando como contraponto as políticas britânica e gaulesa, define a especificidade do colonialismo português, afirmando que «quanto a nós, o caminho seguido

[3279] DIAS, Augusto Manuel – Portugal em África. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1962).
[3280] GASPAR, José Maria – Emoções e Sentimentos no Ultramar Português. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1962).
[3281] Quem é? *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1962).

define-se por uma linha de integração num Estado unitário, formado de províncias dispersas»[3282].

Um conjunto de artigos testemunham a defesa da integração das diferentes regiões numa nação una, tanto na afirmação dos seus autores como estes destacam essa vontade nas populações residentes em África e até nos indígenas.

Em Fevereiro, Donas-Botto incentivava os combatentes em Angola ao escrever que «lutais valorosamente nas terras Portuguesas de Além-Mar»[3283] e, considerando que se encontravam «em terras portuguesíssimas de Angola»[3284], afirmava que «Angola, tal como a Índia, são parcelas da Pátria»[3285]. Em Julho, Augusto Manuel Dias afirmava que «graças aos esforços de alguns bravos jovens que aqui se bateram denodadamente, respira-se uma atmosfera mais pura, que proporciona melhores condições de vida e o aumento progressivo desta bela cidade-jardim. Luanda cresce. Portugal viverá»[3286].

O Natal de 1961 dá-nos conta de uma marcha silenciosa, em Lourenço Marques, que reúne 70 mil pessoas, como uma manifestação do portuguesismo dos Moçambicanos:

"Moçambique viveu e vive a provação em verdadeira e emocionante comunhão de sentimentos com todos os irmãos espalhados pelos quatro cantos do mundo, e não se cansa de manifestar o seu profundo e inalterável portuguesismo através das mais variadas e significativas manifestações. Assim cerca de 70 mil habitantes de Lourenço Marques incorporaram-se numa grandiosa e comovente marcha silenciosa que desfilou até ao monumento dos mortos de guerra, deixando-o coberto de ramos de flores. Foi das coisas mais comoventes e de mais profunda verdade que até hoje se fizeram em Moçambique!..."[3287].

[3282] SALAZAR, Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*. Volume V 1951-1958. Coimbra: Coimbra Editora, 1959, pp. 426-427.

[3283] DONAS-BOTTO – Aos colegas combatentes do Ultramar. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1962). Com o mesmo sentido é publicado um texto de Egídio Oliveira: "Para vós heróis desconhecidos, volvo o meu pensamento. # Para vós ainda que nessas longínquas mas bem portuguesas terras". OLIVEIRA, Egídio – Os valores desconhecidos. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1962).

[3284] DONAS-BOTTO – Aos colegas combatentes do Ultramar. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1962).

[3285] Idem, ibidem.

[3286] DIAS, Augusto Manuel – Portugal em África. DONAS-BOTTO – Aos colegas combatentes do Ultramar. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1962).

[3287] Natal de 1961. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1962).

Dois artigos de Maio, um assinado pelo aluno-mestre António Manuel e o outro do Dr. Mozart Monteiro, consideram Goa, Damão e Diu como territórios portugueses, o Estado Português da Índia, anexados por invasão levada a cabo pela União Indiana[3288].

A nação é una não só por vontade expressa do colonizador, mas também pela assunção da nacionalidade pelo colonizado. A unidade não traduz só domínio territorial e administrativo, mas a soberania preenche uma dimensão espiritual, adquirindo a bandeira um importante valor simbólico[3289]. É o que deduzimos da argumentação de A. M. Dias:

"Durante a minha curta estadia, numa das zonas fronteiriças do Norte desta nossa Província Ultramarina, arrastado pela curiosidade, conversas diversas vezes com os nativos com a finalidade de concretizar alguns factos, que outrora me tinham sido transmitidos muito vagamente. […] Os nativos manifestavam-nos agora um notável espírito de camaradagem. Igualmente manifestavam elevado amor pela bandeira das quinas, sob a qual viveram em paz [...]

Graças aos esforços desta lusa juventude, que aqui tem sacrificado vidas por amor da Pátria, esta magnífica parcela de Portugal, continua e continuará em comunhão com o berço que lhe sugeriu os primeiros rudimentos de civilização"[3290].

Em pleno período da guerra colonial em que a nação una, indivisível, multirracial e pluricontinental tende a transformar-se em dogma[3291], Alberto Ferraz surge em alguma dissonância ao considerar, ainda que «por absurdo»[3292], se admitisse «a hipótese de Portugal perder todos os seus territórios, e a sua soberania, nos mesmos, não seria bastante para que a Sua História perdesse o seu brilho!»[3293].

[3288] MONTEIRO, Mozart – Razão de Portugal. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1962). (Este artigo foi transcrito do Jornal do Rio de Janeiro). António Manuel – O pior inimigo. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1962). Para além da bibliografia já indicada sobre a questão de Goa, Damão e Diu, veja-se o discurso que António de Oliveira Salazar proferiu na Assembleia Nacional a 3 de Janeiro de 1962. SALAZAR, Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*. Volume VI 1959-1966. Coimbra: Coimbra Editora, 1967, pp. 177-211.

[3289] O valor simbólico da bandeira é mobilizado também por José Maria Gaspar, que o articula com a dimensão histórica da vocação do imperialismo colonial português: "A nobre força da nação actual firma-se e continua-se também na história desta gente, que há 500 anos fez sua a nossa bandeira, a tremular serenamente à proa dos modestos e airosos barcos de toda a parte…

Na barragem do Pungue, entre alvas, enormes quedas de água, saudada por brancos e pretos nessa tarde de Domingo, a Bandeira Portuguesa pareceu-nos verdadeiramente o símbolo duma pátria imorredoira, o eco da ampla visão quinhentista do Infante, o grande universalizador da civilização europeia". GASPAR, José Maria – Emoções e Sentimentos no Ultramar Português. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1962).

[3290] DIAS, A. M. – Vitórias em Angola. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1962).

[3291] Cf. ROSAS, Fernando – Estado Novo, Império e Ideologia Imperial. In *Revista de História das Ideias*. 17 (1995) 19-32.

[3292] FERRAZ, Alberto – Portugal Missionário. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1962).

[3293] Idem, ibidem.

No texto de A. M. Dias que temos vindo a evocar o autor apresenta-nos uma relação de algum paternalismo entre os militares e as populações da região ao referir «que o nosso Comandante fazia a sua habitual visita a esses pequenos agregados humanos aos quais levava alimentos, peças de vestuário, brinquedos, etc.»[3294], o que nos permite abordar a questão da relação com os indígenas e a forma como estes foram representados ao longo das páginas do *Rumo*, num quadro de afirmação crescente da ideia de nação multirracial e pluricontinental[3295].

O mesmo paternalismo está presente quando Donas-Botto escreve que irá «ensinar pretinhos, pois, tal como os brancos são meus irmãos»[3296]. Mas o paternalismo aparece associado a dimensões que o aproximam do luso-tropicalismo. Nessa linha de orientação está o argumento da ausência preconceitos rácicos, posição adoptada por Luís Tenreiro ao afirmar que os portugueses são «anti-racistas de coração e de lei»[3297] e judiciosamente argumenta que:

> "A pele negra não prejudica o espírito humano. A raça preta, como a branca, já deu filósofos, literatos, médicos e engenheiros, cientistas, e homens de arte, sacerdotes e Bispos. Muitos destes são portugueses e orgulham-se de o ser"[3298].

Argumento sustentado contra sociedades que ele acusa de falta de solidariedade humana como é, em seu entender, a situação vivida nas sociedades americana e sul-africana, apresentando exemplos de conflitos racistas aí existentes[3299].

[3294] DIAS, A. M. – Vitórias em Angola. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1962).

[3295] Importa sublinhar nesta altura que as práticas colectivas, no essencial, nos territórios portugueses, configuravam a diferenciação racial, realidade que tinha a sua correspondente num articulado jurídico, bastando para tanto recordar que o regime de cultura obrigatória do algodão e o Estatuto do Indígena só foram extintos em 1961 e a substituição do Código do Trabalho Indígena Rural, em 1962. Por outro lado, Valentim Alexandre chama a atenção para as resistências à introdução do estatuto da assimilação – visível em debate na Câmara Corporativa – e a tardia recepção do luso-tropicalismo de Gilberto Freyre, num quadro em que as populações não foram na realidade integradas e o pensamento oscilava entre um darwinismo social e um etnocentrismo. Nomeadamente o luso-tropicalismo teve uma aceitação tardia mas progressiva. Para além das obras de Valentim Alexandre (1995, 2000), Fernando Rosas (1995) e Cláudia Castelo (1998) já referenciadas na nota (1034), veja-se: MEDINA, João Dir. – *História de Portugal*. Volume XVII. O Estado Novo (III). Amadora: Edita Ediclube, Edição e Promoção do Livro, Lda. 2004, p. 495.

[3296] DONAS-BOTTO – Aos colegas combatentes do Ultramar. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1962).

[3297] TENREIRO, Luís – Anti-racismo. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1962).

[3298] Idem, ibidem.

E procura depois destacar «o poder civilizador de Portugal, como também o espírito fraternal que anima o preto civilizado» pelos portugueses, que se diferencia dos restantes europeus, nomeadamente dos ingleses:

"Estou-me a lembrar de um episódio, passado com um explorador inglês, ocorrido em Angola, em plena selva. O explorador tinha entrado, sem saber, em território português. Estava já fatigado pela longa caminhada que tinha feito, quando lhe apareceu um negro pela frente. O explorador julgou que ele o ia assaltar e empunhou a pistola; perguntou-lhe em dialecto indígena, o que queria dele. O preto respondeu-lhe: como está cansado, vinha oferecer-lhe a minha casa para descansar e partilhar duma refeição comigo. O explorador admirou-se e recusou, pensando tratar-se duma armadilha. O preto, porém, sossegou-o acrescentando: Eu sou português"[3300].

Este ambiente multirracial que para José Maria Gaspar «esteve sempre no espírito e na prática do cristão universalismo lusíada por todas as latitudes», é precisamente sublinhado pela confraternização em que vivem portugueses europeus e indígenas, nos espaços sociais locais, como as escolas, os clubes, as igrejas ou os jardins[3301].

Convivendo com visão de uma sociedade multirracial e uma capacidade civilizadora nos cânones do «universalismo cristão lusíada», o sentimento de superioridade civilizacional não deixa de estar presente, visível na argumentação de Maria Teresa Fernandes sobre a missão de professor, ao destacar que por vezes os esforços são recompensados pois se consegue «transformar os seus *pequenos selvagens*, em futuros e presentes heróis, santos mártires, cientistas, literatos, artistas, sem distinção de cor, pois são sempre patriotas e cristãos»[3302], associado a um certo etnocentrismo, marcado no entendimento das práticas

---

[3299] "O caso «Litle Rock» renasceu nas últimas semanas. Apesar da lei da «integração escolar» sete estados da U. S. A., no novo período lectivo recusam-se a aceitar pretos nas escolas dos brancos. Registaram-se, recentemente, manifestações raciais em Inglaterra, o que foi grande surpresa para o mundo. Ainda, por sua vez, o governo Sul-Africano mandou fechar, por motivos raciais, as escolas católicas para os negros de Joanesburgo, note-se que as escolas católicas são as únicas anti-raciais na África do Sul.

Admiro-me como certos países se declarem acérrimos defensores do bem estar social do homem negro quando afinal, actuam contrariamente, mesmo dentro do seu país, maltratando-os e chegando mesmo a matá-los. Costuma-se dizer: se queres que cumpra o que dizes, dá primeiro o exemplo. Porém eles dizem, reclamam, censuram, gritam e barafustam, mas... não dão o exemplo.

A nós portugueses anti-racistas de coração e de lei, não podemos deixar de nos sensibilizar, amargamente com esta falta de solidariedade humana, que é vergonhosa nos tempos presentes". Idem, ibidem.

[3300] Idem, ibidem.

[3301] "São considerações do Dondo, de Gondola, de Amatongas, de Vila Pery e Vila Manica, onde em escolas, clubes, Igrejas e jardins é completa a confraternização de raças e extraordinariamente superior a percentagem de negros". GASPAR, José Maria – Emoções e Sentimentos no Ultramar Português. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1962).

[3302] FERNANDES, Maria Teresa – Dificuldades do ensino no Ultramar. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1962). O itálico é nosso.

religiosas dos nativos como «crendices de feitiçaria»[3303] ou quando Alberto Ferraz sustenta «que de homens comparados aos pré-históricos, os elevou ao nível de cidadãos duma Pátria»[3304].

Contudo não se excluem completamente posicionamentos com um teor de graduação mais ou menos racista, como quando se assume, ainda que no calor da refrega[3305], a vantagem que adviria para Moçambique de substituir os indianos – «cáfila» – por «portugueses de primeira»:

"Se nós quisermos e soubermos aproveitar a oportunidade de correr com toda esta cáfila, fazendo-a substituir por portugueses de primeira, vindos dessas santas terras com vontade de trabalhar, terá saído a sorte grande à Província e uma nova era poderá surgir para a sua vida e conservação à sombra da Bandeira das Quinas"[3306].

A vocação histórica civilizadora e evangelizadora portuguesa, confrontada com a situação de guerra colonial, é forçosamente abalada estando na origem de auto-avaliação do seu desempenho. Surgem dois posicionamentos, o oficial, do Secretariado Nacional de Informação (SNI) e outro, anónimo. O do SNI sustenta a opinião de que o Ultramar português foi objectivo de políticas eficazes de desenvolvimento e isso é visível:

"Durante essa conferência de imprensa o Sr. Angelino Alberto, que foi educado numa missão católica e estudou direito na Sorbonne, refutou as acusações de atraso naquela província portuguesa, esclarecendo que notáveis reformas foram já postas em prática pelo governo e outras se lhe seguirão, na evolução normal da administração daquela província"[3307].

O texto anónimo, mais distante dos processos de propaganda do Estado, veicula uma posição ligeiramente diferente e enquadra-se numa reflexão para além do desenvolvimento em que se interrogam os motivos, as causas dos acontecimentos recentes, à época:

"Mas estava escrito que agora se pagassem todas as asneiras acumuladas em muitos decénios, e assim acontece. Deus permita que as forças nos não faltem - dinheiro e gente - já que vontade e determinação é coisa que cresce em todos quantos aqui labutam, de dentes cerrados e de olhos postos no altar da Pátria"[3308].

[3303] Idem, ibidem.
[3304] FERRAZ, Alberto – Portugal Missionário. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1962).
[3305] Refira-se que a União Indiana invadiu os territórios do «Estado Português da Índia» a 18 de Dezembro de 1961. FERREIRA, José Medeiros – ob. cit., 1996, pp. 457-460.
[3306] Natal de 1961. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1962).
[3307] Do S. N. I. – *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1962).
[3308] Natal de 1961. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1962).

A guerra colonial

Conflito armado nas colónias, nomeadamente em Angola é limitado e tem «os dias contados», para usar uma expressão popular. Esta é visão que é transmitida ao longo das páginas do *Rumo* ao longo do ano de 1962. Em Março, no artigo já por nós bastamente citado e intitulado *Natal de 1961*, relatava-se que a vida em Angola corria habitualmente e o que existe em espaço limitado rapidamente será erradicado:

"Em Angola, a vida decorre igualmente. Tudo está calmo e em ordem absoluta, trabalhando-se com entusiasmo e determinação, também, com a certeza de que o terrorismo será varrido de todo, das terras do norte e que a paz regressará, enfim, às portuguesíssimas terras de Salvador Correia"[3309].

A. M. Dias, em Junho, salientava «que o terrorismo» não estava totalmente encerrado, embora «tenha diminuído de intensidade» ainda surgem «surpresas especialmente nos subúrbios de Bessa Monteiro, em cujas florestas impenetráveis dizem ter os bandoleiros os seus quartéis com uma organização formada até de alguns rudimentos da dos nossos»[3310]. Mas um texto do mês seguinte, Augusto Manuel Dias confiava:

"Mas, mesmo assim, não devemos ser pessimistas e devemo-nos compenetrar de que aquela limitada região, será pacificada dentro de algumas semanas, como consequência das importantes operações que se estão ali efectuando. Venceremos"[3311].

Visto como um fenómeno episódico, de curta duração, até por que era percebido como um fenómeno induzido do exterior, considerado como «um negócio como qualquer outro, segundo podemos deduzir das suas acções subversivas têm de manifestar por meios que justifiquem a sua causa»[3312].

Esta visão do terrorismo é compaginada com estoutra dos relatos do teatro de operações, em que se transmitem os perigos e os riscos a que os soldados estão sujeitos,

---

[3309] Idem, ibidem.
[3310] DIAS, A. M. – Vitórias em Angola. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1962).
[3311] DIAS, Augusto Manuel – Portugal em África. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1962).
[3312] Idem, ibidem.

procurando-se, com esses relatos, encontrar espaço para a exaltação dos seus feitos e a sua motivação:

"Dissera-me que na região de Nuambuangongo, donde regressara, se vivia em constante sobressalto pelas surpresas que de vez em quando se preparavam. Observei nele um ferimento num dos membros inferiores. Segundo me informou, tinha sido provocado por catanas de um desses malditos bandoleiros. Perguntando-lhe como tinha sido atingido, dissera-me que, num destes últimos dias, saindo juntamente com uma patrulha numa operação, lobrigaram, num talude a sobressair no meio da floresta, dois homens que envergavam uma farda camuflada, permitindo-lhes assim confundi-los com os nossos militares. O comandante da patrulha arrastado pela curiosidade, disse para os seus homens que se conservassem ali, enquanto ele e o condutor da viatura iam ter com eles. Houve logo mais voluntários e um deles foi esse rapaz a que atrás aludi. Ao aproximarem-se do referido lugar foram alvejados pelo fogo que astutamente lhes despediram. Aqui perde a vida o condutor e ficam com alguns ferimentos os companheiros que com ele se arriscaram. Os restantes elementos da patrulha, que tinham ficado na retaguarda, ao ouvirem o fogo misturado com gritos de excitação dos seus companheiros, correm bravamente em seu auxílio e abatem com certeiros tiros esses malditos guerrilheiros.

No meio desta terrível confusão vêem sair de algumas cabanas instaladas em plena rocha, alguns negros que se preparavam para o ataque. Os nossos indómitos homens, ao presenciarem aquela cena adoptam mais uma vez as suas hábeis tácticas, perseguem-nos corajosamente e conseguem causar-lhes baixas consideráveis, enquanto que outros mais hábeis fugiam através da floresta. Após esta vitoriosa acção de heroísmo, concluíram que se tratava de um pequeno quartel terrorista, onde se guardavam documentos e material bélico e se faziam reuniões. Apoderaram-se de todo esse material e, não obstante terem ali perdido três dos seus companheiros consideraram-se felizes por terem mais uma vez cumprido as exigências da sua missão. […]

Nos fins da semana passada, num local não muito distante do referido lugar, também foram surpreendidos, a ponto de perderem as vidas, seis soldados e um oficial, na altura em que efectuavam uma das suas acções de policiamento. É a vida ali."[3313].

A motivação pode passar pelas afirmações com forte carga simbólico-ideológica de cariz nacionalista, como a utilização do epíteto de «heróis» que lutam «por uma causa gloriosa», apelando aos soldados, "defendei com garra e heroicidade esses nossos territórios, pois estais lutando pela defesa da ideologia nacional «Deus, Pátria, Família»"[3314], ou apelando à expressividade de José Maria Gaspar quando afirma que voltou "admirador fanático dos homens que por aquela negra latitude continuam a fazer Portugal e a cristandade, «em perigos e guerras esforçados»"[3315]. Por último, pontualmente surgem referências associadas as aspectos específicos da actividade militar[3316].

[3313] Idem, ibidem.

[3314] OLIVEIRA, Egídio – Os valores desconhecidos. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1962).

[3315] GASPAR, José Maria – Emoções e Sentimentos no Ultramar Português. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1962).

[3316] "De todo passaram as renhidas carnificinas que por aqui ensanguentaram estas populações e roubaram a vida não só a nativos, mas também a muitos membros da nossa jovem geração. Muitos pela última vez saudaram morrendo, esse torrão que os viu nascer e por quem heroicamente alguns deram o que tinham de mais nobre, logo substituídos por outros que puseram de parte todo o material bélico. Estes novos combatentes a que aqui aludo têm como elemento fundamental, a acção psico-social, que o nosso exército habilmente tem desenvolvido, com a finalidade de levar os seus auxílios morais e materiais, aos mais inóspitos lugares. […]

E tão nobre a causa pela qual nos debatemos […] que consideram nefastos os dias em que não ouvem o ribombar das metralhadoras. Somos soldados de Portugal! Por Deus venceremos".

Na guerra colonial os portugueses tinham os adversários que pertenciam aos partidos nacionalistas eram representados como «bandoleiros», «guerrilheiros», «gente de fora» que utilizavam «os pântanos, rochas e florestas têm servido para lugar de refúgio» e que estão divididos, os «comunistas» recebem «apoio da Rússia, outros devem ser apoiados pelos norte-americanos»[3317]. Augusto Dias esclarece – retomando a ideia do negócio a que já fizemos referência:

"Aparentemente divergentes, os dois partidos a UPA de Holden Roberto que é apoiado por elementos da América do Norte, e MPLA de Mário de Andrade apoiado por elementos comunistas e alguns degenerados europeus, não há dúvida que se entendem secretamente e conseguem fazer da guerra a fonte dos seus recursos. O seu objectivo é manter acesa a chama do terrorismo, apenas o suficiente para manter o caudal de dinheiro dos que o apoiam, enquanto aguardam acontecimentos futuros"[3318].

As relações internacionais (1962)

O isolamento internacional, as relações com outros povos e a Organização das Nações Unidas

A situação vivida pelo Estado Novo no início da década de sessenta conjuga três vertentes que merecem destaque:

i) Um isolamento internacional, nomeadamente no âmbito das Nações Unidas, com origem no facto de ser uma potência colonial numa conjuntura que consagrou o direito à independência e à autodeterminação entre as principais nações do planeta[3319].

DIAS, A. M. – Vitórias em Angola. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1962).

[3317] Cf. DIAS, Augusto Manuel – Portugal em África. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1962).

[3318] Idem, ibidem.

[3319] A admissão de Portugal nas Nações Unidas ocorre em Dezembro de 1955 – após uma década de veto da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), num período em que a política externa portuguesa se orientava para a concentração nos problemas coloniais e africanos e num momento em que a descolonização dos territórios não autónomos se transforma numa questão central para a Organização das Nações Unidas (ONU). A revisão constitucional de 1951 e a revogação do Acto Colonial já podem ser percebidos por um ajustamento da política nacional ao quadro definido pela ONU. Oliveira Salazar sempre considerada a orientação da organização como fonte de possíveis problemas para Portugal, ao nível da sobrevivência do regime como à manutenção da sua natureza de integridade política. A verdade é que, primeiro, o artigo 73º da Carta e depois as resoluções n.º 1514, 1541 e 1542 (XV) da Assembleia-geral da ONU, são o ponto de partida e de chegada de uma evolução que culmina com o reconhecimento ao direito dos povos e territórios ultramarinos à independência e à autodeterminação, e que

ii) O anúncio do princípio do fim da nação una e indivisível marcado com o eclodir da guerra em Angola, a anexação do enclave de S. João Baptista de Ajudá, pelo Daomé e, no final de 1961, a invasão de Goa pela União Indiana.

iii) No plano interno, Oliveira Salazar teve de enfrentar, no rescaldo do início do conflito angolano, uma tentativa falhada de golpe militar que implicou a substituição das chefias militares.

É precisamente pelo facto das principais potências europeias – nomeadamente a Bélgica, a França e a Inglaterra, grupo do qual Portugal se viria a afastar – ter aceite o direito à autodeterminação e independência e ter mesmo promovido a independência das suas colónias, que José Maria Gaspar fala em povos que «desertaram covardemente do ultramar»[3320] e também os representantes das nações que se tornaram independentes – só em 1960 foram dezoito – «aqueles a quem estadistas cobiçosos de várias cores deram agora prematura maioridade e pontificam hoje arrogantes nos areópagos mundiais a morder nos que os fizeram gente»[3321] – os «areópagos mundiais» são as organizações internacionais, nomeadamente a ONU e o tribunal de Haia.

Em Fevereiro, Donas-Botto dá-nos conta da contradição entre a concepção de uma nação una, indivisível, multirracial e pluricontinental sustentada pelo Estado Novo e o posicionamento da ONU com o direito à autodeterminação, afirmando que irá «ensinar

---

resulta do desenvolvimento de uma conjuntura que passa pelos interesses das duas super-potências nos movimentos nacionalistas emergentes, pelo alinhamento das principais potências europeias no movimento de descolonização, pela constituição de uma maioria na Assembleia-Geral favorável à autodeterminação e que produz, em 1960, dezoito novos Estados em que dezassete acedem a membros da Organização, e coloca na agenda das Nações Unidas, a independência dos territórios africanos sob administração portuguesa e o fim do *apartheid* na República Sul-Africana. Cf. GASPAR, Carlos – Organização das Nações Unidas. In BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena Coord. – *Dicionário de História de Portugal*. Volume VIII. Suplemento F-O. Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 672-678. MARTINS, Fernando – Organização das Nações Unidas (ONU). ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de Dir. – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume II M-Z. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996, pp. 701-703.

[3320] GASPAR. José Maria – Emoções e Sentimentos no Ultramar Português. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1962).

[3321] GASPAR. José Maria – Emoções e Sentimentos no Ultramar Português. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1962).

pretinhos, pois, tal como os brancos, são meus irmãos, embora os senhores da ONU queiram afirmar que não os consideramos como tal»[3322].

António Manuel num texto que pretende denuncia a falta de apoio da Inglaterra a Portugal – assunto que abordaremos mais à frente, destaca precisamente o isolamento em que Portugal se encontrava no contexto da ONU, em particular, e no plano internacional. António Manuel salienta que «desde que o nosso país tem sido atacado nas assembleias da ONU, essa velha aliança luso-britânica tem deixado muito a desejar»[3323].

Acusações, perplexidade e isolamento marcam estas três posições que referenciámos. Num artigo retirado do *Jornal do Rio de Janeiro*, assinado por Wagner Monteiro, conseguimos perceber a posição de Portugal. Atentemos primeiro:

"O Dr. Mozart Monteiro, em notável artigo publicado no Jornal do Rio de Janeiro, observa, na conclusão dos seus pertinentes comentários sobre a actualidade portuguesa:

«Diante do Mundo, surpreendido, tudo se consumou em poucos dias. E eu – como simples catedrático de História e modesto historiador brasileiro – pergunto: - Onde está, ou onde estava, a autodeterminação do Estado Português da Índia? Onde estavam as Nações Unidas para impedir que o crime se consumasse? Onde estava o Tribunal de Haia, que decidira em favor de Portugal a questão dos enclaves? Onde estava o Direito Internacional!? Onde estava a autodeterminação dos povos?».

«Quem impediu o crime? Quem impediu que ele se consumasse e que continuasse impune? Ninguém. Absolutamente ninguém. O Direito Internacional transformou-se em romance. Assim como há romance histórico, também pode haver romance jurídico. É obra de ficção com algumas páginas dolorosamente tristes.

E eu pergunto, afinal, não como historiador mas como simples aprendiz de Filosofia:

- Quantos crimes ainda hão-de vir, em nome da autodeterminação dos povos?

Que a justiça de Deus proteja Portugal, porque a justiça dos homens nunca foi tão frágil»"[3324].

Estamos perante uma reflexão face à invasão do Estado Português da Índia e a posição de Portugal, desde o início da crise de Goa em 1950, foi aguentar a pressão da União Indiana participando em reuniões conjuntas até ao corte de relações diplomáticas em Junho de 1953. A partir daí o Estado Português da Índia irá atravessar dificuldades[3325] – a

---

[3322] DONAS-BOTTO – Aos colegas combatentes do Ultramar. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1962).

[3323] António Manuel – O pior inimigo. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1962).

[3324] MONTEIRO, Wagner – A Razão de Portugal. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1962).

[3325] Em Janeiro de 1962, na Assembleia Nacional num discurso naturalmente intitulado *Invasão e Ocupação de Goa pela União Indiana*, Oliveira Salazar resume nestes termos a situação ao longo dos anos 50: "Depois de estabelecidas relações diplomáticas entre a União Indiana e Portugal, foi apresentada ao Governo em Fevereiro de 1950 uma proposta para imediatas negociações sobre o futuro de Goa, ou mais claramente para se definirem os termos em que o Estado Português da Índia seria integrado na União Indiana. Nós não podemos negociar, sem nos negarmos e em trairmos os nossos, a cedência de territórios nacionais nem a transferência das populações que os

título de exemplo, a União Indiana em 1954 proíbe todas as exportações para Goa, Damão e Diu, que culminam com a ocupação de dois enclaves que isolavam Damão. Segue o recurso português para O Tribunal Internacional de Justiça, sediado em Haia, cuja decisão em 1960 – referida por Wagner Monteiro, reconhece o direito de passagem (pessoas, mercadorias e bens) mas é omisso quanto a soberania, resultando uma vitória moral em termos de política interna para ambos os governos, e um empate em resultados práticos[3326]. O problema para Portugal é o choque entre a sua concepção de nação una, indivisível, multirracial e pluricontinental e o direito à autodeterminação sustentado pela ONU.

As relações de Portugal com os restantes povos são colocadas sob o enfoque da defesa do ocidente, da civilização ocidental e cristã. É essa a perspectiva sustentada por Anselmo Carvalho:

"Indico aqui o homem ocidental, não como termo circunscrito ao Ocidente, mas como indicativo daquele que pretende edificar um universalismo prestável a todos os nacionalismos e impulsionar a ideia base de que a verdadeira comunhão entre os povos advém antes de tudo da perfeita identidade de princípios quanto ao destino e fim último do homem. […]

Voltando ao que disse, ocidental quererá dizer universal e universal, cristão"[3327].

Neste quadro é natural a assunção de inimigos, ora Portugal tinha inimigos conjunturais – o caso da União Indiana, de Nehru ou Holden Roberto – e tinha um inimigo sistemático, o comunismo, afinal, o adversário do ocidente cristão que vamos analisar no ponto seguinte.

Da conspiração anónima à identificação dos inimigos – países e actores. O comunismo

---

habitam para soberanias estranhas: legitimamente apenas podíamos negociar a resolução dos múltiplos problemas que surgem da vida corrente de Estados vizinhos.

Mantivemos de começo e fim esta atitude, mas a única negociação que interessava à União Indiana e ela compreendia não era esta, e a que propunha era uma negociação para nós sem objecto possível.

Sobre esta nossa atitude assenta a sequência das providências tomadas pela União Indiana contra Goa e os goeses, para os convencer ou para os dominar. É um imenso rol de violências sobre as pessoas e os bens, as convicções e a vida, que nos países civilizados nascem do estado de guerra e na União Indiana se consideravam oficialmente manifestações de política expansionista". SALAZAR, Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*. Volume VI 1959-1966. Coimbra: Coimbra Editora, 1967, pp. 182-183.

[3326] Cf. FERREIRA, José Medeiros – ob. cit., 1996, pp. 457-460.

[3327] CARVALHO, Anselmo – Termo de abertura. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1962).

Anselmo de Carvalho abre o ano lectivo, tendo a guerra colonial como pano de fundo e os movimentos nacionalistas na mira, sem identificar manifesta-se contra aqueles que soltam «frases de maldizer do que é nosso, num quase contínuo engrandecer do que lá fazem, do que lá fizeram»[3328] e que insistem que a «terra que nos viu nascer, nada, nada»[3329]. Para si tratam-se de «forças maquiavélicas»[3330] contra as quais é necessário que «estejamos atentos»[3331] pois estas forças que nos vão «acenando o lenço branco da paz avançam servindo-se do nosso próprio não-te-rales»[3332] e «nos atacam de comerciantes, de vis, de bandidos, insólitos e impertinentes. Sabemos, contudo, que os representantes desses povos agem mais por encomenda que por interpretação do sentir dos seus povos»[3333].

Num texto em que sobressai o elogio a Oliveira Salazar e a sua brilhante performance face ao «descalabro» da 1ª República, reconhece-se que o futuro encerra alguns espinhos por acção de «um agente do Mal!»[3334]. Facto: «A paz e a prosperidade daquele país suscitou a inveja de gente com moral e ideais totalmente opostos»[3335]. Houve «gente má»[3336] que mobilizou «meios desonestos»[3337] e construiu um «diabólico projecto de abalar a pacatez daquele país pequenino»[3338] para assim «abalar a felicidade que reinava naquela nação»[3339]. O projecto foi travado por «alguém estava de sobreaviso e soube, graças a Deus, pôr termo a tão ignóbeis ataques»[3340], Salazar, claro!

[3328] Idem, ibidem.
[3329] Idem, ibidem.
[3330] Idem, ibidem.
[3331] Idem, ibidem.
[3332] Idem, ibidem.
[3333] Idem, ibidem.
[3334] Quem é? *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1962).
[3335] Idem, ibidem.
[3336] Idem, ibidem.
[3337] Idem, ibidem.
[3338] Idem, ibidem.
[3339] Idem, ibidem.
[3340] Idem, ibidem.

A União Indiana, fruto da invasão de Goa, é um dos países visados. Egídio Oliveira acusa a União Indiana de escrever uma das páginas «mais repugnantes e infames»[3341] da sua história, «se é que a têm»[3342], para depois destacar a desigualdade gritante de forças presentes[3343], concluindo que se tratou de um «acto de selvajaria»[3344]. Depois de visar a União Indiana, Egídio volta-se para Nehru e a sua obra, considerando a obra «indigna» e acusa-o de ter «chacinado e demolido» o património, apelida-o de «víbora rastejante», a «soldo russo», e utiliza ainda epítetos como «canibal» ou «canalha imundo», comparando-o a Nero, o imperador romano[3345]. Atentemos:

"E essa víbora rastejante, disfarçada de cordeiro com touca branca, assemelha-se ainda ao camaleão, pois confunde-se com o meio. O animal selvagem que trabalha a soldo russo, esqueceu o seu mestre, lançou fora a oliveira e a touca, diademas carnavalescos que usava e perfumou-se com pólvora [...]

Lembrou-se o canibal de libertar a Índia do «Domínio Colonialista» e esqueceu os seus irmãos depauperados pela fome, que ainda se ajoelham em frente de animais adorando-os em oração. A luz da civilização brilhava ali perto e ofuscava-lhe talvez os seus intentos. Assim, de pacífico que era por intermédio dos discursos, transformou-se nesse canalha imundo, que todos conhecem.

Pretendeu arrasar a Índia Portuguesa, afim de mandar publicar com oito letras de oiro o seu nome na História (?) do seu país. O mesmo fez Nero, mandando incendiar Roma para versejar sobre a mesma. O primeiro é considerado segundo a história de «Louco». Este é considerado segundo o mundo consciente e digno de «Canalha». Este será o nome mais pomposo a dar-lhe até porque, nada mais é do que um animal teleguiado, a troco de interesses políticos. Provocou o pânico com as nações circunvizinhas e lançou-se de braços abertos para a Rússia implorando auxílio e protecção"[3346].

Em Março é visto como o «anti-Cristo»[3347] que trouxe «luto e de lágrimas para a Grande Família Portuguesa»[3348]. Em Maio, António Manuel acusa-o de ser um cobarde[3349].

[3341] OLIVEIRA, Egídio – Verdades amargas em Carta Aberta. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1962).

[3342] Idem, ibidem.

[3343] "Contra um punhado de portugueses fardados, ali colocados mais para atestarem a verdadeira soberania nacional do que para a defesa dos mesmos, lançou o homem do raminho de oliveira, as suas ganas famintas, protegidas por cerca de 30.000 famintos indianos. Mas, não confiou demasiadamente no poder físico dos mesmos, ou imaginou talvez que a resistência portuguesa seria certa e dura para eles.

Assim, para mais refulgir na história do crime o acto que ele diz heróico, fê-lo acompanhar por aviões de caça a jacto, porta-aviões e contra-torpedeiros e ainda pela artilharia anti-aérea, para assim a chacina se tornar mais eficaz.

Acto heróico na verdade, mas que nós, portugueses de fibra, julgamos melhor apelidar de acto de selvajaria". Idem, ibidem.

[3344] Idem, ibidem.

[3345] Idem, ibidem.

[3346] Idem, ibidem.

[3347] Natal de 1961. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1962).

[3348] Idem, ibidem.

[3349] António Manuel – O pior inimigo. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1962).

A verdade é que os ataques pessoais a Nehru não se limitaram aos alunos(as)-mestres(as) da Escola do Magistério Primário de Coimbra e também o Presidente do Conselho, em Janeiro de 1962, dirigiu ataques ao líder da União Indiana acusando-o de não se embaraçar com as suas contradições, onde o imperialismo se sobrepõem às ideias de «pacifismo, não violência, boa vizinhança», acusando-o de «abusar do ilogismo» e esclarece:

"Os anos de Londres podem ter-lhe facultado traços de cultura europeia mas não tocaram a sua formação de origem. […]

[…] o Primeiro-Ministro da União Indiana é no fundo um racista e um antiocidental, pacifista em teoria e agressor na prática"[3350].

As palavras denunciam, em certa medida, uma perspectiva etnocêntrica, o que prenunciava acções do governo de Portugal. O autor, anónimo, do texto *Natal de 1961*, denunciando uma visão racista e xenófoba, transforma os indianos residentes em Lourenço Marques – «cerca de 12.000»[3351] – como inimigos, «seres abjectos e rastejantes»[3352], e congratula-se com o facto de estes terem sido internados, pelo mal que fizeram à economia e vida social da província, até porque, caso contrário, «os próprios negros teriam feito justiça pelas próprias mãos»[3353].

Mas entre os indianos de Lourenço Marques há um alvo principal devidamente identificado, trata-se do Sr. Kacoobay:

"Dá-se até a circunstância de o principal cambista de Lourenço Marques, o Sr. Kacoobay, ser indiano de nascimento e do coração, facto que lhe conferiu a determinação de pôr facilmente a salvo o que pretendeu e facilitar a vida aos seus «ilustres» patrícios..."

Nesta «enxurrada» de definição de campos, ou estás comigo ou és contra mim, com epicentro na invasão de Goa pela União Indiana, também a Inglaterra passa ao pior inimigo uma vez que não há pior inimigo que o falso amigo. António Manuel coloca a questão nestes termos:

"Contudo, desde que o nosso país tem sido atacado nas assembleias da ONU, essa velha aliança luso-britânica tem deixado muito a desejar. Não é compreensível essa oscilação por parte da velha aliada, pois, Portugal desde sempre a compreendeu e fortificou retribuindo com o seu valioso apoio e com os seus serviços, em graves períodos da história da velha Inglaterra.

Sendo assim como se podem compreender as votações desfavoráveis dos delegados britânicos perante a ONU, ao seu mais antigo aliado, onde se joga a sua própria sobrevivência?

[3350] SALAZAR, Oliveira – ob. cit., 1967, pp. 182-183.
[3351] Natal de 1961. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1962).
[3352] Idem, ibidem.
[3353] Idem, ibidem.

Também não se justificam as frequentes abstenções que nada influem na defesa diplomática de que necessitávamos.

Perante estes frequentes ataques de que temos sido vítima, ainda não pudemos beneficiar desta tão velha aliança. Agora tão necessária seria uma ajuda amiga, ainda os amigos aparentes, se nos deparam como inimigos.

Quando da invasão aos nossos territórios de Goa, Damão e Diu, por parte da União Indiana, o nosso governo recorreu como é óbvio à Inglaterra, invocando a aliança luso-britânica, e pedindo, «socorro»!

[...] Contudo esse auxílio não surgiu, e então como última tentativa, pede-se ao menos nos cedam as suas bases aéreas do Médio Oriente, [...].

Porém essa resposta demorou nada menos de oito dias, permitindo o desbarate quase total da nossa defesa pelas tropas invasoras. […]

E assim a concretização do velho ditado «O Falso Amigo, é o Pior dos Inimigos»[3354]".

Apenas outro inimigo é identificado, um líder de um movimento nacionalista angolano, Holden Roberto[3355], que é acusado de ser financiado pela União Soviética, num texto do Secretariado Nacional de Informação.

Oliveira Salazar reflectindo sobre a atmosfera mundial e os problemas nacionais, o mesmo é dizer, sobre África, as províncias ultramarinas e a nação una, indivisível, multirracial e pluricontinental, identifica como vento dominante no mundo, o anticolonialismo, para depois identificar um seu inimigo permanente, o comunismo na sua versão soviética, afirmando que «o sovietismo tem a sua posição tomada no problema, por motivos que se ligam à estratégia da revolução comunista ou à expansão do império russo»[3356]. É nesta linha que vão alguns textos do *Rumo*.

Egídio Oliveira na sua *Carta Aberta*, acusa a União Soviética de estar envolvida na «mesma política destrutiva»[3357] de Nehru, e de apregoar «novas doutrinas»[3358] sedutoras pela sua facilidade de execução. No seu texto *Valores Desconhecidos*, identifica-a com o

---

[3354] António Manuel – O pior inimigo. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1962). Também Oliveira Salazar, no seu discurso de Janeiro de 1962, analisa a aliança luso-britânica e avalia o comportamento do aliado, passando em revista os factos mais relevantes, concluindo: "É admirável o pragmatismo da política britânica: simplesmente nem sempre pode evitar o aborrecimento de dolorosas contradições". SALAZAR, Oliveira – ob. cit., 1967, p. 192. Já no seu discurso de 12 de Abril de 1954 Salazar tentara internacionalizar o conflito e apelar às obrigações da Grã-Bretanha em face da Declaração Luso-Britânica de 1899, faço de que esta se descarta invocando que a União Indiana era hoje um Estado independente e soberano e, inclusivamente, fazia parte da *Commonwealth*. Cf. FERREIRA, José Medeiros – ob. cit., 1996, pp. 458.

[3355] Sobrinho de Manuel Barros Nekaka, herdeiro por linha matrilinear do trono de S. Salvador do Congo, era membro da família de exilados que dirigia a União das Populações do Norte de Angola, movimento quase exclusivamente bacongo. Em 1955, o movimento transforma-se em UPA – União das Populações de Angola e em Março de 1962, tem a designação de Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), da qual era líder. Cf. MEDINA, João Dir. – ob. cit., Volume XVII, 2004, pp. 498-500.

[3356] SALAZAR, Oliveira – ob. cit., 1959, p. 424.

[3357] OLIVEIRA, Egídio – Verdades amargas em Carta Aberta. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1962).

[3358] Idem, ibidem.

inimigo e acusa-a de pretender impor o comunismo no mundo inteiro: «Um inimigo pretende sem olhar a meios, incutir a sua ideologia no mundo inteiro, abrindo assim campo ao comunismo e alargando consequentemente as suas fronteiras»[3359].

Dois artigos, publicados no *Rumo*, de Novembro e Dezembro, assinados por Everest Mulekesi, transcritos de *A Juventude no Mundo*, intitulados *Fui estudante na Universidade de Moscovo*, pretendem constituir um forte motor de dissuasão da adesão ao comunismo, procurando mostrar a vida de um estudante africano, a quem Moscovo transportou de África para a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, e se comprometeu a pagar o seu sonho, estudar, obter uma educação universitária. A partir daqui é a descrição da vida na União Soviética até à saída para os Estados Unidos da América.

Começando por ser informados que «a União Soviética dá-lhes tudo isso por sermos amigos de todos os povos que lutam para se libertarem do domínio colonial»[3360], isto é, custeava a educação e todas as despesas, o relato consiste na descrição das más condições dos alojamentos, nos propagandistas comunistas sempre nos alojamentos, na ausência de liberdade de circulação – só para chegar à Universidade eram necessários três passes, nos cursos de comunismo que acompanhavam todo o estudo e, em face da sua recusa de integrar liga árabe comunista refere que foram discriminados e subornados alguns que pelos seus actos foram recompensados. Transmite ainda os limites à liberdade de reunião e à música que ouviam e foram informados que «desde que a União Soviética nos financiava a educação, era de esperar que agíssemos e pensássemos como nos mandavam». A narrativa prossegue com referência a episódios de racismo. Por fim, a criação da Universidade Amizade, só para africanos[3361]. Neste quadro resta a fuga para o ocidente:

"O CAMINHO PARA O OCIDENTE: Dividimo-nos pelas embaixadas ocidentais, onde solicitámos bolsas para outro lugar, fosse onde fosse. [...] Quanto a mim, a Embaixada dos Estados Unidos concordou finalmente em atender-me se a Embaixada Inglesa me fornecesse um passaporte válido. Assim foi, e em Outubro de 1960, preparei-me para deixar Moscovo [...]. Na verdade, em comparação com a assistência financeira que me davam em

[3359] Idem, ibidem.
[3360] MULEKESI, Everest – Fui estudante na Universidade de Moscovo. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (Novembro de 1962).
[3361] Idem, ibidem.

Moscovo, os meus recursos são modestos, mas dou graças a Deus por neste país não ser mais joguete de uma conspiração internacional [...]

[...] não me canso de afirmar [...] que todos devem saber exactamente como Moscovo trata os seus estudantes estrangeiros. «Acusamos a desastrosa ambição da ditadura comunista e da sua burocracia, que trouxeram o terror e o medo a uma parte tão grande do mundo»"[3362].

6. A Mulher, clarificação de um conceito

Num contexto de recondução da mulher ao lar e à família e da sua subordinação cônjuge – facto que nem a revisão constitucional de 1971 solucionou –, numa orientação cristã do matrimónio e em que a educação e a assistência constituíram, de algum modo, espaços públicos privilegiados para a intervenção da mulher, procuraremos analisar quais os posicionamentos de alunos(as)-mestres(as) e professores(as) da Escola do Magistério Primário de Coimbra, assumiram face ao papel da mulher na sociedade, em geral, e na educação em particular[3363].

A nossa análise, que pretendemos seja comparativa, incidirá sobre os discursos produzidos em 1952 – por razões já aduzidas para outros conceitos, e 1966 por se tratar do ano em que Portugal ratifica a Convenção n.º 100 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), relativa à igualdade de remuneração entre mão-de-obra masculina e feminina, para trabalho de valor igual[3364].

6. 1 Uma análise comparativa: 1952 e 1966.

De candidata ao casamento à necessidade de uma educação «igual» à do homem. O Magistério Primário como veículo de acesso ao mercado de trabalho

[3362] Idem, ibidem.

[3363] Sobre as concepções ideológicas do Estado Novo, em particular, face à mulher, veja-se o que explanámos ao longo do capítulo III.

[3364] Cf. Artigo 115º do Decreto-Lei n.º 47.032, de 4 de Novembro. In *Diário de Governo*, de 4-11-1966.

A formação da mulher foi encarada em duas perspectivas, uma que se refere à educação e cultura, apresentando assim um carácter mais geral, e a outra vertente que se prende com a escolarização, no caso vertente a frequência das escolas do Magistério Primário.

Manuel Bernardo, já em 1952 opinava em tom crítico confessava que ficava «desolado ao verificar a espécie de educação»[3365] que era oferecida às mulheres, afirmando que «toda a educação da mulher moderna, visa somente o torná-la candidata ao casamento»[3366].

Já em 1966, num texto adaptado, Maria do Sol-Poente, num texto marcado pela importância da família no percurso da jovem e desta no seio daquela, face ao reduzido número de vocações, alertava para a necessidade de, à semelhança do rapaz, a sua educação devia ser marcada pela disciplina, obediência e dedicação ao trabalho:

> "Prepará-la para um dia a ver partir, com saudade, sim, mas com orgulho santo, rumo ao seu novo Lar, é o que importa. Pequena percentagem será chamada à vida religiosa.
>
> Como o rapaz, a menina deverá ser habituada desde pequenina, a ser disciplinada: a ter amor ao trabalho, a ser obediente"[3367].

Por sua vez, Maria Guiomar X. de Melo, num texto datado que 1952, encara a formação da mulher numa perspectiva de escolarização e num posicionamento de aluna-mestra. Na sua reflexão encara a entrada para o curso do Magistério Primário, em primeiro lugar, pela mulher preocupada em entrar no mercado de trabalho, uma vez que se trata de «um dos cursos, no qual a mulher pode arranjar, mais facilmente, uma colocação e possuir um ordenado certo»[3368]. Na sua perspectiva as candidatas, e quantifica, «90%»[3369], fá-lo

---

[3365] Manuel Bernardo – A mulher moderna. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1952).

[3366] Idem, ibidem.

[3367] SOL-POENTE, Maria do (Adaptação) – O Amor – Pais e Filhos. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1966).

[3368] MELO, Maria Guiomar X. de – Porque vim para a Escola. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (29 de Outubro de 1952). Um dos nossos entrevistados, curiosamente aluno-mestre à data em que este artigo foi publicado, também justificou a sua ida para a Escola do Magistério Primário de Coimbra porque pretendia casar com celeridade – a namorada, à data, hoje cônjuge – tinha sido forçada a deslocar-se para Lisboa por razões do agregado familiar a que pertencia, e assim o curso curto, a facilidade de colocação e o ordenado certo desviaram-no da Universidade, vindo depois a concluir a licenciatura mais tarde. Veja-se o capítulo 6 e o volume I dos Anexos.

[3369] MELO, Maria Guiomar X. de – Porque vim para a Escola. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (29 de Outubro de 1952).

«por conveniência»[3370]. Maria aponta como justificação tratar-se de «um curso pequeno e pouco dispendioso»[3371] ao alcance da bolsa, o facto de não estarem "para se maçar, vão para a «Normal», é «um curso que rende, embora seja uma maçada aturar miúdos»"[3372] e explicita ainda que «sei lá, elas têm tantos argumentos». As restantes candidatas recordemos, são «10%»[3373], essas sim, «vão, porque sentem vocação para se dar, para ensinar e compreender, as dificuldades, da grande massa de crianças, que lhes passará pelas mãos»[3374] e, depois entra no nível pessoal, explicando:

> "Graças a Deus, faço parte dos 10%, pois foi sempre o meu ideal ser Professora, ainda que modesta. Gosto imenso de crianças e sinto um grande prazer em ser eu, uma das que possui a primazia em lhes ensinar as primeiras letras e orientá-las para a Vida"[3375],

e acrescenta,

> "Confesso que para ingressar no Magistério lutei com inúmeras dificuldades. Meus Pais, sonhavam com um curso superior, minha família convencia-me de que podia ser mais feliz seguindo para qualquer Faculdade, as amigas incutiam no meu espírito, prós e contras, quando lhes manifestava a minha ambição. Tudo foi em vão, eu queria e venci"[3376].

O comportamento social: a imagem da mulher, o matrimónio e as relações com o género masculino

O que os alunos-mestres dizem da mulher

Manuel Bernardo no seu artigo *A mulher moderna* reflecte sobre três aspectos nesta mulher – a moderna – a sua imagem, o matrimónio – ou a forma como o encara, e a relação que estabelece com o género masculino. Considera que esta mulher se adorna, desde muito cedo, «para aparecer na feira de vaidades mundanas e oferecer-se em troca

[3370] Idem, ibidem.
[3371] Idem, ibidem.
[3372] Idem, ibidem.
[3373] Idem, ibidem.
[3374] Idem, ibidem.
[3375] Idem, ibidem.
[3376] Idem, ibidem.

duma aliança», daí resultando desde logo, uma imagem que nos fascina e atrai, uma «boneca cheia de artifícios, amimada e gentil» mas pela qual não se tem consideração.

A procura a qualquer preço de uma aliança para atingir um objectivo de vida, o casamento, e ultrapassar o estereótipo da «solteirona», encontra-se na base da instabilidade do lar e das desavenças conjugais. O matrimónio só deve ter lugar se existir amor:

"Observam-se, com frequência, os lares infelizes devido, a maior parte das vezes, ao mau entendimento dos cônjuges; ora, isto parece-me encontrar explicação no facto destas mulheres casarem simplesmente por casar, sem amor, sem esperança de felicidade; só para não serem cognominadas com o detestado adjectivo de «solteirona». Por isso querem casar a todo o custo, seja como e em que circunstâncias for"[3377].

Manuel Bernardo manifesta-se ainda contra estas ideias, pois acabam por traduzir um comportamento da mulher fora do socialmente expectável. Em seu entender, este desejo, esta vontade de casar traduz-se numa exposição de forma pouco recomendável na relação que estabelece com o género masculino, situação tanto mais grave quando age instigada pela mãe, adoptando um comportamento em que parece que «deseja a todo o transe substituir o homem»[3378].

José Roque Crisanto, em Maio de 1966, num texto que constituiu uma reflexão apresentada numa reunião da LIAM, reflectindo sobre a situação dos filhos de pais incógnitos, considera dever alertar a mulher que estas situações acontecem fruto da precipitação da juventude, pela vontade de amar, de constituir família e de ter filhos das mulheres – a que talvez não sejam alheias as brincadeiras com bonecos e a existência de irmãos mais novos, e depois, quando se atinge o momento das responsabilidades é que descobrem terem-nas assumido com alguém pouco recomendável:

"A mulher nos tenros anos quer amar, sonha com quem lhe dê uma família, sonha com os seus filhos ela que em pequenina andou com bonecos ao colo e muito gostou dos irmãos mais novos.

Veio depois a idade da crise e das responsabilidades, e ao lado dela em vez do cavalheiro, apareceu o homem sem escrúpulos, o traidor, o ladrão.

Para vós raparigas aqui fica o grito de alerta, de protesto, de compreensão, de admiração"[3379].

[3377] Manuel Bernardo – A mulher moderna. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1952).
[3378] Idem, ibidem.
[3379] CRISANTO, José Roque – *Filhos de pai incógnito. Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1966).

As alunas-mestras e o comportamento social da mulher

Para M. C. V. é uma questão de vocação que conduz a mulher para um de três caminhos, pois após analisar o «enigmático poema da vida nós encontramos vários caminhos a seguir: para umas o casamento, para outras a vida religiosa e para algumas a dedicação à vida familiar»[3380]. Assim para M. C. V. a vida familiar ainda pode surgir em exclusividade! Já J. V. Lucas Afonso num texto em que reflecte sobre a família e a profissão, sem deixar de reconhecer a importância da família na vida de qualquer mulher sustenta a posição de que a escolha de uma profissão e antes, de um curso, são determinantes numa vida, daí que a escolha possa ser tudo, menos irreflectida. E, exclusivamente sobre a profissão, observa que sem vocação é difícil de arrostar:

"Mas nós raparigas não devemos construir irreflectidamente o nosso futuro, escolhendo qualquer profissão, seguindo qualquer curso. Não.

Devemos lembrar-nos que a escolha acertada ou desacertada de um curso tem influência sobre a vida inteira.

Uma profissão – sem vocação – arrasta-se com dificuldade; uma profissão – com vocação – exercer-se-á alegremente e sem dificuldades de maior"[3381].

De sublinhar neste posicionamento pois não só não discute a validade da mulher ter uma profissão como nem discute a profissão de acordo com a sua adaptabilidade à vida familiar mas, antes se debruça sobre o problema da vocação assumindo a profissão como um pressuposto.

O matrimónio é encarado, por M. C. V., como o destino para muitas[3382]. Já Sol-Poente considera-o o «destino mais vulgar da vida da rapariga»[3383]. A aluna-mestra depois de se referir ao matrimónio como sacramento católico[3384], considera que muitas vezes se

---

[3380] V., M. C. – Seguir a vocação no cumprimento do dever. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1966).

[3381] AFONSO, J. V. Lucas – Família e Profissão. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1966).

[3382] "É o casamento o caminho traçado para muitas". V., M. C. – Seguir a vocação no cumprimento do dever. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1966).

[3383] SOL-POENTE, Maria do (Adaptação) – O Amor – Pais e Filhos. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1966).

[3384] "O matrimónio é um sacrifício.

transforma numa cruz na terra, por uma lado, por falta de afectuosidade da parte do marido para com a mulher e na própria relação conjugal:

"Tem graça a anedota que diz: «Durante o período nupcial, o rapaz sustenta o guarda-chuva por cima da cabeça da noiva, sem se importar com as gotas que lhe caem em cima. Pouco tempo depois do casamento, o marido leva o guarda-chuva entre ambos e cada um recebe igual contingente de água do Céu. Muito tempo depois do casamento, o marido já não pensa na sua mulher; leva o guarda-chuva a abrigá-lo só a ele e deixa molhar a consorte, sem o menor sinal de compaixão».

Isto não corresponde inteiramente à verdade. Há de tudo no mundo. Graças a Deus muitos maridos sabem ser, com prazer, afectuosos, gentis e sacrificados para com as esposas"[3385].

A instrução e a educação dos descendentes podem também criar preocupações, sobretudo se não forem catolicamente educados[3386].

Maria do Sol-Poente apresenta a imagem da mulher como um ser de «coração sensível» que «anseia por dedicar-se a alguém»[3387] e que espera o momento e o que lhe está destinado, de acordo com destino que Deus traçou desde a eternidade, para «o momento de uma entrega total»[3388]. Ainda que considerando que muitas mulheres «não sabem ser fiéis à sua vocação feminina essencial»[3389], não deixa de sublinhar «que elas são mais delicadas, mais carinhosas e mais capazes de sacrifícios que eles»[3390].

O posicionamento da Liga Portuguesa de Profilaxia Social. Um texto anónimo.

O texto da Liga Portuguesa de Profilaxia Social (LPPS), datado de 1966, considera que a mulher tem perdido o «sentimento de pudor e do recato»[3391], traços que conferiam o respeito e a dignidade da mulher. Para além desta imagem da mulher, desponta uma

---

No dia do casamento, a Igreja coloca perante os noivos a Imagem de Jesus Crucificado, para lhes servir de guia e luz na viagem – mistério que iniciam". Idem, ibidem.

[3385] Idem, ibidem.

[3386] "Mas não é só no aspecto das relações conjugais que o Matrimónio pode ser cruz pesadíssima, se não houver delicadeza, compreensão, ternura, espírito de sacrifício. É sobretudo no dever de instruir e educar os filhos que os casados encontram as maiores dificuldades, preocupações e desgostos, principalmente se não orientaram para Deus, desde os alvores da razão, as almas dos seus descendentes". Idem, ibidem.

[3387] Idem, ibidem.

[3388] Idem, ibidem.

[3389] Idem, ibidem.

[3390] Idem, ibidem.

[3391] Liga Portuguesa de Profilaxia Social – Juventude sem rumo. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1966).

sujeição aos caprichos da moda, denotando «falta de formação»[3392] ou «leviandade»[3393] perfilando-se como «bonecas articuladas»[3394], acabando por deixar ao abandono o lar e as obrigações que lhe são inerentes, como a criação e educação dos filhos:

"Umas, por falta de formação e por leviandade natural, são apenas bonecas articuladas, sempre prontas a seguir todos os caprichos da moda. Seduzidas pelo brilho fictício do luxo, do divertimento, da vida mundana, abandonam o lar e recusam-se ao glorioso encargo da maternidade ou entregam os filhos ao cuidado de estranhos"[3395].

Um texto transcrito da *Escola Portuguesa* centra a sua atenção nas relações com género masculino, nos direitos e deveres da mulher e numa reflexão sobre feminilidade e masculinidade. As duas primeiras questões estão interligadas, o facto de considerar que a mulher é equivalente do homem – já não tem de pura e simplesmente submeter-se ao marido – e assinalemos como o texto também o faz, equivalente não é igual (a Fisiologia e a Psicologia não deixam!), traduz-se em direitos e deveres, isto é, corresponde a uma responsabilidade crescente, que se traduz na necessidade de um revisionismo de comportamentos:

"Já a mulher não é hoje a escrava submissa que em tudo tem de obedecer ao homem que a escolheu para esposa, ou pai que a criou por vezes com mil cuidados e sacrifícios. […]

A mulher de hoje conquistou o seu lugar a par do homem; não é igual a ele, por certo, pois que lhe é diferente na fisiologia e na psicologia, mas é-lhe equivalente. […]

Esta promoção criou direitos à mulher mas, ao mesmo tempo, maior soma de deveres e responsabilidades. […]

A mulher de hoje, para se tornar merecedora e digna dos direitos que frui, tem que proceder a uma revisão completa dos princípios por que se regiam as nossas avós e até as nossas mães"[3396].

Este facto, de acordo com argumentação do texto tem levado algumas mulheres à masculinização de hábitos e aparência o que lhe retira dignidade perante Deus, Deus confiou uma missão à mulher que ela tem que assumir dignamente. O texto reforça a argumentação apelando ao amor do homem pela mulher, sublinhando que o amor, está relacionado com dimensões psicológicas e afectivas, da mulher, chamando a atenção para a complexidade dos dotes de masculinidade e feminilidade[3397].

[3392] Idem, ibidem.
[3393] Idem, ibidem.
[3394] Idem, ibidem.
[3395] Idem, ibidem.
[3396] A Equipolência Homem-Mulher. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1966).
[3397] Cf. A Equipolência Homem-Mulher. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1966).

A mulher e o mercado de trabalho

A vida profissional não lhes permite cuidar dos filhos – dois posicionamentos

José Maria Gaspar num diálogo que estabelece com o Sr. Gomes da Eira, homem rural, representante do Portugal profundo fiel depositário dos *verdadeiros* valores portugueses, deixa transparecer, na voz do seu interlocutor, uma crítica ao mundo em que vive, atentemos:

"— Pois sim. Agora faz-se tudo com máquinas e, como os homens não têm que fazer — porque para dar aos botões das máquinas até as mulheres servem — arranjam guerras uns com os outros… Mas sabe o que acontece a esses que vão daqui, dos nossos campos, para essas grandes cidades?"[3398].

Uma crítica dirigida contra a modernidade, diria melhor, contra a industrialização e todo as transformações que acarreta, nomeadamente a fuga dos campos e o modo de vida nas cidades, sendo uma delas a falta de ocupação dando espaço a uma maior conflitualidade. Destas transformações resulta a entrada da mulher no mercado de trabalho mas, este aspecto, encerra em si um juízo de valor sobre a mulher, muito desvalorizada e desconsiderada, uma vez que *para isso* – no caso são botões mas podia ser outro aspecto o focado, «até as mulheres servem».

No diálogo sobressai, ainda, a principal actividade da mulher, o ensino, onde «tomou já conta e vários sectores escolares onde outrora pontificava quase exclusivamente o homem. Esse facto modificou, para melhor ou para pior, muitos aspectos da educação»[3399].

O aluno-mestre Victor Vitorino afina pelo mesmo diapasão criticando o facto da mulher abandonar o lar, etiquetando a atitude de cobarde e imoral, abdicando do estatuto

[3398] GASPAR, José Maria – Educação Social. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1952).
[3399] Idem, ibidem.

aristocrático e preferindo ser escrava, sem no entanto identificar consequências familiares ou sociais[3400].

Já noutra perspectiva, resultando provavelmente do sopesar de vantagens e desvantagens entre a as actividades domésticas e a actividade profissional, pode-se bem dizer que, em 1966 – um ano antes da publicação de novo Código Civil, que muitos consideraram, à data da publicação[3401] – Liga Portuguesa de Profilaxia Social vem sustentar que é impossível um desempenho capaz nas duas actividades, o mesmo é dizer que elas são inconciliáveis, resultando, sempre que a mulher entre no mercado de trabalho, ou uma profissional menos competente ou o desleixo na vida doméstica e familiar[3402].

A Professora do Ensino Primário

§. 1 Deus, Pátria e Família ou servir, elevar e amar

A imagem simbólica pode ser mobilizada a partir das opções individuais, como é o caso vertente, quando Maria Guiomar X. de Mello nos dá conhecimento que veio para a Escola do Magistério Primário de Coimbra com uma finalidade, veio para a Escola para «Servir Deus, elevar a Pátria, amar melhor a Família»[3403]. Como? Transmitindo "esse

[3400] "por necessidade já por comodidade, se não por cobardia abdicou dessa tão nobre como difícil missão, e é desolador, para não dizer imoral, ver tanta, esposa abandonar o santuário onde todos a proclamam rainha, para se engalfar na mais rude escravidão do trabalho". VITORINO, Victor M. – O pedagogo hoje. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1952).
[3401] VICENTE, Ana – ob. cit., 1999, pp. 565-571.
[3402] "Muitas outras, mesmo que tenham o desejo de bem cumprir, as exigências da sua vida profissional roubam-lhes tempo e energias, não lhes permitindo dedicar-se à obra primordial da educação de seus filhos". Liga Portuguesa de Profilaxia Social – Juventude sem rumo. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1966).
[3403] MELO, Maria Guiomar X. de – Porque vim para a Escola. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (29 de Outubro de 1952).

«servir» esse «elevar», esse «amar melhor», a tantas crianças, que serão homens amanhã e que deverão ter os mesmos ideais e a mesma preocupação que hoje nos assalta"[3404].

Conduzindo a argumentação para o domínio nacional interroga-se: «Não é nas Professoras Primárias, que se encontram as melhores esposas e as mães mais compreensivas?»[3405]. Servindo a finalidade educativa sintetizada na trilogia Deus, Pátria e Família e reconhecendo que não há mãe como a mãe professora primária, só podemos concluir que «ser Professora não é baixeza, mas sim uma das maiores honras que nos foi concedida»[3406].

Já em 1966, a União Pró-Família, faz uma colagem do papel de professora à imagem de mãe:

> "Todos nos lembramos das professoras que tivemos na escola primária… Dona Maria, Dona Luísa, Dona Teresa… Mulheres que é fácil imaginar rodeadas de crianças que gritam e saltam como bandos de pássaros loucos. Mulheres muitas vezes sem filhos do sangue, mas que projectam nos filhos dos outros o seu espírito. Talvez por isso, o tempo e a convivência com criança lhes confere beleza e um ar enternecido de mães"[3407].

Maria Ortélia vai retomar os temas da missão e do sacerdócio, afirmando que é necessária «uma entrega total, de corpo e alma, uma dedicação contínua»[3408], para não «aumentar o número dos inválidos, que arruínam a família e até a Nação»[3409]. Maria Ortélia socorrendo-se da lei do mercado sustenta que por haver «bastantes professores»[3410], o povo não lhes dá o devido valor quando, em face da sua importância para a criança, deveria ser vista «como uma defensora do mundo […] uma percursora, de uma grande civilização»[3411] e reforçado pelo facto de que é ela, a professora que lhe dá as primeiras noções, a avaliar pela forma como «se dedica àquelas almas pequeninas»[3412].

[3404] Idem, ibidem.
[3405] Idem, ibidem.
[3406] Idem, ibidem.
[3407] União Pró-Família – Professores e Mestres, Colaboradores dos Pais. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1966).
[3408] Maria Ortélia – Será fácil ser professora? *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1966).
[3409] Idem, ibidem.
[3410] Idem, ibidem.
[3411] Idem, ibidem.
[3412] Idem, ibidem.

§. 2 Para ensinar é preciso aprender, não se pode ensinar o que se não tem. Mãe dos(as) filhos(as) dos(as) outros(as).

A necessidade de formação surge como uma tomada de consciência de que para o desempenho da *missão* é necessário preparação. Para Eva Neves Dias, as alunas-mestras têm que se preparar para serem «mães» dos alunos e a eficácia da formação depende das alunas-mestras, um acto de vontade: «a nossa preparação será tanto mais eficiente, quanto mais nos compenetrarmos da nossa bela e nobre missão – Educar»[3413].

Maria Ortélia adopta, catorze anos depois, a mesma posição ao considerar que nós «não podemos transmitir conhecimentos aos outros se não os possuirmos»[3414], socorrendo-se de uma imagem da natureza afirma que «uma má árvore nunca dará bons frutos»[3415].

Eva Neves Dias marca o seu discurso com três palavras chave: amor, mãe e o binómio instrução e educação. Para ser educadora a professora tem «de dar muito amor». Na Escola tem de instruir, mas a instrução subordina-se à formação do aluno, quer isto dizer que estes conhecimentos têm de se adequar ao que a criança é, ao que já possui[3416].

Como proceder então para que «a criança se não sinta desolada ou apática perante a sua vida da Escola?»[3417], basta imitar a mãe na sua forma de proceder e, ao fazê-lo, «vamo-nos tornando mães dos nossos educandos»[3418]. A atitude tanto pode ser de substituta como de continuadora da mãe, tendo sempre um objectivo, «mais e melhor formação a dar às criancinhas»[3419]. Para tanto basta «uma inalterável atitude maternal, que a torne querida e

---

[3413] Dias, Eva Neves – Ensino Maternal. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1952).
[3414] Maria Ortélia – Será fácil ser professora? *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1966).
[3415] Idem, ibidem.
[3416] "Amanhã, lançadas numa Escola, temos de instruir, quer dizer, dar conhecimentos por meio da leitura, aritmética, história, geografia, moral, desenho, etc.. Mas estes conhecimentos devem ser dados tendo em vista a formação do aluno e não podendo de forma alguma tornarem-se áridos ou desadaptados aos conhecimentos bons ou maus, poucos ou muitos que a criança já traz para a Escola". Dias, Eva Neves – Ensino Maternal. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Fevereiro de 1952).
[3417] Idem, ibidem.
[3418] Idem, ibidem.
[3419] Idem, ibidem.

respeitada por todos os seus alunos»[3420]. A educação é sempre um acto de constrangimento daí que Eva Dias enfatize também aí o papel da mãe:

"E a atitude maternal nunca pode excluir um castigo oportuno, um prémio merecido, uma palavra de conforto.

A criança nunca pode ser deixada em liberdade absoluta, em relação a si e aos outros, pois que era completamente impossível poder-se auto-educar e direi mais genérica não sobreviveria. […] Como mãe que orienta os primeiros passos, que dá as primeiras e mais profundas imagens ao seu filho, que lhe domina os maus instintos, más tendências, nós educadas para educar, temos que continuar essa orientação no sentido de desenvolvimento largo de capacidades, de criação de personalidade vincada e consequentemente de formação perfeita dum bom carácter, pelo qual a criança de hoje possa ser o homem livre de amanhã e bendizer a mestra que foi para ele como uma Mãe"[3421].

A professora, já para Maria Ortélia, «deve ser como mãe dos alunos»[3422] e estes são seus filhos, ainda que adoptivos. Esta aluna-mestra começa por destacar a importância do exemplo da educadora e sublinha que a professora «tem sobre si, uma grande responsabilidade»[3423] a quem se exige «uma dedicação contínua»[3424].

Ortélia já não nos fala de amor mas dá indicações mais ou menos claras da postura da professora com os alunos, referindo que deve transmitir uma imagem de «raio luminoso, que lhes indicará novos horizontes, e nunca como uma fera, cujas maneiras atemorizam as crianças e as obrigam a faltar às suas obrigações»[3425] e, para tal, terá de se mostrar «calma, paciente, compreensiva, e ser extremamente carinhosa, saber dar-se»[3426] para que os alunos obtenham «um carácter devidamente apurado, de uma vontade bem-educada»[3427].

Retoma ainda o entendimento da educação como acto constrangedor ao assinalar que a professora «controla a energia infantil, que desperdiçada ao acaso, tornar-se-ia uma potência negativa e destruidora»[3428] e introduzindo «no espírito da criança, certos princípios básicos»[3429].

[3420] Idem, ibidem.
[3421] Idem, ibidem.
[3422] Maria Ortélia – Será fácil ser professora? *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1966).
[3423] Idem, ibidem.
[3424] Idem, ibidem.
[3425] Idem, ibidem.
[3426] Idem, ibidem.
[3427] Idem, ibidem.
[3428] Idem, ibidem.
[3429] Idem, ibidem.

Recordemos que catorze anos separam estas duas argumentações da professora como educadora, vista por alunas-mestras. Datadas de 1952, temos o registo das posições assumidas pelo aluno-mestre Manuel Bernardo e José Maria Gaspar, professor da Escola.

Gaspar, à semelhança de Maria Ortélia em 1966, reforça a vertente do exemplo salientando que não se podem ensinar verdades nas aulas e guiar, os(as) alunos(as), com mentiras nos exemplos da vida[3430].

Já as posições de Manuel Bernardo se repartem por dois textos, datados de Maio e Julho de 1952. No texto de Julho, destaca-se o facto de sublinhar que as professoras do ensino primário vivem para os alunos no sentido de elevar os(as) alunos(as), sublinhando o aqui o peso da religião católica na educação, transformando-as em boas cristãs[3431]. No primeiro texto, em que reflecte sobre a mulher moderna, Manuel Bernardo, ao arrepio do que temos analisado até aqui, coloca as professoras, as educadoras, não só a não colaborarem com as famílias e a não imitarem ou continuarem o papel das mães, mas a contrariar a educação e a postura de algumas mães:

> "Cabe às educadoras a árdua tarefa de orientar o procedimento das rapariguinhas que lhes confiarem, orientando os seus espíritos, nos quais vêm arreigados os costumes de suas mães. E se as educadoras não combaterem todas as lembranças más de que a criança é portadora, ela mais tarde, lembrar-se-á de que a mamã fazia assim e fará também. […]
>
> Combatei, pois, pelos meios ao vosso alcance, o excessivo modernismo da mulher «moderna»"[3432].

§. 3 Exercício profissional: «Uma empregada do Estado»

Uma das vertentes do problema profissional das professoras é clínico, os excessos cometidos e as exigências da profissão conduzem muitas vezes às necessidades de acompanhamento médico. A este facto não será alheio o exercício da profissão conjugado com o trabalho doméstico, sobre o qual existe uma certa opacidade. No âmbito da medicina

---

[3430] Cf. GASPAR, José Maria – A verdade na vida escolar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1952).

[3431] Cf. Manuel Bernardo – A escola do heroísmo e o heroísmo da escola. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1952).

[3432] Manuel Bernardo – A mulher moderna. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1952).

é um facto, dado como comprovado em 1952, que o desgaste e o cansaço, em resultado do exercício profissional, afectam o desempenho profissional das professoras, pelo menos a crer no discurso de Vaz Serra:

"Quantas vezes tenho encontrado professoras, cuja vida foi sempre iluminada pela inquietação do ideal, confessarem penalizadas a sensação de esgotamento, a impossibilidade de continuarem a cumprir com o devido rendimento. A desconfiança, dos primeiros tempos, com que estas queixas eram atendidas, substitui-se hoje a crença numa realidade qual seja a influência nociva deste trabalho à sobreposse sobre os cérebros normais ou discretamente predispostos para sofrerem as agressões de uma fadiga indiscriminada e repetida"[3433].

O exercício profissional conduz as professoras a intervirem na comunidade em que foram inseridas, transpondo os portões da escola. Manuel Bernardo narra uma história, na 3ª pessoa do singular, de uma antiga aluna-mestra da Escola que foi «colocada numa aldeia onde não havia, sequer, uma Igreja, onde os habitantes, em sua grande parte não eram casados, educando seus filhos nos mesmos moldes»[3434]. A professora teve de estender a sua acção às práticas colectivas daquela comunidade e isso implicou mesmo ficar temporariamente com a guarda das crianças:

"Dizia a Sr.ª Professora que ao tomar conta da Escola foi surpreendida pelo desânimo. Depois encheu-se de coragem, meteu mãos à obra, e conseguiu casar alguns pares, unidos irregularmente, e, por vezes, foi obrigada a arrancar as crianças ao ambiente familiar, lavando-as penteando-as, partilhando com elas das suas refeições"[3435].

Em 1966, Maria Ortélia assinala a diferença entre a responsabilidade que a professora em face dos futuros que forja tem sobre a vida de educandas e a singeleza com que é olhada, como «uma simples empregada do Estado, a qual ensina a escrever, contar, etc.»[3436], para alertar que ser professora compagina «um nunca acabar de ensinar»[3437], com uma função administrativa – a que o Estado Novo sempre atribuiu particular relevância – que se traduz numa «série de normas que cumpridas com rigor»[3438] libertam consciência da

[3433] Os Finalistas do Magistério Primário de Portugal aos pés de Nossa Senhora, em Fátima. O discurso pronunciado no Dia da Escola por S. Ex.ª o Sr. Professor Dr. Eduardo Vaz Serra. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1952).
[3434] Manuel Bernardo – A escola do heroísmo e o heroísmo da escola. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1952).
[3435] Idem, ibidem.
[3436] Maria Ortélia – Será fácil ser professora? *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1966).
[3437] Idem, ibidem.
[3438] Idem, ibidem.

professora. Cumpridas estas duas dimensões a professora, no entendimento de Maria Ortélia, é «juiz dos seus actos»[3439].

A mulher no lar

Perspectiva naturalista e carga simbólica: o papel de mãe

Para Manuel Bernardo, que escreve em Maio de 1952, ser mãe é uma «missão que lhe foi confiada por Deus»[3440], merecedora necessariamente da nossa veneração.

Maria do Sol-Poente considera que em «toda a mulher há características maternais», prosseguindo no processo de naturalização do ser e sentir a concepção de outro ser, explicando o processo de transformação que ocorre na mulher através do acto de dar à luz, confrontando as diferenças entre o antes e o depois, processo esse que ocorre naturalmente:

"Mas é na hora da maternidade efectiva, corporal, que se opera na mulher uma transformação especial. Antes da criança aparecer havia expectação, aspiração, ternura vaga, semelhante à claridade da aurora. Mas, desde o momento em que a criança nasce, dá-se na mãe uma transformação admirável. A mais indolente das mulheres torna-se de uma actividade espantosa: providencia para que nada falte ao seu bebé, sempre atenta e vigilante, inquieta, muitas vezes sem motivo. Nenhum trabalho a faz desalentar. Não há sacrifício a que se esquive. E não se cansa de apertar ao seio o pequenino ser, que talvez um dia venha a ser um triste e infeliz filho pródigo"[3441].

Na mesma perspectiva de naturalização do papel de mãe surge um artigo transcrito da *Educação Nacional*, em que se argumenta que «a mulher não poderá nunca deixar de ser mulher e mãe» e numa justificação metassocial, considera que ser mãe é um destino e que «atentar contra esta fatalidade imperativa será desvirtuar a vida e errar rotas do destino humano»[3442].

[3439] Idem, ibidem.
[3440] Manuel Bernardo – A mulher moderna. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1952).
[3441] SOL-POENTE, Maria do (adaptado) – O Amor – Pais e Filhos. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1966).
[3442] A Equipolência Homem-Mulher. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1966).

Este discurso de naturalização surge associado a estoutro de forte carga simbólica, assumido por Jessé de Almeida no *Rumo* de Outubro de 1952. Jessé de Almeida começa por tecer considerações sobre o nome «doce» de mãe, palavra «tão simples e tão meiga»[3443], de grande sentimento e a primeira que aprendemos. Um amor de mãe é para a vida inteira, e Jessé faz referência à protecção do corpo – ao «embalado no riso despreocupado do berço»[3444], foi a mãe que alimentou, vestiu e protegeu – e do espírito – face à necessidade «de protecção e amparo morais»[3445]. Mãe é a maior amiga[3446], «nos perigos e dificuldades como nas alegrias e sucessos»[3447] e, por maior que seja a nossa infelicidade, «nem por isso se nos extinguirá no coração o mais puro e doce de todos os afectos, o amor à nossa mãe»[3448]. Cabe à mãe o desempenho de «uma tão nobre missão, – como é a de dar e criar os filhos da sociedade»[3449] e Jessé sublinha a necessidade de formação para função de tal responsabilidade uma vez que «uma sociedade valerá o que valerem as mães de família. A dignidade da mulher é índice do elevado valor das civilizações»[3450].

Em Dezembro de 1966, a mulher – mãe é exaltada em termos semelhantes mas onde se coloca em maior destaque os sacrifícios que esta muitas vezes realiza pelos filhos.

Maria Natália Santos, professora do ensino primário em Moçambique, iniciava a sua argumentação atribuindo uma dimensão simbólica que corria em paralelo com o recurso a marcas de natureza religiosa. Para Natália Santos mãe é «tudo o que temos de bem na

---

[3443] ALMEIDA, Jessé de – Amor à mãe. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (29 de Outubro de 1952).
[3444] Idem, ibidem.
[3445] Idem, ibidem.
[3446] Mesmo na adolescência, período agitado da vida dos jovens, o amor à mãe permanece: "E é assim que durante a idade crítica dos jovens, ao surgir o problema angustiante do futuro, por entre a morte negra que é então a sua vida, só uma luz permanece acesa no espírito do adolescente – o profundo amor à mãe.

Um tal afecto sublime prende o jovem à vida naquele período agitado, como uma âncora prende um navio por entre as ondas revoltas de um mar tempestuoso". Idem, ibidem.
[3447] Idem, ibidem.
[3448] "Desde pequeno tenho conhecido rapazes e raparigas julgando-se uns vencidos da vida com o coração viúvo de ilusões, mostrando desamor por tudo quanto os cerca. Entretanto, em todos perdura ainda o amor à mãe, – sentimento inefável que parece inacessível às desventuras da existência". Idem, ibidem.
[3449] Idem, ibidem.
[3450] Idem, ibidem.

vida»[3451], é a «estrela que guia e ilumina os nossos passos para Deus»[3452], é «aquela santa»[3453] que «se lança aos pés da Virgem Maria, rogando-lhe bênçãos, protecção e felicidades»[3454] para os filhos.

No desenvolvimento da sua argumentação sobressai progressivamente a objectivação dos sacrifícios que uma mãe realiza pelos filhos. Mãe é a «alma que é capaz de se lançar corajosamente às chamas com risco da própria vida, para salvar os filhos rodeados de labaredas»[3455]. Mãe é a que se preocupa «onde há-de ir buscar o pão»[3456] quando o não há e que «passa dias sem comer, tirando o pão à sua boca para matar a fome de seus filhos»[3457]. Mãe é a que fica à cabeceira «do seu filho doente, rezando, rezando sempre»[3458].

Mas a objectivação passa do círculo da relação mãe com filhos(as) crianças para a relação com filhos(as) adultos(as). Mãe pode ser também sinónimo de abandono:

"Hoje doente e vergada pelo peso dos anos, transformou-se numa criança, que até comida tem de receber na boca, pois os seus braços, outrora gordos e vigorosos, hoje não suportam o peso da colher.

Chora essa mãe, chora amargamente, pedindo a Deus que a chame para junto de si.

Dos filhos, tem apenas um que a recebe alegremente e a trata como se ela fosse um filho muito querido, tal como ela já lhe fez quando a tinha pequenina. Os restantes respondem:

- O meu irmão que está ausente, que venha tomar conta da mãe nos dias que lhe pertencem, porque eu fora dos meus dias não a quero cá em casa"[3459].

E Natália Santos no momento em que dirige um apelo às filhas, sem mais, entreabre a porta para a análise de um problema a nível nacional, o isolamento ou abandono dos idosos: «Ó filhas! Vós que hoje já sois mães e que amais os vossos filhos, pensai que o amor das vossas mães por vós, foi igual – senão maior – àquele que vós sentis hoje pelos vossos»[3460].

A mãe é a primeira educadora

[3451] SANTOS, Maria Natália dos – «Filho és, Pai serás»… *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1966).
[3452] Idem, ibidem.
[3453] Idem, ibidem.
[3454] Idem, ibidem.
[3455] Idem, ibidem.
[3456] Idem, ibidem.
[3457] Idem, ibidem.
[3458] Idem, ibidem.
[3459] Idem, ibidem.
[3460] Idem, ibidem.

A complementaridade dos dois géneros conduz a uma percepção da mãe como educadora, como nos diz Victor Vitorino, «uma vez que o pai, obrigado pelos deveres profissionais, pouco tempo dispunha para tal, cabia toda tarefa de educar à mãe»[3461].

Em 1952 assistimos ao desenvolvimento da argumentação de defesa desta orientação, bem como à posição crítica em face de todas as mulheres, mães – entenda-se, que se afastam da norma.

A ideia da mãe educadora vem por vezes associada com a perspectiva da necessidade de a mãe adquirir conhecimentos para poder educar com eficiência. Se Manuel Lima assinala o carinho com que a mãe educa[3462], Manuel Matias Ribeiro, num texto intitulado *Educação e Instrução*, considera que a função de «educar e instruir principiou para a mãe, a principal educadora, no berço»[3463] e estabelece uma comparação da mãe com as aves e a satisfação desta de todas as necessidades dos filhotes:

"É a mãe que, debruçando-se no leito do filhito, tal como avezinha-mãe, de filhinhos ainda implumes, atende a todas as necessidades; e ele, o seu ente presentemente mais querido, num estádio já mais avançado da vida, lança-lhe um meigo sorriso com que lhe agradece todos os carinhos"[3464].

São as alunas-mestras que assinalam a necessidade de formação para a mulher ser mãe. Eva Neves Dias, cujo artigo foi publicado no *Rumo*, de 15 de Fevereiro de 1952, defende que a mãe é «educadora por instinto»[3465] e explica-nos como a mãe procede para ensinar o filho. Reconhecendo que a mãe «sabe atrair atenção do seu filho sobre um ou mais objectos, de maneira que estes lhes possam impressionar os sentidos e serem portanto mais eficazmente percebidos»[3466] e o recurso à repetição paciente, conduzem à aprendizagem da criança:

[3461] VITORINO, Victor – O pedagogo hoje. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1952).
[3462] Cf. LIMA, Manuel – Educação na família. Educação e Instrução. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1952).
[3463] RIBEIRO, Manuel Matias – Educação e Instrução. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1952).
[3464] Idem, ibidem.
[3465] DIAS, Eva Neves – Ensino Maternal. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Fevereiro de 1952).
[3466] Idem, ibidem.

"Assim, ela vai ensinando, um por um, o nome dos objectos, depois repete-o pacientemente, compreendendo as hesitações e até sorrindo e tantas vezes assim procede que a criança acaba por saber claramente"[3467].

Adverte, no entanto, as mães que se a criança «merece castigo, a verdadeira Mãe, ainda que muito lhe custe, não o poupa [...]. Sempre, todavia, com inteligência, oportunidade e amor»[3468].

Jessé de Almeida se num texto dá recomendações às mães salientando que estas devem ter em consideração que educar também é constranger[3469], meses mais tarde, considera urgente que se dê formação à mulher para esta poder ser boa educadora dos filhos: «Por tal, é de urgente necessidade a perfeita formação da mulher em ordem a ser boa educadora dos filhos, — pilar esse duma sociedade civilizada e superior»[3470].

Outro posicionamento consubstancia, uma crítica, àquelas mulheres que não cumprem a sua função educadora e que «entregam os filhos às criadas e se passeiam com rafeiros»[3471], nas expressões de Victor Vitorino. Para Manuel Bernardo é um problema da mulher moderna que concebe, dá à luz e cria os filhos, mas esquece-se de dar à alma da criança aquilo que só ela lhe pode dar:

"Esquecem-se de que, procedendo assim, são apenas uma vez mães, quando deveriam ser três vezes: mãe que dá à luz, mãe que amamenta e mãe que orienta. […]

O procedimento da mulher moderna, tenta colocar a raça humana abaixo dos irracionais neste aspecto"[3472].

Maria do Sol-Poente, em 1966, pauta a sua leitura do papel de mãe como educadora considerando por um lado, que se há mulheres que não conseguem abraçar a tarefa, outras haverá que o fazem dignamente e com coragem, agindo sempre com a firmeza que as

---

[3467] Idem, ibidem.

[3468] Idem, ibidem.

[3469] "Faz lembrar o caso daquela mãe, que depois de dar à luz o filho, proibisse que o alimentassem, talvez à força, dizendo que não exercessem pressões externas sobre ele, pois, que, quando fosse capaz faria o que lhe apetecesse e conviesse. […]

Mas sabemos que tal mãe mataria o filho, pois a criança precisa para a vida do corpo de imprescindível auxílio doutrem". ALMEIDA, Jessé – O ensino da doutrina cristã na escola. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Abril de 1952).

[3470] ALMEIDA, Jessé – Amor à Mãe. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (29 de Outubro de 1952).

[3471] VITORINO, Victor – O pedagogo hoje. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Abril de 1952).

[3472] BERNARDO, Manuel – A mulher moderna. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1952).

circunstâncias lhes impõem; por outro lado, a mãe educadora encontra-se espaldada em Deus e tem a protecção divina para pautar e orientar uma educação pelas virtudes cristãs, eu diria, católicas, alcançando assim a felicidade:

"Pensa-se, não sem razão talvez, que uma mão feminina não tem bastante firmeza para conduzir esta grande obra. E, na verdade, há casos a comprovarem esta afirmação. […]

Encontram-se, porém, mulheres de rija têmpera que sabem educar os filhos, de modo a serem um dia bons diante de Deus e dos homens, sempre dignos e corajosos nas dificuldades da vida. É que elas têm convicções: sabem o que querem, porque o querem e como consegui-lo.

Uma mãe pode amar doidamente o seu filho e ter a firmeza suficiente para cortar nele o que deve ser cortado.

Para a sua tarefa de educadora e guia, Deus dotou-a naturalmente das qualidades necessárias e não lhe falta com a Sua ajuda, se ela confia e pede protecção divina. Isto não quer dizer que a acção da mãe dispense a colaboração do pai. […]

Que grandeza na missão da mulher! É feliz a mãe que soube educar as suas filhas nos mais sólidos princípios das virtudes cristãs"[3473].

Mas, continuando a seguir Maria do Sol-Poente, a mãe como educadora do(a) filho(a) pretende que este tenha «o amor do pai», pois teme «e com razão, de que o seu amor não baste para o fazer feliz». E destaca-se aqui outro papel para a mulher e mãe, o de mulher, mãe e cônjuge:

"A família é o canteiro da vida e o canteiro da eternidade. Não o esqueças, rapariga que queres ser esposa e mãe. Prepara-te para seres rainha digna do teu lar. Que a missão essencial da mulher não seja para ti uma canga de escrava mas uma coroa de glória"[3474].

Rainha do lar e violência oculta: a realidade da mulher cônjuge.

A rainha de Maria do Sol-Poente, de 1996, tem um contraponto em 1952, quando Manuel Bernardo enaltece a mulher por sofrer em silêncio! A mulher cuja missão é, para Manuel Bernardo, casar e ter filhos, sofre em silêncio os maltratos e os abusos de que é alvo por parte do marido e se dedica aos filhos e a Deus. A dignidade da mulher está no sofrer em silêncio e aqui surgiu espaço para uma denúncia:

"Consola-nos a lembrança de que neste mundo nem tudo é mau, pois conheço muitas mulheres dignas da nossa admiração, que quando calcadas pelos instintos brutais de seus maridos, renunciam ao mundo exterior, passam a viver exclusivamente para os seus filhos e para Deus, sofrendo em silêncio, chorando no lar o seu infortúnio.

[3473] SOL-POENTE, Maria do (adaptado) – O Amor – Pais e Filhos. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1966).
[3474] Idem, ibidem.

Não há dúvida que casar e ser mãe é a mais nobre missão da mulher e assim deve ser o seu destino, mas certo é também que se a considerarmos apenas isto, espalhar-se-á por certo no mundo um misto de miséria e de dor"[3475].

No ano de 66, nada de semelhança é assinalado, esta situação é única. M. C. V., que se coloca ao nível do comportamento da mulher, por exemplo, considera que há quem encare o casamento só «com a preocupação de agradar ao futuro noivo»[3476] ou quem «pense que vai arranjar um escravo para satisfazer os seus caprichos»[3477], em todo o caso, M. C. V. sugere sinceridade que inspira confiança.

L. R. Lucas Afonso também preocupada com a forma de ser e estar da mulher sugere a necessidade de esta estar disposta «a amar os outros»[3478] para realmente amar o marido. L. R. sustenta que a mulher deve adoptar «valores espirituais e morais»[3479] e adquirir «qualidades que tem de exercitar - bom humor, bondade, compreensão dos outros, esquecimento de si mesmo»[3480].

Sugere ainda estratégias para conquistar o marido, nomeadamente através do estômago e da casa:

"Toda a rapariga que deseja constituir família não se deve esquecer do velho ditado tão corrente entre o povinho das nossas aldeias e que diz que o homem não vive só de boas palavras, mas também de boas sopas.

E por conseguinte toda a rapariga terá de aprender a cuidar da casa, a cozinhar, a coser, a economizar, a tratar doentes, a educar crianças, enfim, mil e uma coisas que uma rapariga necessita de saber se quiser ser, na verdade uma esposa ideal"[3481].

Destas questões da condição feminina, a boa dona de casa e a fada do lar, trataremos daqui a pouco, para já vamos abordar a mulher e a vida profissional.

6. 2 A mulher e a vida profissional: o reenvio da mulher para o lar (1949-1965)

[3475] Manuel Bernardo – A mulher moderna. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1952).
[3476] V., M. C. – Seguir a vocação no cumprimento do dever. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1966).
[3477] Idem, ibidem.
[3478] AFONSO, L. R. Lucas – Família e Profissão. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1966).
[3479] Idem, ibidem.
[3480] Idem, ibidem.
[3481] Idem, ibidem.

Na abertura do ponto seis do presente capítulo sublinhámos a inexorável tendência da entrada das mulheres no mercado de trabalho a partir da segunda metade da década de sessenta. O que vamos procurar apresentar, em resultado da nossa análise, é como é que a recepção desse fenómeno social foi feita pelos alunos(as)-mestres(as) e professores(as) da Escola do Magistério Primário de Coimbra. Consideramos dois tipos de abordagem: aquela que procura num desenvolvimento da narrativa encontrar as explicações para a entrada da mulher no mercado de trabalho – por vezes feito ao nível da vida familiar e da interacção entre os seus membros – ou as abordagens que vão directas às consequências, podendo retirar destas aspectos positivos ou negativos.

Maria Luiza Oliveira, em Março de 1949, considerava que o ideal era a mulher permanecer em casa mas a época em que se vive obriga à entrada no mercado de trabalho e em seu entender, o contributo da mulher pode ser importante a avaliar a sua acção durante a Grande Guerra finda[3482].

Para apresentar a sua visão da problemática José Maria Gaspar, em Novembro de 51, conta-nos a história do Dr. Pedro e de sua esposa – ou Senhora, diplomada pelo Magistério Primário, que começou a trabalhar por uma questão de sobrevivência. O Dr. Pedro na juventude sempre se insurgiu contra o trabalho remunerado das mulheres – a mãe não era diplomada e a casa sempre lhe chegou como trabalho – e por mútuo acordo o casal decidira que a mulher ficaria em casa[3483], mas:

"Mas o Doutor Pedro, senhor de um diploma, não encontrou logo serviço e remunerações que aguentassem a sua posição social, mesmo numa vila. Seria preciso especializar-se… E, entretanto, a esposa ia trabalhando para segurar a economia familiar. Depois se veria. Também se afigurava insensato desprezar assim um diploma tão caro..."[3484].

[3482] Cf. OLIVEIRA, Maria Luiza – Nós as raparigas. *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (4 de Março de 1949).

[3483] "Quando jovem académico tropeçava com multidões de raparigas e chegava a irritar-se. E várias vezes a sua exuberante mocidade cavalheiresca se exprimiu assim, em comícios e artigos, em conversas de família e cartas sentimentais:

- «A minha mulher há-de viver em casa. A minha mãe não era diplomada e nunca lhe chegava o tempo para as suas obrigações domésticas»", e acrescenta,

"Mutuamente acordaram em que, casados no fim dos respectivos cursos, ela ficaria em casa. Ambos justificavam com pesadas razões a decisão". GASPAR, José Maria – Algumas coisas de algumas vidas. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1951).

[3484] Idem, ibidem.

Após alcançar uma «boa posição» a esposa poderia deixar o trabalho – o trabalho do lar, da sua responsabilidade, era só por si esgotante – mas o consumo e comodidades criaram o hábito e as necessidades pelo que a esposa continuou a trabalhar:

"Entretanto o Doutor Pedro arranjou um modesto lugar oficial. Aceitou-o com relutância, embora o tivesse desejado com ardor. Era quase só para não viver tanto do trabalho da mulher. Foi também por isso que se dedicou ao estudo com alma e à clínica com entusiasmo. Passados alguns anos criara afinal boa situação no meio. Pensava então a sério no descanso da esposa. Desejava-a no lar. Os filhos e a casa chegavam bem para a afligir.

Mas tinham-se-lhes criado condições já agora indispensáveis de vida. Numa época, em que a Senhora teve a escola um pouco longe da casa, compraram fogão e ferro eléctricos, além de um carro utilitário de que ambos se serviam. […] Por isso a Senhora continuava na escola"[3485].

A posição do Dr. Pedro melhorava mas «os pequenos tiveram que ir para o Liceu e renovaram-se os problemas graves da economia da educação. A Senhora continuou na escola». Profissionalmente para a «Senhora» isso até era bom pois «outras professoras tiveram que regressar ao serviço após alguns anos de inactividade, por morte ou descalabro económico na família vendo-se então em apuros, por falta de prática»[3486]. E a família justifica que a mãe continue a fazer uso do seu diploma do Magistério Primário: a deslocação dos filhos para a cidade, os livros, as propinas, a formatura e o estágio do filho, os diplomas do Magistério das filhas. Contudo, como que um ideal, persiste a ideia de permanência da mulher no lar – e que a história da formação social portuguesa comprova ter sido real para alguns, visível na narrativa quando José Maria Gaspar afirma:

"E as meninas diplomaram-se no Magistério. O exemplo da Mãe e as ideias do Pai fazem-lhes desejar muito viva e muito intimamente, a vida da casa, com a certeza da autonomia económica em qualquer emergência negra da vida"[3487].

A entrada da mulher no mercado de trabalho só em caso de «emergência negra da vida»! Em jeito de conclusão, José Maria Gaspar considera que são «mães, escravizadas à luta pela vida»[3488].

Rosinda de Oliveira, num texto intitulado *Futuro melhor*, conclui que «a vida custa» e que há quem por necessidade trabalhe todo o dia e ainda vá estudar à noite[3489].

[3485] Idem, ibidem.
[3486] Idem, ibidem.
[3487] Idem, ibidem.
[3488] Idem, ibidem.
[3489] Cf. OLIVEIRA, Rosalinda – Futuro melhor. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Junho de 1953).

Em 1965, num artigo transcrito do *Correio de Coimbra*, regista-se que por vezes a mulher tem que encontrar meios de subsistência para si a para a família, o que a conduz a procurar um lugar no mercado de trabalho, este artigo vem sugerir o aluguer de quartos como uma actividade adequada para a mulher em face da falta de preparação profissional, da avançada idade e além é uma actividade «nobre»:

"Em Coimbra, e não sei se nas outras cidades, receber estudantes é um meio de ajuda de vida. E para muitas senhoras que não podem entregar-se a uma profissão por falta de preparação profissional, ou pela idade mais avançada, ou até por vocação de dirigir uma casa do género, é um recurso a aproveitar. Senhora de sua casa, a mulher que se entrega a este digno mister, pode assim desempenhar nobre e útil tarefa. A única dificuldade consiste no custo de vida em desproporção com o que os pais podem dispender"[3490].

A ideia base a reter é que a mulher tem o seu lugar no lar, para sair de lá só por necessidade de subsistência, nunca por hábito[3491]. Que consequências daí advêm? São consideradas positivas ou negativas?

Um dos aspectos mais assinalados é que com a vida profissional a mulher esquece-se da sua verdadeira missão, criar e educar almas para a pátria[3492], isto é, dificilmente conseguirá acompanhar sempre os seus filhos[3493]. Também Sofia Pereira Mendes, em 1951, considera que a mulher ao entrar no mercado de trabalho alterou as práticas sociais colectivas e leva-a a desleixar os afazeres que são só para si e a afastar-se da vida do lar e da educação dos filhos:

"Mas hoje a maneira de ser da mulher ao ir para escritórios, fábricas, consultórios, etc., modificou e prejudicou completamente a vida social dos nossos dias.

Não será justo negar, realmente, a capacidade da mulher para exercer os muitos cargos que hoje ocupa, mas se ela se adapta a eles está ao mesmo tempo a deformar-se a si própria, prejudicando aqueles afazeres que somente a si dizem respeito.

Uma mulher empregada não se dedicará inteiramente à vida do Lar nem muito especialmente à educação dos filhos que terão de andar entregues a criadas ou parques infantis"[3494].

[3490] A mulher e a cultura. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Dezembro de 1965).

[3491] Cf. MENDES, Maria Sofia Pereira – A mulher no lar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1951).

[3492] "Não é verdade que muitas vezes, na sua labuta diária se esquece um pouco dos deveres de mãe, esposa e de dona de casa? Sim, acredito plenamente que, muitas vezes, o tempo esteja demasiado ocupada para se dedicar com alma e coração à sua verdadeira missão, a de criar, de educar almas nobres para a pátria de amanhã". LAR, Maria do – Para si, minha senhora… *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (21 de Outubro de 1949).

[3493] FIGUEIREDO, J. R. – A escola primária e a sua função social. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (18 de Dezembro de 1950).

[3494] MENDES, Maria Sofia Pereira – A mulher no lar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1951).

Maria do Céu Morais, em 1956, considerava que quando a mulher «olha um curso como modo de se tornar independente e só pretende vestir calças perde todo o encanto com que Deus a dotou»[3495]. Um ano mais tarde, a aluna-mestra Benilde concluía que «a sociedade contemporânea enferma de graves desvios», nomeadamente em relação ao género feminino, conduzindo a «um feminismo ridículo arrebata a mulher à Família e, exigindo a sua emancipação, fá-la deputada, ministra, candidata à Presidência da República»[3496].

Já na década de sessenta, num texto transcrito do jornal «A Defesa» de Évora, acusa a «traição da mulher», considerando que esta se afastou do papel de fiel depositária dos valores ancestrais e transformou «a antiga falange pacífica de mães e esposas construtoras inimitáveis dos mais fecundos universos» em «rudes batalhões competidores do trabalho viril»[3497]. Em 1964, José Maria Gaspar salienta que as mulheres ao realizarem trabalho remunerado fora do lar, isto é, entrarem no mercado de trabalho, esquecem «a nobre vocação feminina» e que se escravizam ao horário do funcionalismo[3498].

Em contraponto a este vasto leque de críticas à entrada da mulher no mercado de trabalho, apenas uma posição se não contrária pelo menos retirando um aspecto positivo, datado de 1955, anónimo, intitulado *A mulher na profissão*, na secção da leitora onde se conclui que «seja qual for a natureza da profissão, é mais um campo no qual ela pode exercer a sua acção»[3499].

6. 3 A mulher: uma boa dona de casa e fada do lar (1949-1957)

[3495] MORAIS, Maria do Céu – Instrução Feminina. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Junho de 1956).
[3496] Benilde – Diferenças de educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Maio de 1957).
[3497] Rumos da formação humana. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1962).
[3498] GASPAR, José Maria – Educação Social. *Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1964).
[3499] A mulher na profissão. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1955).

Neste ponto devemos assinalar que não entramos em linha de conta com as classificações da população feminina no activo, que aliás variou ao longo das décadas – facto para que Irene Flunser Pimentel chamou a atenção[3500], mas construímos duas subcategorias uma, uma boa dona de casa, inclui todas as reflexões sobre o papel da mulher enquanto mãe, cônjuge e o que isso implicava com o espaço familiar, o lar; uma segunda, a fada do lar, abrange as referências que dão orientações à mulher de como proceder no arranjo do lar, na criação de ambientes ou até como conservar roupa ou calçado.

O caminho para que Deus a fadou

Um conjunto de textos encerra uma carga simbólica sobre a mulher e o seu papel no lar. Maria do Lar, logo em 1949, afirma que a mulher como a mãe, esposa e dona de casa deve ter sempre presente que: «o futuro dos que enchem o meu lar, encontra-se nas minhas mãos, na minha própria alma»[3501]. A mulher, para Sofia Pereira Mendes, «dentro do seu lar, procura ser a rainha dele e onde não há para ela o mais pequeno segredo»[3502] e deve «convencer-se que a sua colaboração vale muito mais dentro do próprio Lar do que a acção desempenhada fora dele»[3503]. Em 1955, na secção da leitora, encara-se o papel da mulher no lar como uma missão nobre e elevada e destacam-se duas funções, a de colaboradora do marido[3504] e mãe:

[3500] Cf. PIMENTEL, Irene Flunser – ob. cit., 2000, pp. 48-53.
[3501] Maria do Lar – Para si minha senhora… *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (21 de Outubro de 1949).
[3502] MENDES, Maria Sofia Pereira – A mulher no lar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1951).
[3503] Idem, ibidem.
[3504] Na secção da leitora, Maria Olga S. e Silva e M. Isabel L. da Fonseca, num texto publicado no *Rumo*, de 15 de Janeiro de 1957, sustentam que a mulher deve estar unida ao marido para em conjunto educarem os filhos: "Nossa Senhora, a melhor das mães, exemplo de toda a esposa que deve viver unida ao seu marido para juntamente poderem educar e formar os seres queridos com que Deus enriquece os lares". SILVA, Maria Olga S. e; FONSECA, M. Isabel L. da – Família. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1957).

"A missão da mulher no lar é tão extensa, tão elevada, tão nobre, que tudo quanto possa dizer a esse respeito, não passará dum simples esboço, diante de tudo o que sobre isso se tem escrito e poderá vir a escrever-se.

Para mim reservei apenas os dois aspectos essenciais da mulher no lar: vê-la como colaboradora do marido, e vê-la na sua nobre missão de Mãe"[3505].

Maria Fernanda Azevedo Gouveia, em Janeiro de 1957, refere a importância do papel da mulher no lar, chamando a atenção «que é das suas mãos que saem os continuadores da Pátria»[3506].

A carga simbólica é acompanhada pela mobilização da moral e religião católicas trazendo Deus para o debate, visível no texto de Maria Sofia Mendes quando considera que «a mulher que, enfim, procura ser verdadeiramente mulher, pode ter a certeza que trilha, gloriosa e cristãmente, o caminho para que Deus a fadou»[3507]. Conceição Ribeiro e Dulce Abrantes consideram-na, meia dúzia de anos mais tarde, o anjo do lar e esperam «que se Deus o permitir, também nós desempenhemos na nossa casa o papel dum verdadeiro "anjo", contribuindo para a paz e harmonia familiares»[3508].

Colocando o enfoque na mulher, Benilde considera que a sua função é dar-se[3509]. Para dar-se a mulher realiza um percurso ou programa de formação que segundo Sofia Pereira Mendes consiste em começar por ser útil a pais e irmãos para estar apta a servir marido e filhos[3510]. Para além disso, a mulher, ainda jovem, sonha com um lar seu e com o companheiro ideal, como nos conta Manuel Bernardo, «rara é a jovem que não sonha profissional e humanamente o amor ideal, numa entrevisão, o lar ideal que há-de fundar, a

---

[3505] A mulher no lar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1955).

[3506] GOUVEIA, Maria Fernanda Azevedo – A família. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (2 de Janeiro de 1957).

[3507] MENDES, Maria Sofia Pereira – A mulher no lar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1951).

[3508] RIBEIRO, M. da Conceição M.; ABRANTES, Dulce B. – A mulher e o lar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1957).

[3509] "nós queremos que a função da mulher seja dar-se; e é esta doação sublime, embora apagada e esquecida, que faz grande a sua missão na terra". Benilde – Diferenças de educação. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Janeiro de 1957).

[3510] "A mulher que procura ser útil aos Pais, aos irmãos, para mais tarde também o ser ao marido e aos filhos". MENDES, Maria Sofia Pereira – A mulher no lar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Novembro de 1951).

obra magnífica que há-de realizar ao lado do companheiro dos seus sonhos»[3511]. Com a mesma orientação, em Outubro de 1955, a secção da leitora considera que o ideal seria a mulher dedicar-se em exclusivo ao lar:

"Eis-nos perante mais um tema não menos importante do que os outros a que já nos referimos. Importante e actual.

Ideal seria que a mulher pudesse exercer apenas o curso do lar, dedicando-se-lhe com afinco. Bem bastava. O Lar é uma vida.

Desempenhando devidamente o nosso complexo papel familiar, já nada mais podíamos nem devíamos exigir"[3512].

A concretização do ideal não passa só pela permanência no espaço doméstico e a realização das tarefas, aliás, a realização das tarefas de uma forma ideal implica a formação da mulher para que efectivamente se transforma numa boa dona de casa. É necessário que a mulher se ilustre, adquira conhecimentos que lhe possibilitem esse desempenho. Maria do Lar, no seu artigo de 1949, sugere o estudo e sintetiza de modo claro o plano de actividades de uma dona de casa:

"Além disso deve ler, estudar, ilustrar-se, para alargar o horizonte dos seus conhecimentos. Uma mulher ilustrada, que saiba agir conscientemente, velando pela saúde moral e física dos filhos, pelo bem-estar do marido, tomando parte nas suas alegrias e dissabores, que cuida da casa com esmero, vale por muitas mulheres que entregam o menino à ama, abandonam o marido nos seus infortúnio e deixam que a criada de arrumação coloque tudo como lhe der na cabeça"[3513].

Para além da sugestão do estudo e ilustração, Maria do Lar sugere uma regra comportamental à mulher, nas relações que deve estabelecer com o marido e em prol da educação dos filhos e da harmonia do lar: «Evite discussões, sobretudo diante do seu filho. Num lar sossegado ele viverá tranquilo, não adquirirá maus hábitos nem o seu sistema nervoso será afectado»[3514]. Orientar a mulher nos comportamentos e atitudes no sentido de cumprir com a sua função vai ser uma das preocupações centrais.

As recomendações em 1956, chegam mesmo à apresentação das orientações que as mães japonesas dão a suas filhas, documento onde lhes dão conhecimento do seu novo

---

[3511] Manuel Bernardo – O ideal. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Julho de 1953).

[3512] A mulher na profissão. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Outubro de 1955).

[3513] Maria do Lar – Para si minha senhora… *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (21 de Outubro de 1949).

[3514] Idem, ibidem.

estatuto, a quem devem obedecer e a obediência e respeito que devem ao marido, as atitudes a adoptar, vestuário a usar, entre outros aspectos, como podemos constatar:

"Lemos em uma revista, uma série de recomendações que as mães japonesas fazem a suas filhas quando se casam.

E se pensássemos também um pouco nelas? Aqui vão:

1) Logo que cases deixas legalmente de ser minha filha, por isso deves obedecer a tua sogra.

2) Logo o teu marido será o teu senhor; deves ser humilde e delicada. Obedecer completamente a seu marido é para a mulher uma nobre virtude.

3) Deves ser sempre amável para com teus sogros e cunhados.

4) Não deves ser ciumenta, porque o ciúme não permite que se alcance a afeição do esposo.

5) Mesmo que a razão não esteja do lado do teu marido, não te encolerizes, tem paciência e quando ele estiver sossegado, fala então.

6) Não fales muito, não digas mal do próximo e nunca mintas.

7) Trata de ser boa dona de casa e mulher económica.

8) Não uses vestidos extravagantes e anda sempre limpa.

9) Não tenhas orgulho da fortuna e da posição que ocupa teu pai e não tenhas vanglórias perante o pai, a mãe e as irmãs de teu marido"[3515].

Um ano mais tarde, Conceição Ribeiro e Dulce Abrantes destacam que «das virtudes, da sensibilidade, do tacto, do poder orientador, dos sacrifícios e renúncias da mulher, depende, sem dúvida alguma, a felicidade doméstica»[3516], devendo reconfortar, guiar, proteger e acarinhar os seus.

Estas autoras, em texto de Julho de 1957, atribuem a felicidade de um lar à acção da dona de casa na procura da harmonia do lar e da família, agindo no sentido de aplanar «dificuldades, desfazendo mal-entendidos, desculpando, aconselhando» afastando «as coisinhas mesquinhas»[3517]. Conceição e Dulce defendem o «aperfeiçoamento espiritual e moral»[3518] que permita à dona de casa gerir o seu próprio temperamento evitando desequilíbrios emocionais[3519] e procurando ser e estar «calma, paciente, compreensiva alegre, delicada, atenciosa e gentil»[3520].

A subida na escala social afasta a mulher de cuidar da casa?

[3515] SILVA, Maria Olga S. e; FONSECA, Maria I. L. da – Secção da leitora. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Março de 1956).

[3516] RIBEIRO; M. da Conceição M.; ABRANTES, Dulce B. – A mulher e o lar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1957).

[3517] Idem, ibidem.

[3518] Idem, ibidem.

[3519] "Estar agora alegre e logo triste, hoje silenciosa e amanhã tagarela, é, antes de mais nada, um desequilíbrio nervoso que fatiga quem sofre dele e desnorteia quem o observa". Idem, ibidem.

[3520] Idem, ibidem.

F., em 1954, numa carta dirigida ao director, considerava a propósito de uma colega, no que se pode entender como uma tentativa de naturalização de um fenómeno social, que a maioria das raparigas portuguesas eram mais ligadas à casa que as outras:

"Não sei, Senhor Director, até que ponto ela é uma rapariga inteligente, mas sei que é honesta. Talvez não seja mais do que a maioria das raparigas portuguesas, mais ligadas à casa, aos preparativos de um enxoval, à arte de culinária, ao corte de vestidos, ao traçado de motivos decorativos, do que à especulação filosófica"[3521].

Dos aspectos enunciados por F. como as tarefas a que supostamente as raparigas portuguesas seriam mais dadas, podemos agrupá-los – no que ao jornal que analisámos respeita – em três vertentes: o orçamento doméstico, a decoração e o ambiente do lar e o asseio e a higiene do lar.

Antes de procurar elucidar cada uma, tentemos compreender a questão que abre o ponto dedicado à fada do lar. A subida na escala social afasta a mulher de cuidar da casa, do lar? A interrogação e a resposta são da responsabilidade de M. da Conceição M. Ribeiro e Dulce B. Abrantes, ao tempo responsáveis pela secção da leitora do jornal *Rumo*, que colocaram o problema nestes termos:

"Há quem julgue erradamente que só a mulher pobre e inculta deve dedicar-se a trabalhos domésticos e que, mesmo o governo da casa é fardo pesado que convém aliviar à medida que se sobe na escala social.

Conceito falso e perigosíssimo que pode levar às piores consequências! Toda a mulher deve saber governar a sua casa e deve mostrar-se sempre interessada pelos assuntos caseiros. É esta mesma a principal missão da mulher"[3522].

A resposta é subtil. A mensagem principal: os assuntos tratados no espaço «Secção da leitora», nomeadamente os que nós entendemos como no âmbito da subcategoria «fada do lar», interessam e são preocupação central de toda e qualquer mulher na medida em que o lar é «a principal missão da mulher». As palavras têm significados, na justa medida em que «dedicar-se a trabalhos domésticos» e «governar a sua casa e deve mostrar-se sempre interessada pelos assuntos caseiros», não são sinónimos, devemos perceber as diferenças entre dedicar-se ao asseio e higiene do lar ou governar o lar de modo a que se conserve um

[3521] F. – Uma carta. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (1 de Janeiro de 1954).

[3522] RIBEIRO, M. da Conceição M.; ABRANTES, Dulce B. – A mulher e o lar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Maio de 1957).

espaço asseado e higiénico. Basta recordar a gestão que o Dr. Pedro e a senhora – os actores da história de José Maria Gaspar que analisámos no ponto anterior, geriram o pessoal doméstico ao seu serviço. As palavras são o reconhecimento explícito, ainda que subtil, das diferenças sociais existentes e a sua marca na forma como cada mulher se constrói como «fada do lar», o orçamento familiar é, aqui, determinante.

Maria Odete Correia Leitão traduz a preocupação com a formação da mulher para gerir o orçamento doméstico de forma adequada, censurando os gastos excessivos em roupas ou perfumes «rotulados» e sugerindo a realização das suas próprias peças de roupa[3523].

Hermínia Silveira, em 1956, atribui a gestão do orçamento familiar à mulher e alerta que «não são as ricas mobílias que tornam a casa mais alegre e feliz»[3524], e sugere para esse efeito «um cantinho agradável onde se possa ler, ouvir música ou simplesmente conversar; um lugar onde a família procurará viver com alegria e certo conforto»[3525], advertindo que «a vida mulher tem de assentar na economia»[3526].

«Uma casa bem cuidada torna mais felizes os que nela habitam»[3527], a crer na opinião de Maria do Lar. Na abordagem de Maria Olga S. e Silva e M. Isabel L. da Fonseca é a conservação do calçado, que passa necessariamente por «ser limpo, depois de utilizado, obtendo-se assim maior duração, e devidamente arrumado em lugar próprio»[3528], explicando-se os procedimentos de limpeza, como fazer um armário para os guardar ou o local da casa onde devem conservados. A higiene e asseio do lar, pelo punho de Conceição Ribeiro e Dulce Abrantes, explica a necessidade de destinar um lugar para cada coisa ou

---

[3523] LEITÃO, Maria Odete Correia – Para um futuro melhor. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Abril de 1955).
[3524] SILVEIRA, Hermínia – A mulher na Vida e no Lar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Julho de 1956).
[3525] Idem, ibidem.
[3526] Idem, ibidem.
[3527] Maria do Lar – Para si minha senhora… *Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (21 de Outubro de 1949).
[3528] SILVA, Maria Olga S. e; FONSECA, M. Isabel L. da – Como conservar o calçado. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Novembro de 1956).

objecto, considerando que a ordem é irmã do asseio e do método. O trabalho simplifica-se, daí que a ordem deve abranger até aquilo que não se vê, pelo que a mulher deve ter amor pela ordem[3529]. Mas higiene e asseio no lar também traduz a preocupação com o asseio e a limpeza, uma vez que para Conceição Ribeiro e Dulce Abrantes higiene e saúde e limpeza e bem-estar são indissociáveis:

"Toda a gente sabe que a higiene é um dos grandes factores da saúde e do optimismo. Por isso, manter a casa no mais perfeito estado de asseio, e facultar à família vida higiénica, é dos primeiros deveres da dona de casa.

A higiene cria saúde; não apenas saúde física; também saúde espiritual, porque uma e outra andam estreitamente ligadas. A saúde é a mãe do optimismo. Porém só quem viva higienicamente, numa casa limpa e arejada, pode gozar deste precioso dom de Deus.

Uma casa arrumada e limpa, atrai, prende, dá-nos uma calma sensação de bem-estar. A limpeza tem o condão de transformar a moradia mais modesta em lugar encantador onde sabe bem permanecer. Realce na casa do rico e luxo na casa do pobre, a limpeza valoriza o que é bom e belo, nimba de graça o que é humilde"[3530].

A decoração e o ambiente do lar abrangem uma variedade de temas, desde a decoração da mesa de refeições à mesa de trabalho e a colocação de fotografias – «Diz-se, e com razão, que nada, predispõe melhor o apetite como a apresentação de uma mesa bem posta, alegremente florida»[3531] – e até a preparação do ambiente familiar: «Que nós, futuras donas de casa, se Deus assim o permitir saibamos tirar deste facto o máximo partido servindo-nos da música para tornarmos um dia, nosso ninho mais apetecível e encantador»[3532].

A decoração e o ambiente do lar também servem uma orientação nacionalista, podendo ser mobilizadas para promover o carácter regional e português. Cada casa varia interna e externamente, de acordo com a região onde se insere – cidade ou aldeia, montanha ou planície, litoral ou interior e norte ou sul – e ajusta-se à paisagem, aos costumes, à vida local[3533]. Cada região «tem o seu tipo de casa, tem móveis e utensílios de

[3529] Cf. RIBEIRO, M. da Conceição M.; ABRANTES, Dulce B. A. – A ordem na harmonia familiar. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*. (15 de Abril de 1957).
[3530] Idem, ibidem.
[3531] Idem, ibidem.
[3532] Idem, ibidem.
[3533] Idem, ibidem.

recorte particular, como possui um tipo de beleza feminina, uma indústria própria, ou a cultura de certa flor»[3534]. A fada do lar de bom gosto deve:

"Uma verdadeira dona de casa, dotada de bom gosto, procurará, dar à sua casa a feição característica, regional, que lhe compete; fugirá quanto possível do vulgar, do banal, desses móveis em série, quase sempre sem beleza, ditados pela moda inconsciente, preferirá e saberá aproveitar, o que de gracioso e característico, lhe oferece a região em que habita, saberá distinguir a novidade, mais ou menos arrojada, que só por isso logra despertar interesse passageiro, da beleza que não envelhece, nem causa, porque a beleza é jovem e eterna.

E nada disto é difícil, tanto mais que as nossas artes populares e regionais, são caudais riquíssimos de graça e beleza.

Dar à nossa casa o carácter regional e, sobretudo, português é mais do que prova de bom gosto, é inteligente compreensão do nosso dever de mulheres portuguesas.

E nós, temos tudo ao nosso dispor, desde uma arquitectura que é das mais formosas, até aos mínimos adornos caseiros.

É preciso portanto, que a mulher portuguesa, saiba da existência destas pequenas maravilhas portuguesas, e delas se sirva e nelas se inspire, para tornar bem portuguesa a sua casa"[3535].

Conclusão

A Escola do Magistério Primário de Coimbra (EMPC) surge enquadrada no Ministério da Educação Nacional (MEN), um dos braços do *sistema de inculcação* ideológica, a quem competia buscar o consenso e a ordem e, na realidade, os discursos de *Rumo* cumprem bem essa função, assumindo-se como discurso ideológico oficial.

A moral católica tem carácter constitutivo e a religião católica é assumida como raiz (por contraposição às opções). O homem, pessoa humana dotado de alma que lhe confere o estatuto de criatura de Deus, portadora de um passado, um presente e um futuro, move-se no âmbito de um quadro de análise construído no catolicismo, referencial de valores e normas de conduta e, a partir do qual, se posiciona face ao que o rodeia e lhe impõe uma vivência quotidiana, dos conceitos à prática colectiva – da liberdade responsável à consciência individual, o amor ao próximo, passando das virtudes à natureza social do homem que determina a sua vida em família, tudo emerge impregnado pela leitura católica. A visão conservadora e puritana do *flirt*, do namoro e do matrimónio são disso exemplo.

[3534] Idem, ibidem.
[3535] Idem, ibidem.

Neste contexto se compendiam o apelo a uma conduta individual de auto-domínio e conformação, a defesa da doutrina da igreja face ao comunismo, racismo e nacionalismo e se mobiliza a formação social portuguesa para a defesa da tradição missionária portuguesa – com orientação etnocentrista – em prol da defesa de África e onde se confunde ideal cristão e a trilogia educativa do Estado Novo.

Toda a «Educação Nacional» – como aliás todo e qualquer discurso sobre a formação social portuguesa, qualquer que seja o domínio sobre o qual se debruce a narrativa – surge penetrada pelo pensamento cristão e marcada por um investimento ideológico-simbólico. No âmbito do combate ao analfabetismo emerge a preocupação da mobilização da sociedade portuguesa (no espaço urbano) e por momentos, o investimento na educação surge balanceado entre o contributo económico e o político.

Apesar de tímidas observações e reflexões, estamos a falar de uma instituição de ensino normal num contexto de censura e repressão, não deixa o ensino normal de ser objecto de reflexão ao nível do público-alvo, do plano de formação, no seu papel ao nível da inculcação ideológica e carga simbólica e, finalmente, na preocupação da articulação de teoria com a prática. Chega-se mesmo a ensaiar um perfil de saída de alunos(as)-mestres(as), onde se destaca a necessidade de uma preparação científica e técnica que estimule a iniciativa e a capacidade de trabalho e uma acção norteada por valores como a verdade, o dever, a justiça, a responsabilidade e o amor ao próximo.

Ao nível dos actores o professor sobressai como funcionário do Estado, com uma missão, logo sacerdote, e modelador de almas. O investimento e carga simbólica são evidentes. Transparece, não sem contrapontos, uma desconfiança face ao conhecimento científico, nomeadamente ao nível da Pedagogia e Psicologia, indiciando a velha preocupação com o carácter prejudicial de o professor primário vir a possuir conhecimentos desnecessários.

No mais, elencamos as temáticas *oficiais* como o binómio educação e instrução (1949-1963), a educação integral (1950-1966), a coeducação (1954-1963) e as relações entre a escola e a família que têm por base a colaboração (nunca a substituição) mas que não escamoteiam uma assunção consciente do que se considera ser, pelo menos nalguns sectores, da ausência de formação dos pais para o serem de crianças, filhos de Deus e homens em potência.

Do quotidiano da Escola do Magistério Primário de Coimbra existem dois aspectos marcantes que surgem interligados: as duas mudanças de espaço e de edifício e a vivência e ambiência católica que envolve toda formação. Ao nível do espaço e edifício onde ocorre a formação, um primeiro destaque para a mudança da Sé Velha para a Quinta da Rainha, onde se exalta de memória, a melhoria das condições envolventes – o ar puro, as dimensões da quinta, etc. – mas com condições de trabalho precárias. Cerca de uma dúzia de anos mais tarde, a construção de um edifício de raiz, apresentado como *ex-libris*, com as condições ideais para o trabalho a desenvolver.

As narrativas sobre a inauguração caracterizam o Estado Novo. A solenidade conferida ao acto, a presença das personalidades políticas e religiosas, o cuidado na sua localização e destaque em função da sua posição na hierarquia, e as manifestações simbólicas como o benzer da escola ou a colocação dos crucifixos nas salas de aula, sem obliterar o hino nacional e os discursos.

O peso da vivência católica aparece patente na consagração anual dos finalistas ao sagrado coração de Maria, com especial destaque para o ano de 1952 que ocorre em Fátima com todos os finalistas do magistério primário de Portugal, nas referências – ainda que muito limitadas – a organizações que funcionam enquadradas pela escola, como sejam a Liga Escolar Católica (LEC) (1942-1952), as Conferências de S. Vicente de Paulo (1950-1961), feminina e masculina, esta última, S. João Maria de La Salle e, na década de sessenta, a Liga Intensificadora da Acção Missionária (LIAM) (1961-1969), com a particularidade de

ter estado na origem da realização entre portas de uma missa – a primeira que alguma vez se celebrou numa escola em Portugal.

A perspectiva conservadora e puritana surge na abordagem às relações entre alunos-mestres e alunas-mestras caracterizadas por uma amizade e sã camaradagem, enquanto o ambiente da escola se apresenta muitas vezes como «uma família». Através da evolução das festas, de recepção e despedida, podemos assinalar algum paralelismo com a evolução global da formação social portuguesa, de que a descrição, desde a completa ausência, ao aparecimento e evolução dos bailes, parece permitir-nos concluir. As representações dos professores e professoras reenviam-nos para o investimento simbólico e ideológico do Estado Novo, pela afirmação de uma conduta irrepreensível e o prestigiar da escola, aprumo e um ideal verdadeiro e justo que faz justiça à trilogia Deus, Pátria e Família.

O conceito de política surge marcado pelos termos elogiosos sobre o Estado Novo, num período em que o combate ao analfabetismo nos mostra que «a revolução continua!», onde o papel educativo resulta da articulação entre o Estado, a família e a igreja. A crescente alfabetização da formação social portuguesa faz emergir a natureza repressiva do regime ao pugnar-se por uma intervenção ideológica preventiva, no sentido de evitar as deformações de carácter, que os «maus» livros e filmes podem provocar.

A exaltação do corporativismo consubstanciado na câmara corporativa – onde estão os «verdadeiros» representantes da nação – passa pela afirmação da família (cristã), primeiro agregado social, a sua célula básica, abordada pelo enfoque do seu direito e dever de educar. Exaltado é o obreiro do Estado Novo, António de Oliveira Salazar, destaca-se por ser honrado, trabalhador – dedicação de uma vida ao bem comum – inteligente e um educador.

À afirmação de um ruralismo enquanto ideal ucrónico, sinónimo de imobilismo e paz social, fiel depositário dos valores tradicionais – embora se reconheça que nem todos têm

acesso a esta paz e serenidade – equivalem discursos dissonantes que procuram apresentar as dificuldades que resultam da vida no espaço rural.

A pátria é exaltada enquanto nação, traduzindo um território, a mesma língua, a mesma crença e fé, o catolicismo visto como valor tradicional e ancestral, constitutivo da identidade nacional, ainda que se apele à prática, reconhecendo implicitamente o distanciamento dos portugueses com as práticas da religião que dizem perfilhar. Destaca-se uma visão providencialista da nação, na medida em que se considera que Portugal está sob protecção divina.

Em 1953, a nação é una, multirracial e pluricontinental e estão bem presentes os fundamentos do colonialismo consensual popular. Sublinha-se o direito histórico e destaca-se a diferença de comportamento dos portugueses em relação aos restantes povos europeus, numa aparente abertura ao lusotropicalismo, numa leitura de universalismo cristão lusíada, mas que não consegue «esconder» um posicionamento marcadamente etnocêntrico, quando os(as) protagonistas nos falam em transformar «os seus pequenos selvagens».

A guerra colonial despoleta a tomada de consciência «de dificuldades que resultam de decénios de asneiras». Posicionamento pontual mas nem por isso menos estado novista. A guerra vista como episódica e vinda do exterior é percebida como algo que se resolve em «questão de semanas». Estamos em 1962 e os relatos dos teatros de operações são mobilizados para a exaltação heróica e onde «o outro», é o guerrilheiro, tem apoio americano e russo. Esta consciencialização sublinha o reconhecimento do isolamento internacional de Portugal desde que queira manter o ultramar e recusar o reconhecimento à autodeterminação dos povos. A conspiração internacional é composta por inimigos de Portugal que são a União Indiana, os movimentos nacionalistas e, especialmente, um líder angolano, Holden Roberto, o comunismo e, finalmente, o pior de todos porque se trata de um falso amigo, a Inglaterra.

Na visão dos alunos-mestres ressalta uma ideia, a preocupação em casar e constituir família prejudica a mulher, adopta por vezes comportamentos pouco recomendáveis e, outras, têm grande preocupação com a sua imagem exterior, adornando-se, os homens admiram mas não respeitam. Filhos ilegítimos ou maus lares acabam por ser percebidos como tendo origem na urgência de casar, pois muitos matrimónios não se contraem por amor. A mulher é a responsável.

Já as alunas-mestras apresentam a mulher com o um ser de coração sensível com uma emergência de se dedicar a alguém e consideram-na mais delicada, carinhosa e capaz de sacrifícios que o homem. A vocação é que determina se segue a vida do matrimónio, a vida religiosa ou se se dedica à família. Mas posicionamentos surgem que destacam que antes de mais a mulher deve escolher a sua profissão e, antes ainda, o curso que pretende realizar.

Do *Rumo* destaca-se uma imagem da mulher reconduzida ao lar, com a mulher mãe exaltada com forte carga simbólica, com recurso a marcas de natureza religiosa, cuja missão foi conferida por Deus e daí, as características maternais naturais. É a primeira educadora. Mãe e cônjuge, cujo marido conquistará pelo estômago e pela casa, daí as sugestões para afazeres domésticos e para a decoração e arrumação, a preocupação com o ambiente do lar e, evidentemente, as receitas de culinária. Ainda assim, surgem posicionamentos que rompem com a aparente paz e sublinham o reconhecimento pelas mulheres que sofrem maltratos e abusos dos maridos e sofrem em silêncio dedicando-se aos filhos.

A sua entrada no mercado de trabalho é vista como estando a ser desvalorizada e desconsiderada – «isto até a mulher consegue fazer» – mas também percebida como uma necessidade, e onde o ensino é visto como um universo favorável. Surge muitas vezes a colagem da mulher à imagem de mãe, a professora desempenha uma missão, um sacerdócio. Neste domínio, os textos da Liga Portuguesa de Profilaxia Social (LPPS) merecem ser

assinalados por assumirem uma posição irredutível e sustentarem a incompatibilidade entre a entrada no mercado de trabalho e a vida familiar, considerando que as mulheres se não forem más profissionais, desleixaram as tarefas domésticas. A posição da LPPS critica ainda a masculinização de algumas mulheres, bem como a falta de pudor e recato de outras. A mulher é equivalente ao homem, mas em circunstância alguma podem ser consideradas iguais, a fisiologia e a psicologia não o permitem.

Capítulo VI A Escola do Magistério Primário de Coimbra em discurso directo: posicionamentos, dilemas ideológicos e memórias concorrentes

"A investigação sociológica e histórica deverá privilegiar os espaços onde exista conflito e competição entre memórias concorrentes. As memórias subterrâneas constituem-se e reproduzem-se em redes sociais informais, cabendo verificar como se relacionam com as memórias oficiais e quais as condições materiais, sociais e simbólicas para se reproduzirem".

José Manuel Oliveira Mendes (2001)

1. Introdução

Neste capítulo propomo-nos analisar a construção discursiva sobre o percurso histórico da Escola do Magistério Primário de Coimbra, enquadrado nos planos nacional e local.

A nossa análise, balizada pelo discurso oficial, ou percebido como tal, procurará estar particularmente atenta às narrativas contrárias, que têm por base as experiências e trajectórias pessoais, que estão esteadas em memórias concorrentes, traduzindo tensões e dilemas dos entrevistados.

A análise atravessa três momentos históricos – Estado Novo, *Crise Revolucionária* e Estado Constitucional Democrático – determinantes para a formação social portuguesa e com orientações vincadas na política educativa, com incidência nas Escolas do Magistério Primário, com origem – não sem séria e dura disputa ideológica, no primeiro destes períodos, e que se repetiria nas transição seguinte, constituindo-se em espaço privilegiado para a irrupção de emoções e sentimentos que se traduzem em actos discursivos, favoráveis ou contrários, à evolução dos acontecimentos e à política educativa então adoptada.

É neste enquadramento e sustentados na sua experiência e trajectória que os entrevistados discorrem, diferentemente sobre a Formação na Escola, incidindo particularmente sobre o currículo – dos objectivos ao plano de estudo e avaliação – sobre a Escola enquanto Instituição, posicionando-se face a actores e protagonistas e as relações que esta estabeleceu, e sobre o seu Quotidiano – condutas e representações sociais, clima relacional e intervenção dos(as) alunos(as)-mestres(as).

Abrimos o capítulo passando em revista os posicionamentos face à concepção e papel do professor, nomeadamente abordando a questão pelo «espírito de missão» que despertou posições contrárias e onde emergiram alguns dilemas.

2. Das concepções de Professor

2. 1 Posições favoráveis ao «espírito de missão»

Na abordagem do papel e imagem do(a) professor(a) introduzimos a ideia do «espírito de missão» como ponto de partida para o posicionamento dos entrevistados. Encetemos a nossa análise abordando as posições favoráveis a esta ideia e à carga simbólica que envolve uma tal concepção de professor(a) sem perder de vista a análise realizada no capítulo anterior.

Na entrevista que nos concedeu, Manuel Gomes[3536], tem para si que o «espírito de missão» traduz uma «preocupação muito grande, muito grande, com a evolução dos alunos», na detecção de «sobressaltos» e na conjugação de esforços com a família. Afirmando que não pretende «elevar até ao extremo esse espírito de missão» argumenta que «há na verdade um apego, um apego muito grande, (eh), digamos, uma, uma seriedade muito grande na maioria parte dos professores». Mas para Manuel Gomes essa dedicação surge associada à idade e respeita os mais antigos, conforme no-lo afirmou: «noto, pelo menos nesses professores que já vão chegando ao fim da sua carreira, eu noto isso, noto muita dedicação, muita preocupação com o aproveitamento dos alunos (eh), inquirição sobre os factos que estão na origem de algum desvio ou uma queda».

Manuel Gomes coloca em destaque outra dimensão do ser professor, ao assinalar que alguns ou algumas transportam para a sua actividade profissional a sua vida social e familiar o que, necessariamente, se reflecte no exercício da profissão, serve retoricamente a posição de Manuel Gomes, pois em seu entender é um argumento que reforça esse dimensão da dedicação e entrega dos(as) professores(as):

"Manuel Gomes: […] eu também notava que havia pessoas, e não foram poucas, pessoas que (eh), iam para a escola com a melhor das intenções mas com, levavam consigo a carga de problemas familiares, casamentos a desfazerem-se, (eh), isto era frequente, (eh), situação de filhos que, já numa fase adiantada, que, que estudavam

[3536] Aluno-mestre no período de 1942-1960.

aqui até, um deles, em Alpedrinha, e o rapaz veio para aqui e era uma desgraça, aquilo era só a gastar e estoirar tudo e mais alguma coisa, de maneira que, levava, às vezes notava-se que havia na escola a presença da, (eh), da, (eh), a presença da vida (//)

Luís Mota: (//) Particular de cada um.

Manuel Gomes: particular das pessoas, o incómodo, a lágrima, eu cheguei a entrar numa sala em que a pessoa estava a chorar, por exemplo, em Alpedrinha, chorava e chorava porquê? Porque na véspera tinha sido a, a separação dela do marido, com uma filhita de dois anos que ficou com ela, pronto e com vinte e dois anos foi preciso animá-la, secar-lhe as lágrimas e dizer-lhe: «Então com essa idade e com, fresca como está, então tem vida toda à sua frente, mais a mais, os pais todos consigo» (eh), enfim, era isso muitas que a gente tinha que fazer (//),

Luís Mota: (//) Claro.

Manuel Gomes: pondo, pondo de lado a escola e indo à parte social, da pessoa em causa. Mas, de facto, quer dizer (eh) ainda hoje noto, ainda hoje noto, pelo menos nesses professores que já vão chegando ao fim da sua carreira, eu noto isso, noto muita dedicação, muita preocupação com o aproveitamento dos alunos (eh) inquirição sobre os factos que estão na origem de algum desvio ou uma queda, alguma quebra de rendimento e eu observo isso, noto isso porque a minha mulher também como professora dá-se com muitas, muitas vezes vem-me contar, tomam os seus cafés, e tal, juntas e tal e coisa (nãnãrenã). De maneira que, penso que sim, não digo o espírito de missão, missão, missão assim, a 100%, mas é que existe de facto uma dedicação que se aproxima muito, eu estou a referir-me especialmente à camada que, não é, digamos, que ainda é do meu tempo ou (//)

Luís Mota: (//) Exacto.".

Na entrevista que nos concedeu, Carla Campos[3537] destaca o espírito de formação, de formador, sublinhando a importância e o peso que o professor «antigamente» tinha na vida do aluno, numa visão marcada por algum afastamento em relação ao período das Experiências Pedagógicas, onde a disponibilidade dos professores para os alunos se manteve, pelo menos na expressão de vontade manifesta, mas que se traduziu por «muito fogo de vista»:

"Luís Mota: Como é que vê o papel do professor ou como é que via o papel do professor, acha que havia um espírito de missão?

Carla Campos: (.) Eu acho que sim mas sobretudo um espírito de formação, de formador, por que a, a professora, o professor tinha e ainda tem hoje, mas, mas antigamente tinha, tinha um papel muito grande no, no, no aluno.

Luís Mota: E, mesmo durante o período mais conturbado, digamos assim. Acha que se manteve esse espírito, de trabalho, de empenho, de apoio aos alunos.

Carla Campos: De apoio e, e de muito fogo de vista, e queriam fazer tudo e queriam, isso era, nunca diziam que não, isso era mas não sei até que ponto, (//) o que é foi pouco tempo.

Luís Mota: (//) Resultava".

É na análise sobre o fim das Escolas do Magistério e a criação das Escolas Superiores de Educação (ESE) que Carla Campos volta a reflectir sobre o professor. Numa argumentação construída na associação das ideias instituição de formação – perfil de saída – expectativas sociais, Carla Campos sustenta a vantagem do regresso das Escolas do Magistério Primário, «fazem falta só o Magistério Primário», isto é, uma instituição de

[3537] Professora durante todos os períodos que estudámos: Estado Novo – 1942-1960 e 1961-1974 – Experiências Pedagógicas, *Normalização* e anos 80. Desempenhou outras funções na Escola Superior de Educação de Coimbra.

ensino normal que forme só professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico, na medida em que os licenciados das ESE não querem a ir para os meios rurais, onde é afinal maior o peso do professor, simbolicamente associado à figura do padre, em importância e destaque pelo papel desempenhado:

"Luís Mota: Como é que viu o fim das escolas e a criação da Escola Superior de Educação?

Carla Campos: Muito mal, muito mal por que isto, e, e até às vezes falávamos, quando era dessas reuniões que lá havia, que vinham os de Lisboa e assim, que ainda havia de haver um dia em que haviam de po, de arranjar as Escolas do Magistério porque fazem falta, eu acho que fazem falta só o Magistério Primário porque depois ninguém quer ir para as aldeias agora, eu não sei se ali na Escola, não querem com certeza.

Luís Mota: Pois ((ri)), é verdade isso.

Carla Campos: Não querem. Eu dizia sempre isso, isto um dia mais tarde, já não é na minha vida mas ainda há-de voltar atrás, por que o professor primário é um elemento muito grande na comunidade, é a chave, é como o padre, mas não é, mas, isto afinal é por todo o lado".

Se em Carla Campos o rural, ou antes, o aceitar resignadamente a «sorte» que a vida lhes reserva ou a imposição de se afastarem da «boa vida» dos meios urbanos e construírem a sua vida – ou parte dela – num ambiente mais ou menos isolado e onde a vida é considerada difícil e mais pobre, num sentido não exclusivamente económico, mas também social e culturalmente, o depoimento de Joana Rodrigues[3538], transporta-nos para um posicionamento face ao papel do(a) professor(a) só sustentável no feminino. Atentemos:

"Luís Mota: Sr.ª Dr.ª e como é que vê a função e o papel do professor? Diz-lhe alguma coisa o espírito de missão do professor ou como é que vê esse espírito de missão?

Joana Rodrigues: Pois, fala-se muito no espírito de missão, há pessoas que não gostam de falar, acham que não tem nada a ver com espírito de missão, eu continuo a dizer que, não sei se lhe chamarei missão se que é que eu lhe chamarei, é que para se ser professor essencialmente tem que se gostar muito de se ser professor e ser professor não é só, como já se falou nisso, não é só ministrar conhecimentos, ser professor, olhe e para mais dos meninos pequeninos (eh) talvez que agora as coisas sejam um bocadinho diferentes, mas quando eu fui professora eu cheguei a ser mãe, enfermeira, empregada da limpeza (eh) mas, em relação às crianças (eh) eu tenho impressão que muitas vezes fazia o papel que a mãe faz, eu lembro-me que isto agora é um parêntesis, (//)

Luís Mota: (//) Sim, não tem, não tem tudo a ver.

Joana Rodrigues: talvez não deva estar a dizer assim estas coisas, realmente, de carácter pessoal, mas eu, eu lembro-me de uma criança uma vez chegou lá com um dedito infectado, eu disse «ó filha mas o que é que tu tens aí?», «(ah) foi um espinho ou não sei quê», «então mas isso está infectado, então não disseste à mãe ou ao pai para tirarem o espinho», «não, a senhora arranja?», pronto, eu arranjei, lá desinfectei, tinha sempre alguma coisa para desinfectar na, perdão, eu isto, podia não ligar, é evidente, mas eu tinha que ligar mesmo porque eu gostava das crianças e eu gostava e para mim as crianças não era só «olha dois e dois são quatro» e acabou, não, é que depois há, há uma relação afectiva muito grande (eh) e depois quando se fala nesse espírito de missão, eu ainda sou um bocado da velha guarda e, e, e, e às vezes dizem que nós «há já são ultrapassadas» e antigamente também se fazia, também, eu também devo ter feito muita coisa que não devia ter feito que certamente agora, se fosse agora não faria (//),

Luís Mota: (//) (ah) isso toda a gente faz!

Joana Rodrigues: mas isso também agora, nos tempos de agora, se calhar também fiz coisas que não devia, (eh) fiz coisas que talvez fizesse (eh) umas que ou que devia ter feito de outra maneira, não, não mas eu isso para quem alguém que se, que tem sempre a preocupação de fazer melhor, nós interrogamo-nos sempre e eu sempre fui uma pessoa que me interroguei muito (//)

[3538] Aluna-mestra no período de 1961-1974 e professora nos anos 80.

Luís Mota: (//) Pois, o importante é fazer, não é?

Joana Rodrigues: e que me critiquei muito a mim pois se eu não me criticasse pois penso eu que também não evoluía e eu isso, acho que se fosse professora ainda hoje, ainda continuava a criticar-me, porque eu recordo-me nos últimos anos de, do ensino, ainda me, ainda me criticava e portanto eu acho que também não era, que também não era, eu auto-criticava-me e acho que também não, acho que até é saudável. Ora bem, a agora essa missão, eu vejo-a no sentido da pessoa se dedicar, eu sei que em todas as profissões a pessoa dedica-se muito (eh) é certo, mas nós estamos a trabalhar com, com, com pessoas e nesse sentido a missão é mais no sentido de às vezes fazermos mais do que é nossa obrigação e como logo posso dizer «tu és um professor», «(ah, ah) mas o professor é apenas um técnico», (eh, eh) se nós virmos o professor como um técnico, então um técnico hoje eu dou a minha aula e, e adeus, até amanhã e vou-me embora, não, mas eu acho que o professor não pode ser só um técnico, assim no sentido geral, o professor é algo mais do que um técnico no sentido geral porque o professor está a trabalhar com crianças, com jovens, pronto, aqui no Magistério (eh) estamos mais ao nível das crianças e, e a criança não pode ser tratada, não posso, eu não posso, eu não posso ir prá, prá, prá, para uma sala de aula com a ideia só de que eu sou uma técnica que vou dar as minhas aulas e acabou, e vou-me embora e acabou não quero saber de mais nada, não, não pode ser, eu tenho de estar lá e tenho que ouvir a criança se a criança não está, não está, não está bem, eu tenho que ouvir com os seus problemas e nesse aspecto podemos dizer que era uma missão, chamemos-lhe missão, chamemos-lhe outra coisa qualquer mas, mas que não é só o, não é só o técnico, não é, é alguém que tem que se entregar à criança, a criança tem que saber que tem ali alguém em que deposita confiança e que se a criança quiser me dizer uma, uma anedota vem dizer mas se a criança quiser me dizer alguma coisa que, talvez até o pai e a mãe não saibam que ela que vem dizer porque é muito íntimo, o professor tem que saber ouvir mas é a ficar ali e é com a criança e mais nada e fica ali e nesse aspecto eu acho que é um bocado missão, porque realmente (eh) neste sentido (//)

Luís Mota: (//) Claro.

Joana Rodrigues: do, do, do dispor-se, do predispor-se (//),

Luís Mota: (//) Da disponibilidade para.

Joana Rodrigues: da disponibilidade interior mais até do que a exterior, é a disponibilidade interior para estar com as crianças, não é para ir ter com as crianças e vir embora e estar lá aquela, o estar, o estar presente e até muitas vezes quando vou para casa, eu ainda estou presente com a criança porque a criança disse-me alguma coisa que me perturba e, e, e eu ao longo da vida vi isso e se quando, quando, então houve um ano que não sei quantos era, era uma, uma médica de, de, de, com uma criança tinha problemas de carácter pes, psicológico e mandou chamar pela mãe e eu fui e era dum outro centro também, com crianças de dificuldade e eu fui e, outro ano, em que a, em que a mãe, o aluno era deficiente devia estar numa escola especial, «até pode ir, mas eu queria que ele ficasse aqui» (eh) e ele agora até continua na escola especial porque depois quando, quando saiu tinha que ir e já é homem e já é adulto e a mãe continua com aquele carinho por mim porque eu lhe fiquei com o menino enquanto, enquanto e, em vez de ir para a escola especial, eu, eu fiz, eu fiquei com o menino e, e, e ele habituou-se a estar sentadinho na sala de aula, e habituei-o, não aprendeu mas, mas ela achou que foi positivo, até pode não ter sido, até podia ter sido melhor ele ter ido para outra escola e eu até lhe sugeri que fosse mas (eh) e é isto, é esta disponibilidade que nós e isso pode ser missão, pois pode, até a missão pode ser errada, até aquilo que nós fazemos podemos fazer de uma maneira errada, mas também às vezes eu lembro-me de outro caso em que a mãe achava que o menino estava melhor na escola especial e eu achava que não, e eu cheguei a dizer «não vá por mim, mas eu acho que não», mas pronto, e olhe até nas férias a mãe me chamou e me disse «(ah) vá lá ao centro de aqui, em Coimbra, médico de, de, falar com, com, com, com o Sr. que está a orientar» e eu fui, e o Sr. pôs-me logo o problema «o que é que acha?», «olhe, dá-me mais trabalho mas eu acho que não, é o que eu acho, estou fartinha de dizer à mãe, mas a mãe quer, então olhe», e a mãe leva-o e levou-o, passado uma semana veio-me pedir desculpa mas que trazia o menino, «então pois com certeza», o problema do menino não era para estar nessa escola era para estar em, em, a fazer um trabalho, leva, não faz num ano, faz em dois (//)

Luís Mota: (//) Claro.

Joana Rodrigues: mas fez e eu agora já tive contacto com, com familiar e sei que ele tem uma vida profissional e conseguiu, não fez num ano, fez em dois e eu isso, nesse aspecto, podem-me dizer, isso, isso não é profi, isso é, não é, não é bem, não é bem porque nós também temos, pode ser missão pode não ser, mas temos de ter disponibilidade interior, para atendermos a todos estes casos e ao atender a estes casos, há pessoas que lhe chamam trabalho de missão, pode não ser um trabalho de missão pode ser um, não estou a dizer isto porque tenha feito alguma coisa de bem, não é isso, não é nesse aspecto, é para mostrar que há, há certas coisas, se nós entramos numa escola com aquela ideia que vamos só dar as aulas e, e acabou, talvez não nos disponhamos (//)

Luís Mota: (//) Há uma dimensão que se perde, não é?

Joana Rodrigues: a pensar nos problemas das crianças, não é, também é deixar de pensar um bocadinho no nosso comodismo, porque é mais fácil, eu tinha menos alunos, já tinha quatro classes, tinha não sei quantos alunos, (.) eu tinha que fazer um trabalho, mais individualizado que até nem se podia fazer como deve ser, o próprio psicólogo me disse «ó minha senhora, não, não há hipótese com tantos alunos, não é» (eh) os tempos eram outros, não é, agora é diferente mas, e eu isto, pronto, poderá se chamar trabalho de missão, pode ser, mas eu

acho que, olhe, ou trabalho de missão ou disponibilidade interior, mas penso que não podemos ir para aí, para uma sala de aula como a gente vai para uma secretária estar a trabalhar e a marcar a ver o saia papel do computador (//)

Luís Mota: (//) A desempenhar tarefas, claro.
Joana Rodrigues: pronto, achem os missão ou não, (//)
Luís Mota: (//) Está bem.
Joana Rodrigues: talvez seja missão, não sei. ((ri))".

Se tem dúvidas se o espírito de missão traduz exactamente o que pretende ou se seria preferível adjectivar de outro modo, num ponto tem a certeza, para se ser professor(a) é preciso gostar e, além disso, não é só «ministrar conhecimentos», tanto mais que se trata de «meninos pequeninos». Entrando na esfera individual e na sua experiência profissional afirma que quando foi professora foi sobretudo mãe, mas também enfermeira e empregada da limpeza. E Joana Rodrigues ao longo do seu discurso questiona-se mesmo se deverá ou não enveredar por questões de carácter pessoal mas a sua posição face ao papel do(a) professor(a) é mesmo pessoal, pelo que nos narra – como tivemos oportunidade de ler, o episódio da criança cujo dedo teve que «arranjar» e destaca a ideia de missão associada aos «antigos»:

"há, há uma relação afectiva muito grande (eh) e depois quando se fala nesse espírito de missão, eu ainda sou um bocado da velha guarda e, e, e, e às vezes dizem que nós «há já são ultrapassadas» e antigamente também se fazia, também, eu também devo ter feito muita coisa que não devia ter feito que certamente agora, se fosse agora não faria".

A posição de Joana Rodrigues passa depois pelo reconhecimento da importância para o(a) professor(a) – na sua vida teve uma dimensão importante – pela constante crítica, autocrítica, do trabalho desenvolvido, como quando nos confessa que nos «últimos anos de, do ensino, ainda me, ainda me criticava e portanto eu acho que também não era, que também não era, eu auto-criticava-me e acho que também não, acho que até é saudável».

A sua análise retoma a questão da missão que é agora discutida em contraponto com o técnico. Para Joana não é um problema de dedicação, como nos diz, pois sabe «que em todas as profissões a pessoa dedica-se muito», mas para ela o problema reside no facto de o(a) professor(a) trabalhar com crianças e não coisas. É isso que o distingue radicalmente do técnico, o(a) professor(a) não dá a sua aula e tudo acaba, em seu entender é necessário saber «ouvir a criança», e nesse sentido entende que podemos falar de missão, sublinhando

esta vertente com ideias como «entregar à criança», «disponibilidade interior», para além da «disponibilidade exterior», para estar com as crianças.

Mobiliza a sua experiência individual para ilustrar e reforçar a sua posição norteada por esta disponibilidade «permanente», referindo situações vividas, nomeadamente idas aos médicos e o esforço realizado no sentido de manter um aluno com necessidades educativas especiais na sala de aula, acabando por traduzir uma outra vertente da sua ideia de missão: o acompanhamento do percurso de vida dos alunos:

"Joana Rodrigues: […] o problema do menino não era para estar nessa escola era para estar em, em, a fazer um trabalho, leva, não faz num ano, faz em dois (//)

Luís Mota: (//) Claro.

Joana Rodrigues: mas fez e eu agora já tive contacto com, com familiar e sei que ele tem uma vida profissional e conseguiu, não fez num ano, fez em dois e eu isso, nesse aspecto, podem-me dizer, isso, isso não é profi, isso é, não é, não é bem, não é bem porque nós também temos, pode ser missão pode não ser, mas temos de ter disponibilidade interior, para atendermos a todos estes casos e ao atender a estes casos, há pessoas que lhe chamam trabalho de missão, pode não ser um trabalho de missão pode ser um, não estou a dizer isto porque tenha feito alguma coisa de bem, não é isso, não é nesse aspecto, é para mostrar que há, há certas coisas, se nós entramos numa escola com aquela ideia que vamos só dar as aulas e, e acabou, talvez não nos disponhamos (//)

Luís Mota: (//) Há uma dimensão que se perde, não é?

Joana Rodrigues: a pensar nos problemas das crianças, não é, […]".

Gostar, em primeiro lugar, e depois uma disponibilidade interior e exterior, que lhe permita ouvir, entregar-se, ao ponto de nela convergirem as funções de mãe, enfermeira, empregada da limpeza são as dimensões que na essência do papel de professora acentuam uma natureza de missão e a distinguem do técnico. Numa síntese elaborada por Joana Rodrigues, o espírito de missão no papel de professora traduz-se na disponibilidade para «pensar nos problemas das crianças».

Alberto Sousa[3539] aborda a questão na perspectiva pessoal, da sua própria acção enquanto professor e conjugando missão, sacerdócio e vocação. Afirma que sempre encarou o ser professor com espírito de missão, a comprová-lo o facto de em treze anos de actividade profissional, nunca ter faltado, nem mesmo durante o período em que realizou a sua licenciatura em História – e, portanto, era estudante-trabalhador.

[3539] Aluno-mestre no período durante as Experiências Pedagógicas e a *Normalização*, orientador de estágio e professor nos anos 80.

Introduz depois a conjugação do nível individual e institucional, começando por colocar em dúvida se voltaria a assumir a profissão com esse espírito pois é uma visão «um bocado idealista», contrapondo que esse foi um dos maiores méritos da Escola, o formar os alunos no espírito de missão, facto que qualquer inquérito comprovaria pois, em seu entender, a realizar-se, «muito mais de 80% dos alunos saíram daquela Escola vão dizer que saíram de lá com essa ideia. Por que a Escola transmitia esse valor».

Na construção da sua argumentação, Alberto Sousa mobiliza depois a ideia de sacerdócio e de vocação como contrárias à ideia de enriquecimento. O raciocínio é directo. Professor do 1º Ciclo corresponde à base da escala remuneratória da função pública e, assim sendo, com este quadro só assume o papel de professor quem estiver disposto a sacrifícios materiais – a ideia de sacerdócio – e, se a vida lhe proporciona alternativas, só por vocação. E do plano nacional passa para a sua experiência profissional apontando o caso do seu aluno Nelson:

"Luís Mota: Como é que tu vês a função e o papel do professor, encaras o papel do professor como aquilo normalmente se costuma chamar espírito de missão e se encaras como espírito de missão o que é que tu entendes por espírito de missão, por que às vezes (.)

Alberto Sousa: Não, eu enquanto fui professor encarei dessa forma, aliás orgulho-me de nos treze anos em que fui professor não ter faltado nenhuma vez, mesmo fazendo a, o curso na Faculdade, está bem que tive anos em que me permitia mais mas mesmo nunca usei a, os dois dias ou três dias ou quatro dias para, para ir (//), para ir fazer frequências ou exames e tal.

Luís Mota: (//) À Faculdade.

Alberto Sousa: Depois tinha a sorte de muitas frequências em História eram marcadas para o sábado de manhã, portanto, por que havia muitos alunos de fora e alunos trabalhadores estudantes, e aquele era o dia melhor. Então eram as manhãs de sábado naqueles anfiteatros a fazer as, as frequências e os exames e, por isso, ((brr)). A, eu tinha esse espírito de missão, mas confesso que se eu hoje voltasse ao ensino, não sei se já o teria por que acho que é uma coisa um bocado idealista e, e creio que era um dos grandes méritos da Escola, as pessoas e isso é, penso que se pode perguntar num inquérito simples acho que, muito mais de 80% dos alunos saíram daquela Escola vão dizer que saíram de lá com essa ideia. Por que a Escola transmitia esse valor, o valor de que o ensino é, até havia uma frase que eu agora não recordo mas que era, não sei se era que o professor é como o padre, não sei quê, mas não era bem assim

Luís Mota: Sacerdócio?!

Alberto Sousa: É, é a docência é um sacerdócio andava à volta disso, havia uma formulação já mais moderna dessa ideia e eu penso que é um bocado assim por que, ó pá basta ver uma pessoa que queira ter outros valores na vida, que queira ser rica, que queira não, não vai para professor, em nenhum país do mundo eu penso que os professores são ricos ou vão conseguir grandes salários, não é, montam negócio ou vão fazer outra coisa qualquer e, sobretudo, professores que saem de uma Escola do Magistério Primário, portanto, que sabem à partida que são, que vão ser os professores do fundo da escala de pagamentos da tabela da Função Pública, da tabela salarial, eu penso que, ou se está ali por que se gosta, eu houve muita gente que dizia «olhe (eh) veja lá se é mesmo isto que gosta, se não anda-se aqui a forçar e tal», agora houve alguns que também me diziam «olhe eu não gosto muito mas tenho necessidade de ter uma profissão e ganhar dinheiro e esta ainda é uma das que mais facilmente se entra no mercado de trabalho e se começa a ganhar dinheiro», também havia gente que dizia isso, mas eram casos raros. Nós chegámos a ter alunos, tivemos alunos, tivemos um aluno já nos últimos anos da Escola, o Nelson, que andava, tinha dezanove de média, queria entrar em Psicologia, teve dezanove de média, já com numerus clausus, portanto, entrava até em Medicina, e quis ser professor primário, é hoje professor primário, e frequentou

o Magistério e deixou a Faculdade. O Nelson, um rapaz alto e tal, está aqui à beira de Coimbra, por aqui, que eu ás vezes encontro na baixa e ele diz-me que anda por aqui perto. Era um aluno de dezanove, portanto, era um caso de vocação, ele quer ser aquilo".

2. 2. Críticas ao «espírito de missão»

De entre os entrevistados, salientemos a posição de Maria Roma[3540] que coloca o sentido da sua crítica no espírito de missão na medida em que este surge associado a profissão mal remunerada, não deixando de sublinhar que a ausência de um certo «espírito de missão» tem afectado negativamente a postura dos professores.

Maria Roma começa a sua argumentação afirmando que a Escola insistia no «sentido de missão, o sentido de gosto», da entrega total ao trabalho. Maria Roma aceita o espírito de missão enjeitando o espírito de sacerdócio, insistindo na ideia de que «dar as suas aulas» olhando «para o relógio», com sentido na hora do regresso, «pode ser perfeitamente legítimo do ponto de vista das opções» de cada um mas é ilegítimo do ponto de vista profissional:

"Maria Roma: assim como eu há bocado te disse, só, só tenho feito estas coisas todas porque gosto muito daquilo que faço, (eh) eu também só percebo isso, eu acho que aí, no, quando nós, eu, eu lembro-me de, essa ser uma tecla que insistia muito connosco aqui, o sentido de, de missão, o sentido de gosto, o sentido de, de darmos tudo no nosso trabalho, fosse na escola, fosse fora dela, eu acho que as pessoas que, ouviram as recomendações que as generalidade dos professores (eh) nos fazia sobre isso.

[As obrigações profissionais da nossa entrevistada forçaram-nos a uma breve pausa no nosso diálogo]

Luís Mota: Continuando com aquilo que estavas a dizer agora, que tem a ver com o espírito de missão, como é que tu vês o papel do professor, tu encaras o papel do professor nessa perspectiva.

Maria Roma: Encaro.

Luís Mota: Num espírito de missão mas um espírito de missão em que sentido (//), naquele sentido do sacerdócio (//), de (.)

Maria Roma: (//) No. (//) Não, no sentido da entrega e no sentido de (hem) ou, vou, vou-te começar pelo contrário. Quem hoje, e nessa altura também os havia, mas hoje sente-se mais, chega à escola apenas para dar as suas aulas e está a olhar para o relógio para se vir embora (eh) no final da manhã, no final da tarde ou ao final do dia, (eh) para tratar da sua vida, pode ser perfeitamente legítimo do ponto de vista das opções (eh) (//) pessoais, mas não é legítimo do ponto de vista da profissão e da actividade que escolheram e

Luís Mota: (//) Pessoais".

Maria Roma dialoga com três ideias chave: espírito de missão, remunerações e absentismo. Espírito de missão no sentido da dedicação e entrega à profissão é distinto da situação e do período em que os(as) professores(as) viviam com dificuldades económicas e

[3540] Aluna-mestra nos períodos das Experiências Pedagógicas e *Normalização*.

sociais cuja responsabilidade se podia imputar a uma baixa remuneração. Passando da referência histórica para a análise da realidade no plano nacional, afirma que actualmente os professores comparativamente não são mal remunerados mas o que não invalida e até justificaria outras compensações. Nesta argumentação introduz o problema do absentismo dos(as) professores(as) para sublinhar que esta situação a leva a concluir que se perdeu um o espírito de missão, visível na frequente recusa da escola que cabe por concurso ou no recurso sistemático a atestado médico, para tornar opaca esta ou outra realidade.

Clarificando que para si espírito de missão significa um grau de entrega «em termos do trabalho, em termos da sua actividade profissional, às questões da escola e às questões dos alunos», afinal, a verdadeira preocupação e – entrando na esfera da sua experiência pessoal – considera que a assunção destas orientações e que a tornariam um alvo a abater enquanto foi directora de uma Escola:

"Maria Roma: (eh) eu acho que se perdeu um pouco, (eh) não era o sacerdócio de que as pessoas viviam às vezes com dificuldades extremas, mal pagas, etc., etc., os professores hoje em dia pode sempre dizer que ganham pouco mas comparativamente com outras actividades não podem falar muito, se calhar deveriam ter outras compensações (eh) para quem está longe, para os apoios a, para quem está deslocado etc., etc., mas isso são outras questões (eh) paralelas, agora eu não posso aceitar e aquilo que eu te disse quando estava a dizer o que é que tinha sido o meu percurso, era impensável para mim dizer «não vou» ou «não quero esta escola» ou «vou arranjar um atestado» ou «vou não sei quê», eu acho que se perdeu um bocado esse sentido hoje em dia, portanto, quando eu falo no espírito de missão é, face às dificuldades em termos do mercado de trabalho, vai hoje para o ensino muitas pessoas que de outra forma não iriam e que não têm a verdadeira vocação ou o verdadeiro sentido de missão que eu entendo, e que é de uma entrega em termos do trabalho, em termos da sua actividade profissional, às questões da escola e às questões dos alunos que são aqueles que nos devem preocupar acima de tudo. Eu tive alguns problemas ao longo da minha vida como directora, porque eu era um alvo, sempre fui durante os anos que estive, um alvo a abater (eh) por impor uma série de atitudes (eh) e actividades dentro da escola que eu considero, ainda hoje não há ninguém que me faça desviar daquilo que eu considero que é, que é, que é importante".

Francisco Quaresma[3541] constrói uma crítica do «espírito de missão» conotando-a com uma época, tendo sido professor da Escola na década de sessenta, começa por considerar que esse «espírito de missão» já na época em que foi professor da Escola do Magistério Primário de Coimbra era um «slogan» e diz mesmo que «já não se acreditava muito nesse espírito de missão».

Vê o professor como um «profissional», um «educador», «um formador», como «um homem que dê um exemplo», no professor o «espírito de missão» é matizado de «outros

[3541] Francisco Quaresma foi professor da Escola nos dois períodos do Estado Novo.

espíritos» e referindo-se ao facto da função de professor ser associada ao sacerdócio, afirma que «já na altura os sacerdotes andavam pelas boates».

A sua posição é a de que a associação que se estabelece entre professor e sacerdócio esbarra, ou esbarrava já na época em que foi professor na Escola do Magistério Primário de Coimbra, em dois obstáculos, por um lado, a sua desadequação à década de sessenta e, por outro, tratava-se de uma postura desadequada ao nível etário dos(as) alunos(as)-mestres(as).

Com base nesta argumentação, elege Julieta Carvalho como exemplo do criticável e invectiva contra as posições e a postura assumidas por esta sua antiga colega da Escola do Magistério Primário de Coimbra, alegando que os(as) alunos(as)-mestres(as) não compreendiam «certas reivindicações de ordem moral, como por exemplo fazia a D. Julieta». Atribuindo boas intenções à colega mas que esta pretendia que «os alunos alinhassem já por uma idade avançada» que, em seu entender, não podia ser e acusa-a de prejudicar mais do que beneficiava, quando pretendia impor determinados comportamentos – como o tentar contrariar namoros entre os(as) alunos(as)-mestres(as) – nada adequados à idade dos(as) alunos(as), até por que «não é essa verdadeiramente a missão do professor». O professor, para Francisco Quaresma, «tem que ser um educador, um formador, tem que ser compreensivo» e «tem que ser um orientador» e «nunca um impositor»:

"Luís Mota: Sr. Dr., continuando a nossa conversa, como é que vê o papel do professor, como é que via, nessa altura, na Escola do Magistério, o papel do professor. Também entendia, ou entende, o professor como um espírito de missão? (//)

Francisco Quaresma: (//) (eh) Bom, isso (//)

Luís Mota: (//) Ou, como é que vê esse espírito de missão?

Francisco Quaresma: Bom, isso já na altura era um slogan que, (eh) já não se acreditava muito nesse espírito de missão. É claro, o professor é um profissional (eh) e o espírito de missão tem que existir mas temperado por outros espíritos, não é, (eh) aquela coisa do sacerdócio, do professor ser o sacerdócio pois, já na altura os sacerdotes andavam pelas boates e tal, e o professor é que seria o sacerdócio, não! (hã), o professor tem de ser um educador, tem que ser um formador, tem que ser um homem que dê um exemplo, não é, mas também não pode agora armar em sacerdote e estar a querer aquilo que uma determinada (ah) época ou uma determinada (eh) idade, até pode compreender. Sim porque ninguém, no mundo, com uma idade de dezassete ou dezoito anos compreendia certas reivindicações de ordem moral, (ah) como por exemplo fazia a D. Julieta. Sim, essa Sr.ª e tal, que com muito boa intenção, sem dúvida, ela era uma pessoa (eh) superior nesse aspecto, mas claro, queria que os alunos alinhassem já por uma idade avançada, (ah) não podia ser, não é. Contrariava um bocado os namoricos, elas andavam aí a esconder-se pelos cantos com os namoricos para que a D. Julieta não visse, é claro, já era um exagero, não é [a sorrir]. Ora, não é essa verdadeiramente a missão do professor. Ela fazia aquilo por bem, não é, mas era um bem que no fim de contas acabava por nem ser bem, não é. Ora, o professor tem que ser um educador, um formador (eh) tem que ser compreensivo em relação a uma determinada idade, e ter um determinado

temperamento porque nem todos os alunos têm o mesmo temperamento, não é, (eh) se há uns mais dóceis há outros que não são, (eh) se há uns alunos têm mais propensão até para se desviar de determinadas normas (ah) outros não terão, (ah) de maneira que o professor tem que ser um orientador fundamentalmente mas nunca um impositor, não é".

Associando de uma certa forma as críticas anteriores, Joaquim Viegas[3542] realiza, em nosso entender, a desconstrução do «espírito de missão». Articula fascismo, repressão, espírito de missão, sacerdócio e embaratecimento da mão-de-obra como o eixo da sua argumentação. Temporalmente datado, período que só terminou no dia 25 de Abril de 1974, um regime repressivo que utilizou a retórica da missão, do missionário associado à dimensão religiosa que foi utilizado para desprofissionalizar o professor primário, processo que serviu para oprimir e remunerar mal. Na perspectiva, e aqui enquadra o plano nacional com a sua vivência pessoal no final do regime de Salazar e Caetano, de um activista sindical, que pugnava pela crescente profissionalização da classe docente, o espírito de missão está carregado de uma conotação fortemente negativa:

"Luís Mota: Sr. Dr. em relação aos professores, já me falou nos critérios de selecção que seguiu para escolher os professores que vieram trabalhar consigo mas como é que via o papel do professor, entendia-o, é por que há aqui uma questão, até nos escritos do próprio professor Rogério Fernandes, (//) que me têm criado alguns problemas,

Joaquim Viegas: (//) (hum, hum).

Luís Mota: via-o com um espírito de missão e se via o papel do professor como espírito de missão, como é que traduz esse espírito de missão.

Joaquim Viegas: Bom, a, nós tivemos sempre um preconceito relativamente a essa expressão ((sorri)), como sabe, porque o espírito de missão era um, era, era, digamos um, um, uma expressão do, do, do próprio regime a, fascista, digamos, opressor, tinha essa função, o que lhe, o, o, digamos assim, o que o, o que o tornava menos profissional, não é, menos profissional e como, perdão

[Motivos profissionais obrigaram Joaquim Viegas a interromper, ainda que por breves instantes, a entrevista que nos estava a conceder]

Joaquim Viegas: Portanto em espírito de missão, é claro que para nós isso era uma, uma, uma expressão detestável, não é, quer dizer, e depois como sindicalista, ((sorri)) lutava pela consciência profissional dos professores, não pelo espírito de missão, o espírito de missão tornava a função barata, por um lado, não é, por que eram uma missão, era uma, uma coisa de, enfim, era transformar a função de professor como, numa vocação religiosa, não é, e portanto, que implicaria sacrifício, abnegação, enfim, renúncia de, de, de, de direitos, etc.,

Luís Mota: O tal sacerdócio".

Mas como Joaquim Viegas sustenta, no período das Experiências Pedagógicas procuraram impor o conceito do professor como profissional, associado a direitos e regalias, mas reconhece que o próprio profissionalismo tem algo de missão. Com sérias reservas face à utilização do signo – cujo conteúdo lhe confere uma conotação negativa – e mobilizando e articulando a consciência do professor nas suas dimensões política e social,

[3542] Professor e director da Escola no período das Experiências Pedagógicas.

Viegas constrói um profissional cuja missão, e aqui o signo tem para si sentido, será dar o seu contributo para a emancipação social. Nesta argumentação Joaquim Viegas discute, como poderemos constatar, as três dimensões que considerava essenciais na formação de professores, a componente científica – métodos, técnicas, saberes específicos –, uma componente cultural, traduzida numa sensibilidade estética e num conhecimento do processo histórico e, por último, a componente social, que conduz a um profissional socialmente empenhado, vertente essencial que afasta o exercício egocentrado da profissão, para usar a expressão do nosso entrevistado:

"Joaquim Viegas: é o sacerdócio, exacto, e, portanto, nós na, na altura, não é, exactamente dentro de, tentávamos im, impor o conceito oposto a esse, não é, que é o docente como um profissional e, portanto, com direitos, com, com, com, enfim, com regalias, com reivindicações a fazer, etc. não é, pronto, isto é, é assim agora (hem) é um, é um pouco complicado por que a, o, o profissionalismo também tem algo de missão, não é, por exemplo, o, a, as minhas convicções quase que me obrigavam a agir por, de forma, missionária ((sorri)), se quisermos, como uma missão, eu, eu de facto continuo a não gostar de usar a expressão, não é, mas, é assim, ser, ser, ser professor, não é, ser professor, desempenhar de forma competente a, a função, não é, e ter, e ter a consciência, uma consciência social e uma consciência política, não é, portanto, isto é, articular a profissão à função social da, do exercício dessa mesma profissão, não é, isso poderia ser dito se não houvesse conotação negativa, dizer que era a missão, a missão do professor é concorrer, não é, para a emancipação da, da sociedade, (hum) e portanto, (hem) tomar isso, quer dizer, eu, eu devo empenhar-me na, na, na emancipação, dar o meu contributo à emancipação da sociedade, à emancipação social, humana, individual, não é, colectiva, não é, isso poderá, poderá, digamos assim, traduzir-se na, nesse signo missão, não é, com outro, portanto, com outro, conteúdo, com outra semântica, se quisermos, não é, portanto, (ham) eu achava é que o professor deveria ter competência, por isso há bocado falava na, na, na, digamos assim, na, na vertente científica, devia ter, devia ter competência, não é, devia ter cultura, necessariamente, devia ter cultura, não é, e devia ter empenhamento social, empenhamento social, portanto, eram portanto as três dimensões da formação do professor na, na, na, na minha perspectiva, não é, portanto, uma profissão sem empenhamento social é uma profissão egocentrada nos interesses da, da pessoa, do próprio, não é, sem cultura falta-lhes a perspectiva, não é, do desenvolvimento histórico da, (hem) e a própria sensibilidade que vem nas expressões, nessa dimensão, digamos que o homem é um, um, um ser (eh) complexo, que tem a, a dimensão da estética, como, como elemento fundamental do, do seu, do seu próprio desenvolvimento, não é, e depois essa do, do empenhamento, do compromisso, do compromisso social, quer dizer, do compromisso social, enfim, portanto a, a pessoa deve, deve trabalhar para o bem estar social é, digamos assim, a contrapartida da sua própria existência e o sentido da sua própria existência, o ser humano é um, é um, é um ser, como é que hei-de dizer, é um ser imperfeito, no sentido de que carece de sentido, isto é, tem que, tem que produzir o próprio sentido da sua existência, não é, e o, e o, e o, e o, e o empenhamento social é a forma de dar sentido à existência e, portanto, também de enriquecer a função do professor, não é, aparece um pouco nesse sentido".

2. 3 Outros posicionamentos e contributos

Das restantes entrevistas destacamos duas apreciações ao papel do professor em que uma aprofunda a vertente social acabada de explorar por Joaquim Viegas, e a outra, introduz no discurso uma vertente ideológica de raiz diferente. A posição de Óscar Nunes:

"Óscar Nunes: Essa coisa do papel do professor como missão e tal, o sacerdócio, não passou ali muito, eu, nem te diria que passou na segunda fase, porque não é verdade, a segunda fase é uma fase muito académica mas, isso não, o que eu tenho ideia é que terá passado muito, isto talvez não estivesse, eu, eu acho que a primeira parte marcou-nos muito, porque a primeira parte, o primeiro ano, foi o que foi diferente, o que foi diferente do termos andado no Liceu e termos andado a estudar não foi a parte que depois era igual, era a parte ((com ênfase)) diferente, de grande envolvimento no trabalho. Eu acho que uma ideia que passou muito forte n, nesse pessoal desse curso, se calhar não passou tão forte no pessoal do curso anterior ao meu porque eles ainda apanham portanto, são os que acabam em 75, apanham 73-(//)74, 74-75, eles ainda começam numa fase anterior,

Luís Mota: (//) 74-75.

Óscar Nunes: (ah) e acaba por marcar muito o meu, (eh) é a grande importância do papel do professor na sociedade e, por isso é que eu acho que, claro, os professores, a importância de educar e tal, na Escola ensinar, as aprendizagens das criancinhas, etc. e tal, mas talvez aquele, aquele contacto, aquelas actividades para a rua, obrigarem-nos a falar com as pessoas, com a pessoa da rua, com os pais, com o tipo da Junta, com o café e não sei quê, acabou por nos (.) por nos dar a nós mesmos, (hum) uma noção de que o professor não era alguém que se esgotaria na sala com as criancinhas e depois a escola fechava e fechava a porta, ia para casa e estava lá no dia seguinte, mas era que tinha de facto na, na sociedade um papel a desenvolver também, numa sociedade que tinha acabado de viver quarenta e oito anos, neste caso, sem liberdade, sem poder falar e expressar-se, em determinados domínios claro, mas, portanto, aqueles quarenta e oito anos de fascismo acabavam ali, portanto, o professor hoje tinha um papel de levar (eh) a abertura, a liberdade, a democracia também à sociedade e, por isso, eu, eu não sei mas, há muita gente do meu curso que hoje não dá aulas, que não dá aulas não, que está a fazer outras coisas, o Mário Martins está no jornalismo, o Aires rapidamente passou para a Delegação Escolar e tem um tipo de papel diferente e até também, não apenas, de, de coordenar o trabalho de escolas mas também gerir conflitos com as pessoas e não sei quê, eu estou na actividade sindical, outros estão, do meu tempo, desta Escola, da Escola de Viseu, alguns dos dirigentes do nosso sindicato são deste tempo, mesmo noutros distritos, estou-me a lembrar em Viseu, por exemplo, o Chico Almeida, estou-me a lembrar em Castelo Branco, e nós não nos conhecíamos de lado nenhum a minha colega Dulce Pinheiro é desse curso também mas de lá ((ri)) eu acho que a gente sai desta escolas com, não é com a missão, neste caso não é a missão de ensinar as criancinhas, também não é a missão de sermos os grandes educadores do, do povo, não é, mas com uma consciência política e social que se calhar não sairíamos se todos os anos tivessem sido iguais ao que foi a segunda parte do curso, que seria uma consciência muito mais metida para dentro e para a escola. Eu acho que isso a, a Escola deu-nos e que a malta acabou por ser de lá efectivamente, e que disse, eu às vezes é assim, muita malta, mesmo a que se manteve no ensino, estou-me a lembrar do Pedro, estou-me a lembrar do Carlos Geraldes, estou-me a lembrar do Costa, estou-me a lembrar de uma série de gente, foi, por exemplo, muita malta desta saiu de lá e foi o pessoal que esteve envolvido na alfabetização, por exemplo, ali, quando em, o Cabral e outros, ali no, em, quando, quando a alfabetização, o ensino recorrente e não sei quê esteve em força, esteve forte, teve articulação, foi lá que esteve. Eu encontro muita malta nossa, por exemplo, (hem) que no trabalho em autarquias, por exemplo, malta que foi para o Sul, gente que, que fo, que trabalha ali em Lisboa, Setúbal, o Pedro, por exemplo, está lá em Setúbal, e que se envolveu muito no trabalho da, das autarquias, ao nível da Educação, de coordenando, às vezes em áreas como o desporto […].

Luís Mota: (//) Fora da Escola".

Na sua entrevista Óscar Nunes[3543] considera que no período que foi aluno-mestre na Escola o «espírito de missão» e a visão da profissão como sacerdócio não passou, mesmo no período da chamada *Normalização*. Como constatamos o que ele destaca é uma das vertentes referidas anteriormente, a da intervenção social e fá-lo elencando as dimensões do desenvolvimento curricular que em seu entender foram determinantes na formação para o seu próprio percurso, uma visão do professor que não se esgota na sala de aula ou na cerca da escola, socialmente consciente e interventivo, e uma retórica é na mesma

[3543] Aluno-mestre no período das Experiências Pedagógicas e *Normalização*.

trincheira de Joaquim Viegas, politicamente consciente – tem presente a orientação a dar à sua intervenção – e, diríamos, culto, pelo menos na medida em que conhece o processo histórico:

"Óscar Nunes: […] tinha de facto na, na sociedade um papel a desenvolver também, numa sociedade que tinha acabado de viver quarenta e oito anos, neste caso, sem liberdade, sem poder falar e expressar-se, em determinados domínios claro, mas, portanto, aqueles quarenta e oito anos de fascismo acabavam ali, portanto, o professor hoje tinha um papel de levar (eh) a abertura, a liberdade, a democracia também à sociedade […]".

O posicionamento de Óscar Nunes acaba por se fundamentar na sua esfera individual e de interacção, com o recurso a uma multiplicidade de exemplos, dos seu diferentes colegas, que acabaram por afirmar esta vertente da intervenção social do professor que, se projectou alguns para outras áreas que os afastou do trabalho pedagógico e até das escolas e da Educação, outros, aprofundaram outras dimensões no trabalho do professor nas escolas, que, no entender deste nosso entrevistado, resulta da formação adquirida no 1º ano que realizaram na Escola do Magistério Primário de Coimbra, fase das Experiências Pedagógicas.

Uma referência para o posicionamento e argumentação de João Esteves[3544], professor na Escola do Magistério Primário de Coimbra de 74 a 1976, com vasta experiência nos Ensinos Básico e Secundário, na qualidade de professor e nos seus órgãos de gestão, político, deputado e sindicalista, referindo-se ao seu papel como professor nas Experiências Pedagógicas, transporta-nos para o que José Alberto Correia[3545] definiu como a ideologia da inclusão ao introduzir o alargamento das missões sociais da escola, atribuindo ao professor o papel de adjutor da formação cívica:

"Luís Mota: E como vê o papel do professor, como é eu via o papel do professor, para além desse aspecto?

João Esteves: Via-o como, via-o fundamentalmente como um, um, um adjutor da formação cívica, daqueles cidadãos que ali estavam, que iam ser professores um dia mas, sobretudo, como adjutor portanto, adjuvante, talvez melhor, da formação cívica daqueles alunos, portanto de lhe pretendermos transmitir um conjunto de conhecimentos científicos que servissem de respaldo, de suporte na sua vida profissional futura também que o, o nosso papel era pelo exemplo, pela prática, (eh) mas também pela teoria, no fundo, mas sobretudo pela prática mostrar-lhes que numa sociedade democrática os valores têm de ser respeitados, os valores da solidariedade têm de ser respeitados e usados, os, a, o, a aceitação da diferença é fundamental e foi, o nosso papel era muito esse também […]".

[3544] Professor no período das Experiências Pedagógicas.

[3545] Veja-se o que a este propósito explanámos no capítulo 2 do presente trabalho.
Cf. CORREIA, José Alberto – As Ideologias Educativas dos Últimos 25 Anos. Porto: Edições ASA, 2000.

3. Perspectivas sobre a Formação: da Política Educativa ao Currículo

Iniciamos a nossa análise, neste ponto, pela reprodução de um significativo extracto de uma entrevista, relativamente longo, em que o entrevistado define quase de início o enquadramento e os parâmetros do seu posicionamento na entrevista, partindo de uma reflexão «diacrónica, histórica» sobre a Educação e a evolução do processo ensino-aprendizagem, posteriormente enquadradas na política educativa, onde os dois níveis de análise, o da interacção e o nacional, se entrecruzam para definir que o segundo determina o primeiro, não transparecendo qualquer dimensão conflitual nem ao nível da política educativa, nem no processo ensino-aprendizagem, nem tão pouco entre os dois. Num processo histórico de sucessivas etapas, que caracterizaríamos como acético, onde as transformações surgem *naturalmente* e adequadas a cada momento histórico, o entrevistado assume a sua impossibilidade em «depreciar ou valorizar» qualquer opção que foi historicamente adoptada, na medida em que estas devem ser consideradas no seu contexto – precisamente o único momento em que este é mobilizado – e onde não se discutem ou irrompem alternativas, nem se caminha num processo finalista.

3. 1 Um relato

"Luís Mota: Sr. Dr. qual é a sua concepção de educação, ao fim destes anos todos dedicados à educação, qual é, assim, a sua concepção de educação.

José Costa: Para mim, quer dizer, não há dúvida nenhuma que o conceito de educação é polissémico, não é, é multifacetado, tem muitas dimensões, o que quisermos, e nós vamos ao correr da visão histórica, não é, e vemos que o conceito de educação é dos mais variados, é olhar para Grécia, ver a educação romana, ou então dentro da própria Grécia, Atenas e Esparta, não é, são dois conceitos de educação totalmente diferentes, e toda, e toda a estratégia e problemática é contextualizada nessa política educativa, que serve de fundo a toda, a toda a organização, não é. Mas de tudo aquilo que me ficou e é, e para mim o conceito de educação re, re, traduz-se apenas numa palavra libertação, libertação no sentido de, de levar cada um a crescer, levar cada a realizar-se plenamente aquilo que ele é, dentro dos princípios e dos valores (eh) mas sentidos e racionalidades, não é, de forma a que, de forma a que a pessoa, não é, entendendo eu pessoa, como o indivíduo consciente, responsável e livre, não é, para que seja criado. Libertar é dar a possibilidade (hã), quando se fala que o professor é ensinar, a função do professor é ensinar, mas ensinar no sentido de fazer aprender, e fazer aprender é que é o conceito exacto de ensinar, não é, portanto, o meu conceito é levar cada um a aprender o que melhor o leve a sentir-se feliz, não é, isso é realizar-se, e libertar é dar a cada um a possibilidade manifestar todo o seu potencial positivo que tem dentro de si, todos nós podemos ser muita coisa, é uma questão de tempo mas cada um tem a sua forma de ser, de sen, de pensar e de sentir e agir, a sua personalidade é um todo, não é, e como pessoa ele tem o direito,

todo o educando tem se sentir realizado e a função da educação é realizá-lo, dentro dos condicionamentos que os próprios currículos têm, para mim o currículo não é um pronto-a-vestir, para mim o currículo é, é, é aquilo que leva cada um a realizar-se, há tantos currículos para mim como cada um, é a tal currículo, no sentido tradicional lá do termo, não é, conhece isso melhor do que eu, não é, há sempre duas coisas que definem o currículo, não é, portanto, é, é realmente aquilo que se transmite e aqui, e a, e a, o, e a (//), e o como se transmite,

Luís Mota: (//) Como se transmite.

José Costa: é esse conjunto de, há o tal currículo oculto que muitas vezes intervém mais, pronto, há programas a cumprir, há princípios a cumprir, mas, mas há um paradigma de, um paradigma de, de, de desenvolvimento curricular, não é, que tem que assentar realmente nessa interacção permanente, dinâmica, entre teoria e a prática e não há currículos previamente construídos e, portanto, para mim educação é, é libertação, dar a cada um o máximo das suas possibilidades, neste princípio, não é, já os chineses diziam, quer dizer, diz-me e eu esquecerei, não é, envol, (eh) ensina-me e eu lembrar-me-ei mas envolve-me e eu aprenderei, é neste princípio de envolvimento, onde cada um se sinta feliz a realizar aquilo que quer, e a felicidade é a plenitude do crescimento de cada um, não é, sente-se feliz quando está, quando realiza aquilo que quer, educar é libertar, para mim educação é libertação, através do diálogo permanente, o diálogo em todos os sentidos, na plenitude da sua concepção prática e teórica da educação, é fundamentalmente é isso, agora estratégias há muitas (//) umas mais envolventes,

Luís Mota: (//) Claro, outras menos.

José Costa: eu tenho por acaso uma perspectiva de que o processo ensino-aprendizagem, não sei se é muito fácil ver a sequência, depois voltamos a focar isso talvez, o processo, o que já estiver dito já fica, não é, o processo ensino-aprendizagem, para mim há quatro níveis grandes do processo ensino-aprendizagem, não é, eu aprendi ao longo da minha carreira, talvez começasse pelo primeiro, enquanto eu fui aluno da Escola do Magistério Primário, enquanto eu fui aluno da escola primária, enquanto eu fui professor do ensino, da escola primária, estive oito anos ou nove na, no, na escola primária, Sanguinheira, depois estive, estive aqui em Eiras, aqui perto de Coimbra, estive em S. Martinho da Cortiça, ali no concelho de Arganil, depois é que casei, casei, eu e a minha mulher fomos para lá os dois, estive lá uns sete anos e depois vim acabar a minha carreira aqui, na escola de Santa Cruz, que era a da Almedina, acho que era na Almedina, aqui no Arco da Almedina, não é, no palácio do Castilho, que ainda lá está o [palavra incompreensível] da Câmara, essa coisa, de maneira que, isto levou-me a entender que a educação foi essa, esse primeiro, digamos assim, é uma perspectiva diacrónica, digamos assim, histórica mas também muitas vezes, o conceito de qualidade de um processo que pode ser coexistencial ou pode ser sequencial ou sistemático ou existente, como entendermos, o que é certo é que, é que há aquele conceito que era aquele meu conceito de, de aluno da Escola do Magistério Primário e eh aluno da escola primário que vigorou praticamente até ao 25 de Abril, quer dizer, o professor é o que ensina e é o que expõe, não é, o aluno, nós o que é que fazíamos aqui no liceu e que é que fazíamos na escola primária e, era apenas registar, fixar, (//) memorizar,

Luís Mota: (//) Decorar.

José Costa: isso, eu lembro-me que muitas vezes aqui no liceu e eu andei aqui num colégio, andei a fazer a frequência por um colégio e vinha fazer exames ao liceu, era obrigatório, fiz aqui o meu secundário aqui na, fiz o 1º, o 1º Ciclo, o primário foi na escola da Boavista, o 2º ciclo num colégio que havia aqui, onde é aqui na casa da andorinha aqui em cima, aqui ao pé do Politécnico, do lado de baixo há uma casa que tem uma andorinha, não é, aí era, era o colégio de, de Pedro Nunes, não é, a Dr.ª Julieta de Carvalho era a directora, fiz aí o 1º e 2º ano, depois aquilo houve problemas com professores e então transitei para o colégio de S. Paulo, que era do pai do padre Vítor Feitor Pinto, e foi, éramos amigos, lembro-me muito bem dele, era Vítor Pinto, não é, uma vez, às vezes quando encontro o padre Vítor Feitor Pinto falamos sobre isto, não é, então estudei aqui, que era ali no bairro Sousa Pinto, que é ali aquela parte de baixo, não sei se está a ver, junto aos Arcos do Jardim, não é,

Luís Mota: Sim, sim.

José Costa: aquela parte mais baixa, encostada, quem desce da Universidade, à esquerda, em baixo, não é, de maneira que era assim, quer dizer, portanto, os professores muitas vezes faziam olha História vem da página tal à página tal, e um gajo tinha que saber pontos e vírgulas e aquela coisa toda e tal, os exames era assim, eu felizmente como, outra faceta da minha vida, a partir dos onze anos comecei a trabalhar, portanto, eu todo o meu estudo, desde os onze anos até, até hoje (//), foi sempre pago por mim, foi sempre pago por mim, não é,

Luís Mota: (//) Foram acompanhados de trabalho.

José Costa: é por isso que eu sinto muito bem aqueles problemas, não é, o meu era contínuo do CADC, tinha doze filhos, a mulher não trabalhava, estava em casa e só para tomar conta dos filhos já era muito, portanto, eu a partir dos doze anos comecei a fazer companhia ao meu pai lá no CADC, ficava às vezes ali até à meia-noite, uma hora da manhã, não é, (eh) a tomar conta, e a, e a, aqueles jogos e a servir de, pronto, fazia a função do meu pai, coitado, que era o contínuo, não é, e ali estava, portanto, até às vezes uma e meia, às vezes de manhã tinha que me levantar cedo, jogava futebol também, joguei futebol, joguei, fiz natação, fiz basquete, fui campeão de natação, fui campeão de futebol, quer dizer, o tempo aproveitado dava para tudo e até fazia bem, fisicamente fazia bem, de maneira que, quando praticava, levantava às sete da manhã, por que jogava futebol no União, embora fosse estudante, éramos todos estudantes lá na altura, e os treinos eram às sete da manhã, de maneira que às

vezes deitava-me uma, duas horas da manhã lá no CADC, quando eram as reuniões de direcção, demorava muito tempo, lá ia eu para o campo da Arregaça (//), de manhã cedo,

Luís Mota: (//) Às sete da manhã.

José Costa: fazer o meu futebolzinho e gostava e quem corre por gosto,

Luís Mota: Não cansa.

José Costa: é por isso que eu entendo que a educação é um, é um, é uma, é um poema, quando a, é alegre e os professores têm obrigação de, se não fizerem mais nada na escola, ao menos que os façam felizes, é por isso é que, os infelizes é por que há, a violência é hoje um pouco motivada pela, pela infelicidade, que, que, não fazem as crianças felizes, não é, às vezes vem da família também não é, de maneira que quem deu, o primeiro realmente da educação, isto foi a propósito do conceito de educação,

Luís Mota: Sim, sim.

José Costa: tem essa libertação, por que esses quatro níveis do processo ensino-aprendizagem ou do acto didáctico em si, não é, há um que esse, se formos a uma questão sequencial, não é, no tempo, veremos mesmo que, e mesmo hoje coexistem na, nas escolas,

Luís Mota: Sim, sim, sim.

José Costa: é a exposição do professor que é precisa muitas vezes e é a fixação por parte do aluno, não é, é a forma mais simplificada, mais simples, mas menos rica em termos de qualidade do processo de aprendizagem, não é. Depois temos uma segunda fase que é o professor explica, faz um esforço para explicar, continua a ser o professor o centro das atenções e o aluno compreende não é, com as fixações, e a compreensão já é muito mais do que, do que a própria fixação (//), já uma relacionação dos conhecimentos e tal, quer dizer,

Luís Mota: (//) Exacto.

José Costa: mas continua a ser o professor a figura central, não é, é sempre uma, uma posição em que o professor é que o, é a figura principal. Depois passamos para umas outras duas em que se dá uma viragem um pouco com o 25 de Abril e tal, tal, tal passa-se um pouco e também na escola às vezes acontece também, é a transição em que passa a ser o aluno o centro já mais das preocupações e passa-se do ensino para a aprendizagem, mas o meu conceito de ensino é esse, quer dizer, ensinar é fazer aprender, hoje, nesse tempo não era assim, claro, fazer aprender, criar as condições para que isso aconteça, então, um terceiro nível, que eu entendo a nível do processo ensino-aprendizagem, é o nível de, de envolvimento já da parte do aluno, o professor proble, coloca situações problematizadoras, não é, cria situações e cria problemas, afasta, levanta grupos de problemas e o aluno é, é o problema da, da libertação, aqui libertação um pouco o aluno tem que procurar respostas para os problemas, não é, então o professor já, já, já requer da parte do aluno uma intervenção e um envolvimento em busca de soluções para aqueles problemas, mas à partida os dados são fornecidos, a busca é que tem que se encontrar para chegar lá, que é um pouco diferente do último nível que eu entendo, que é aquele que, que deve realmente prevalecer em termos de qualidade do, do ensino-aprendizagem, que é o professor criar, não situações mas criar antes projectos, projectos, não é, uma pessoa deve criar, não problematizar mas projectualizar, criar projectos e o projecto já é alguma coisa completamente diferente de um problema, já é uma transformação de uma realidade, já é uma coisa que caminha para lá, o projecto lá vai mas nunca se sabe quais são as consequências do projecto, hoje a função do professor é esse, não é, e a função do aluno já pôr a sua, a sua fu, a sua libertação pessoal ao serviço

Luís Mota: Do desenvolvimento.

José Costa: participado com os outros, quer dizer, em grupo (//), trabalho de projecto implica trabalho sempre de grupo com os outros, não é,

Luís Mota: (//) Claro.

José Costa: portanto, a minha perspectiva hoje da educação é essa, quer dizer, para chegarmos então lá, é, quer dizer, o professor é um, um facilitador, é aquele que leva os alunos a fazerem, não é, é aquele que cria com os alunos projectos, que é sempre um trabalho de grupo, não é, e então aí já é libertação, que é um processo pessoal com uma participação, que é um processo colectivo e de grupo, onde todos, cada um envolvendo-se pessoalmente, conseguem realizar em conjunto um projecto, sempre composto pelas, pelas, pelas intenções do próprio projecto e pela acção que conduz à transformação da própria realidade que há. Hoje a minha perspectiva é essa, é o grau mais elevado de qualidade, é a minha perspectiva hoje de educação, é essa, ajudar cada um em grupo colectivamente, quer dizer, participativamente pondo a pessoa a funcionar como pessoa consciente e responsável e pensa, sente e age num conceito de perso, de personalidade e portanto, em comunidade de forma que, fundamentalmente na base disto tudo e a, e aliás a concepção que está por trás implícita, por trás dos currículos, dos planos curriculares do ensino básico e secundário é a educação para a cidadania, isto parece-me que tem que ser visto desta maneira, falta aqui, o problema dos professores, não sei se quer, a formação dos professores é outro problema.

Luís Mota: Sr. Dr. eu ia-lhe colocar outra questão

José Costa: Desculpe lá se eu andei (//) a divagar um pouco sobre o conceito de educação (//) mas estas coisas ((tosse))

Luís Mota: (//) Não, não. (//) Não, não, exactamente, isso é fundamental e é tão fundamental que esse, que a segunda apreciação que eu lhe pedia tem a ver como é que dentro dessa concepção e dessa evolução do conceito, da ideia de educação vê os objectivos da Escola do Magistério Primário,

José Costa: Sim.

Luís Mota: nomeadamente da Escola do Magistério Primário de Coimbra, como é vê os objectivos da Escola do Magistério Primário de Coimbra enquadrados na política educativa do país.

José Costa: Portanto nessa época toda, não é.

Luís Mota: Nessa época toda.

José Costa: No antes e no depois do 25 de Abril.

Luís Mota: Exactamente, eu quando, eu quando estou a falar com o Sr. Dr. tenho sempre em vista que o Sr. Dr. foi aluno (//) de 40, professor em 70,

José Costa: Pois aluno, professor antes e professor depois.

Luís Mota: professor em 74 e por aí fora (//) até,

José Costa: Exactamente, pois.

Luís Mota: e director até.

José Costa: Comecei em 48 acabei o curso em 50, não é, aqueles dois anos situavam-se como aluno da Escola do Magistério Primário. Ora, portanto, aqui a primeira coisa a dizer é isto, quer dizer, a não posso depreciar uma nem valorizar outra, não posso fazer porquê, por que nós temos que entender que não podemos ser etnocentristas, não é, temos, nós temos que situar-nos no tempo e entender este princípio básico de toda a comparação ou de toda a análise de duas situações, é, as coisas, tudo só tem sentido, as situações só têm sentido no seu contexto, (//) no seu contexto.

Luís Mota: (//) Claro.

José Costa: E portanto não podemos estar a ver uma, numa perspectiva do outro lado, na altura em que eu fui aluno, mas aluno da Escola, aluno do Magistério, professor do Magistério, antes do 25 de Abril, a Escola cumpria a função que a política educativa pressuponha

Luís Mota: Que ela cumprisse.

José Costa: que ela cumprisse, portanto, para mim, ambas cumpriram muito bem a função para que estavam previamente pré-determinadas em função da política educativa que orientava, não é. Quando o Veiga Simão, em 1973, saiu a reforma do Veiga Simão, é evidente que a postura, já seria outra postura, não é, que entretanto não conseguiu amadurecer devido à revolução do 25 de Abril, já tinha outra perspectiva mesmo no ensino básico e no ensino secundário, formação de professores, já havia a, o, o ensino superior de curta duração, que depois deu origem aos Politécnicos e tal, portanto, já havia aí uma outra

Luís Mota: Pois ele falava já inclusivamente na criação das Escolas Normais, portanto, já num desenvolvimento (//) da Escola do Magistério.

José Costa: (//) Exactamente, portanto já, mas de qualquer forma, de 42 até, de 36 ou trinta e tal, quando se deu a Constituição de 1933, os princípios basilares da nossa lei fundamental, era uns que tinham que fielmente cumprir-se, depois de, de, de 75, da Constituição de 76 e a partir de 75, houve aquela fase indefinida de 75, 76, 77, mas quando saiu em 76 a Constituição é evidente que os princípios passaram a ser outros, logo os contextos passaram a ser outros, a política educativa passou a ser diferenciada e, e a política educativa é que define realmente o sistema educativo, política educativa define o sistema educativo, a Constituição saiu, as leis de bases foram publicadas e a lei de bases é a lei de bases do sistema educativo, o sistema educativo não faz mais do que organizar e realizar, não é, a, a política educativa do país, não é, e, nesse caso, não há dúvida nenhuma que a função é essa, quer dizer, portanto, a cada comunidade no seu tempo há um conjunto de valores que selecciona, desses valores é que saem os princípios basilares de uma lei de bases que é do sistema educativo e assim, e realmente assim, e assim aconteceu, de maneira que eu não posso dizer realmente que as coisas estão desfasadas do seu tempo, o que é fundamentalmente é que a Escola do Magistério Primário antes de, do 25 de Abril, de, de 75, formava professores agentes, digamos assim, limitavam-se a cumprir o que estava determinado, eu lembro-me quando era aluno da Escola do Magistério e quando era aluno da escola primária, não é, o horário nacional era igual em todas as escolas do país, não sei se conhecia isso, quer dizer, mas cada escola do ensino primário tinha um horário afixado obrigatoriamente, na parede, e esse horário era igual em todas as escolas do país, nacionais, as escolas tinham às vezes até um rádio escolar, muitas vezes havia lições através do serviço do rádio escolar, mas o horário era único, portanto, aquilo era para seguir, o professor era um agente, é aquele que cumpre, limita-se a cumprir, uma escola perfeitamente vertical, da escola vertical é uma, depois do 25 de Abril, portanto, o que surgiu, passada aquela fase perturbada, agitada, compreensível, não é, é dessa dialéctica que nasce depois uma nova forma de, como é evidente, toda, toda a evolução dá-se nesse sentido, não é, então passa, o professor deixou de ser e os alunos deixaram de ser e o professor deixou de ser, o professor agente para ser o professor actor, que intervém, interveniente e tal, é a grande diferença em termos, e depois toda a formação assenta nesse sentido, não é. Antes do 25 de Abril, portanto, uma escola, as quatro paredes da sala de aula eram, digamos assim, a mola real, tirando os intervalos para andar a partir a cabeça uns aos outros, às vezes, e na brincadeira e tal, mas era bom, passou realmente a ser a escola, deixou de ser o centro a sala de aula, para ser a escola no seu todo e a

comunidade, deixou de haver uma comunidade escolar, professores, alunos e funcionários, para haver uma comunidade (//) educativa, não é,

Luís Mota: (//) Educativa.

José Costa: que implica realmente essa multiplicidade de, de intervenientes actores, não é só o professor, não são só os alunos, não é só os funcionários, mas é (.) (//) os pais, os encarregados de educação,

Luís Mota: (//) Os pais.

José Costa: a comunidade, as associações desportivas, culturais, científicas, associativas, tudo isso formam uma comunidade que tem outro sentido, não é, e, e depois a lei, em oitenta e três, (.) a lei da autonomia das escolas, não é, não sei se é de oitenta se é de quarenta e nove, estou-me a lembrar de oitenta e seis ou não sei, a lei de autonomia das escolas é de oitenta e seis, é a lei quarenta nove, é a lei quarenta e três, aquela lei de autonomia das escolas, não é.

Luís Mota: Sim mas não, não tenho presente neste (//) momento qual é (.)

José Costa: (//) É, é, creio que é a quarenta e três de oitenta e nove, lei quarenta e três, Decreto-lei 43/89, isso então veio dar às escolas a possibilidade de dois documentos que são fundamentais que é a lei, que é a lei, essa tal lei da autonomia, que é a construção de cada escola de um projecto educativo e a realização de um plano anual de actividades, essas duas facetas desse projecto educativo, enfim, que dão a cada escola (//) o seu carácter típico,

Luís Mota: (//) São o suporte da própria autonomia, não é.

José Costa: no seu carácter próprio, a sua identidade pessoal, portanto, quer dizer, o projecto educativo de escola é a política educativa de cada escola e isso deu realmente um grande passo, várias muito que, várias, legislação tem saído depois disso, não é, e todas elas no sentido de que cada escola seja mais responsável pela sua própria formação e formação dos educandos, quer dizer, centrou-se mais na escola, há um currículo nacional, não é, como é evidente, para o ensino básico e para o ensino secundário, por aí fora, o ensino superior está um pouco fora disto, não é, mas a Escolas do Magistério Primário ainda eram ensino, falava-se em ensino médio, não é, mas depois passou realmente muita ligação, eu assumi direcção, portanto, a grande diferença é esta, quer dizer, quer na formação de professores, quer nas outras funções, é o professor que limita-se a cumprir o que está determinado e, e faz a sua função, acabou, não é, não há, não há que fazer críticas a isso, não é, e há aquilo depois do 25 de Abril, aquele que, o professor quem trabalha, a comunidade quem trabalha, a escola quem trabalha, duma forma, como intervenientes, como actores do processo. O, o professor deixou de ser, digamos assim, um operário do currículo, um operário da escola, para ser um arquitecto do próprio currículo também que constrói, portanto, a minha perspectiva, não é. De maneira que passa a haver outras relações, quer dizer, a Escola do Magistério Primário tinha, deixou completamente, a abertura, aquela fase de transição com o 25 de Abril, houve ali uma fase assim, mas pronto, fizeram-se coisas positivas (ah) a desorganização que esteve presente, essa falta de, de, muitas vezes, outros aspectos que aparecem envolvidos nos problemas que às vezes complicaram por outro, mas não há que fazer análise crítica, eu tive vários programas na televisão na al, na televisão, na, na rádio da Universidade de Coimbra, nessa altura, achava positivo isso como facto, como elemento de transição, como ponto de transição para a nova perspectiva. Por exemplo, para a Escola do Magistério Primário, portanto, esse clima de abertura deles, quer dizer, os estágios eram (eh) por que dantes, antes do 25 de Abril tinham os, os estagiários do 3º ano, eram três anos ou dois anos, e no último ano era só prática pedagógica e saíam bem preparados, às vezes desconhecendo, muitas vezes as situações concretas, tive uma sobrinha que foi para os Açores e aqui aprendiam muitas coisas às vezes nos, nos manuais e às vezes lá eram um bocado diferentes, a preparar, às vezes aquelas li, aquela aprendizagem da leitura e da escrita, não é, desculpe lá [por instantes iam-se virando o microfone e os papéis do guião]

Luís Mota: Não, não, pode continuar.

José Costa: a aprendizagem da leitura e da escrita, portanto, havia, havia aqueles métodos, o método analítico, o método sintético e tal, e eles aprendiam aquilo e tinham um dossiê, um dossiê muito grande e tinha e lá tinha para ensinar o P era o pato, não é, para ensinar o P era o pato e lá levavam aquelas figuras ou com filmes ou projectores, a figura e tal, tal e eles aprendiam o pato, depois a composição silábica, o método analítico, não é, depois o P e chegava ao fonema e ao grafema, não é, depois foi para os Açores fez isso lá, fez um filme com o pato, com figuras do pato a voar, o pato parado e o pato a andar e tal, tal e depois lá escreveu pato e pôs por baixo «olhem lá, então o que é isto», e todos, «marreco» ((ri)), portanto está ver, a necessidade que há de estar atento à realidade que se tem, quer dizer, não pode ser teoricamente, de maneira que, (eh) depois do 25 de Abril, antes, antes a Escola limitava-se às quatro aulas, nós tínhamos, às aulas, o programa tinha que se cumprir, era aquilo, os professores punham os alunos fixavam, registavam depois tínhamos que fazer um exame de saída da Escola do Magistério Primário, antes do 25 de Abril, não é, eu como aluno tive exame de saída, não é, aí acho antes do semestre final, não é, que eram dois anos, tínhamos de fazer um exame de saída com as disciplinas todas e tinha uma classificação, depois eram (eh) o exame final deve ter conhecimento de como é que era, havia uma prova, havia uma, uma, na véspera uma pessoa fazia essa prova de avaliação, no final era os estágios, que fazíamos nas escolas anexas, eu fiz o estágio aqui nos Olivais, na escola dos Olivais, com o professor Saturnino, que já morreu, que foi director escolar e, mas ia muitas fazer ali à Sé Velha, fiz exame de saída na escola da Sé Velha, em frente

à porta especiosa naquele edifício que lá está, era aí, as escolas anexas eram aí, não é, na altura, e eu frequentei a Escola do Magistério Primário aqui, na Quinta da Rainha

Luís Mota: Sim, sim, pois exacto, que aqui junto a este edifício (//), onde tinha funcionado

José Costa: (//) Eu frequentei a Escola ainda aí, não é.

Luís Mota: anteriormente o Infanta D. Maria e depois sofreu obras.

José Costa: Pois isso aí já não sei.

Luís Mota: Acho que sim.

José Costa: Não, o Infanta D. Maria, não, não é, o Infanta D. Maria era ao pé da minha casa, que morava na alta, o Infanta D. Maria era o José Falcão que se chamava era aqui nos Arcos do Jardim, onde é hoje a, aquilo de Geografia, está a ver, em frente à Faculdade de Matemática, aí é que era o Liceu D. Maria, eu morava aí ao lado, morava aí ao lado, não é. Mas a minha Escola, a Escola do Magistério Primário era aqui (//) onde está aqui o Instituto Maternal.

Luís Mota: (//) Aqui, onde está as obras do Bissaya, não é.

José Costa: Não, no Instituto Maternal (//) é, aí é que era a Escola do Magistério (//), e foi muitos anos aí, não é,

Luís Mota: (//) Pois. (//) Sim, sim.

José Costa: depois de mim houve vários cursos, não é, eu acabei em 50, ele foi até 59, creio eu, em 59 é que passou lá para baixo, havia de existir lá em baixo, o director era o mesmo, (//) Francisco de Sousa Loureiro e, portanto,

Luís Mota: (//) O Dr. Loureiro.

José Costa: a minha escola foi aqui mesmo, aqui deste lado, criámos, nessa altura, portanto, não havia, nós tínhamos hipóteses criámos, fundámos o jornal, o *Rumo*, o meu curso, não é, (eh) tivemos várias intervenções, foram, é tudo mais passado aqui só, coisas excepcionais, o jornal, olhe estamos cá eu, mais dois ou três, os outros já morreram e havia também aqui um bispo, que foi nosso professor de Moral era o Dr. Manuel dos Santos Rocha, Santos Rocha foi mais tarde bispo de Metilene foi bispo no Alentejo, não sei se ainda é vivo se não, e eu então fui, fui eleito para representar a Escola, decidiu-se aqui quem é que devia representar a Escola na toma, na, na, na, na sagração dele como bispo, então fui que me calhei, fui a Lisboa ao, ao à Sé de Lisboa, representar a Escola e lá estive nisso mas (eh) era, era aqui a Escola, não é. De maneira que, estava eu dizendo (.) quando falava nesta, quando vim viver para aqui, não é, que já depois do 25 de Abril, a escola não é, nós tínhamos (eh) antes já fazíamos umas coisas (eh) mas era tudo subordinado à, à, à política da, pronto, o professor ou os alunos como agentes que limitam-se a fazer aquilo que é criado de uma forma vertical, não é, da tal escola vertical, uma forma de funcionamento da escola. Depois do 25 de Abril, portanto, nós tivemos, a abertura foi totalmente diferente, em 77 fui eleito director, assumi, portanto, a direcção, terminando, terminou aquela fase em que foi o Dr. Cabral Pinto, desempenhou bem a função dele também, não é, naquela época um bocado complicada, lá conseguiu, ele é uma pessoa serena (eh) justa, quer dizer, não é, pronto, eu depois deixei um ano fui para o D. Maria e tive lá aquele ano, fiz o estágio num ano (//), fui para o Conselho Directivo para o outro ano,

Luís Mota: (//) Fez estágio e ficou no Conselho Directivo.

José Costa: e depois, no meio do ano saí para o Infanta, para a Escola do Magistério. Houve eleições e nós durante aqueles anos fizemos muitas coisas, não é, os nossos estágios eram feitos geralmente em várias escolas e sobretudo, tínhamos todos os anos uma se, uma semana ou quinze dias fora da Escola, todos os alunos iam para fora da Escola, ou Pampilhosa da Serra, ou, ou Góis, ou Arganil, ou para a Meda, também fomos para o concelho da Guarda, tínhamos lá um professor que também era de lá, e hoje, e hoje, é presidente da Assembleia Municipal da Meda, nós fomos para muitas terras dessas onde os alunos estavam durante quinze dias a, aquilo, todo, todo o concelho de Coimbra, todo o distrito de Coimbra, todo o distrito de Coimbra, Condeixa, Figueira da Foz, Mira, Cantanhede, todos os concelhos, são dezassete, tínhamos alunos, naturalmente os alunos desse tempo, não é, aquilo era numerus clausus, já havia,

Luís Mota: Sim, sim.

José Costa: e portanto, nós acompanhávamos isso tudo não é, pronto, os alunos eram preparados dessa forma na Escola".

A análise

José Costa dedicou a sua vida profissional à Educação e, em particular, ao ensino normal. Iniciou, como ele próprio nos explicou, essa ligação como aluno-mestre da Escola do

Magistério Primário de Coimbra, no período entre 1942 e 1960, viria a ser seu professor na década de 70 – depois de um trajecto como professor dos ensinos primário e liceal, oficial e particular, e ensino normal, este noutro distrito – e próximo das responsabilidades directivas, conforma nos confidenciou Mário Almeida[3546], outro dos nossos entrevistados. Lá permaneceu no início da *crise revolucionária*, interrompeu a sua ligação com a Escola para realizar o estágio no ensino liceal, regressando com a *normalização* e até ao seu encerramento, sendo durante esse período o seu principal responsável. Transitou para a Escola Superior de Educação e à data da entrevista, aposentado do Ensino Superior Público, permanecia com responsabilidades no Ensino Superior Privado. Foi portanto com este cabedal de experiência e uma grande dose de serenidade – aqui e além alterada pelo grande entusiasmo que os assuntos lhe suscitam, umas vezes, e pelo sentimento que deixava transparecer, noutras – que encarou o diálogo que encetámos naquele dia, apresentando, após uma síntese da sua trajectória biográfica, familiar e académica, uma moldura retórica que usou para balizar os limites de todos os seus posicionamentos ao longo da entrevista e se constitui no seu quadro de referência analítica.

Começa por considerar que o conceito de Educação é «polissémico» e «multifacetado» e que se actualizou ao longo da História – e os exemplos que mobiliza são da Antiguidade Clássica. Dos exemplos escolhidos, Atenas e Esparta, conceitos que considera «totalmente diferentes», deduz que «toda a estratégia e problemática é contextualizada nessa política educativa, que serve de fundo a toda, a toda a organização». É neste enquadramento que nos dá o seu conceito de Educação, sintetizado numa palavra, libertação, libertação de cada um:

> "Mas de tudo aquilo que me ficou e é, e para mim o conceito de educação re, re, traduz-se apenas numa palavra libertação, libertação no sentido de, de levar cada um a crescer, levar cada a realizar-se plenamente aquilo que ele é, dentro dos princípios e dos valores (eh) mas sentidos e racionalidades, não é, de forma a que, de forma a que a pessoa, não é, entendendo eu pessoa, como o indivíduo consciente, responsável e livre, não é, para que seja criado".

[3546] Professor da Escola nos períodos da *Normalização* e anos 80.

A libertação individual, de cada um, actualiza-se na interacção entre professor e aluno, destacando-se a acção do professor, cuja função é ensinar, isto é,

"ensinar no sentido de fazer aprender, e fazer aprender é que é o conceito exacto de ensinar, não é, portanto, o meu conceito é levar cada um a aprender o que melhor o leve a sentir-se feliz, não é, isso é realizar-se, e libertar é dar a cada um a possibilidade manifestar todo o seu potencial positivo que tem dentro de si".

À Educação caberá proporcionar essa libertação e felicidade a cada um, de acordo com os condicionalismos institucionais existentes, que se traduzem no currículo, entendido como desenvolvimento curricular, isto é, toda a dimensão processual e dinâmica do currículo:

"todo o educando tem se sentir realizado e a função da educação é realizá-lo, dentro dos condicionamentos que os próprios currículos têm, para mim o currículo não é um pronto-a-vestir, para mim o currículo é, é, é aquilo que leva cada um a realizar-se, há tantos currículos para mim como cada um, é a tal currículo, no sentido tradicional lá do termo, não é, conhece isso melhor do que eu, não é, há sempre duas coisas que definem o currículo, não é, portanto, é, é realmente aquilo que se transmite e aqui, e a, e a, o, e a (//), e o como se transmite,

Luís Mota: (//) Como se transmite.

José Costa: é esse conjunto de, há o tal currículo oculto que muitas vezes intervém mais, pronto, há programas a cumprir, há princípios a cumprir, mas, mas há um paradigma de, um paradigma de, de, de desenvolvimento curricular, não é, que tem que assentar realmente nessa interacção permanente, dinâmica, entre teoria e a prática e não há currículos previamente construídos".

Enceta depois uma análise da Educação, considerando quatro etapas na evolução do processo ensino-aprendizagem, entendimento adquirido pelas aprendizagens ao longo da sua carreira. Apresenta-nos o seu percurso profissional no ensino primário como base de uma aprendizagem que o conduziram a uma determinada leitura histórica do processo ensino-aprendizagem. Este posicionamento traduz dois aspectos essenciais do pensamento de José Costa:

i) O processo ensino-aprendizagem tem um sentido finalista – ainda que de apreensão *a posteriori* – isto é, a sua transformação orienta-se no sentido da libertação progressiva do indivíduo.

ii) A mudança de etapa ou fase não corresponderá necessariamente à substituição da anterior, elas podem mesmo coexistir, o que se passa é que a nova etapa se torna dominante.

Nas palavras de José Costa:

"José Costa: […] isto levou-me a entender que a educação foi essa, esse primeiro, digamos assim, é uma perspectiva diacrónica, digamos assim, histórica mas também muitas vezes, o conceito de qualidade de um processo que pode ser coexistencial ou pode ser sequencial ou sistemático ou existente, como entendermos, o que

é certo é que, é que há aquele conceito que era aquele meu conceito de, de aluno da Escola do Magistério Primário e (eh) aluno da escola primária que vigorou praticamente até ao 25 de Abril, quer dizer, o professor é o que ensina e é o que expõe, não é, o aluno, nós o que é que fazíamos aqui no liceu e que é que fazíamos na escola primária e, era apenas registar, fixar, (//) memorizar,

Luís Mota: (//) Decorar".

E dá o exemplo dos professores de História que informavam os seus alunos «vem da página tal à página tal» e José Costa concluía que «um gajo tinha que saber pontos e vírgulas e aquela coisa toda e tal, os exames era assim».

Esta é considerada a etapa «mais simplificada, mais simples, mas menos rica». Numa segunda fase, mantendo-se o professor no «centro das atenções», este «explica, faz um esforço para explicar», ao aluno cabe compreender e a «compreensão já é muito mais do que, do que a própria fixação (//), já uma relacionação dos conhecimentos e tal». Posteriormente surge a terceira fase, coincidente «um pouco com o 25 de Abril», em que o aluno se transforma no centro das preocupações «e passa-se do ensino para a aprendizagem», e José Costa sublinha que é esse o seu conceito de ensino, a fase da problematização, da resolução de problemas:

"José Costa: mas o meu conceito de ensino é esse, quer dizer, ensinar é fazer aprender, hoje, nesse tempo não era assim, claro, fazer aprender, criar as condições para que isso aconteça, então, um terceiro nível, que eu entendo a nível do processo ensino-aprendizagem, é o nível de, de envolvimento já da parte do aluno, o professor proble, coloca situações problematizadoras, não é, cria situações e cria problemas, afasta, levanta grupos de problemas e o aluno é, é o problema da, da libertação, aqui libertação um pouco o aluno tem que procurar respostas para os problemas, não é, então o professor já, já, já requer da parte do aluno uma intervenção e um envolvimento em busca de soluções para aqueles problemas, mas à partida os dados são fornecidos, a busca é que tem que se encontrar para chegar lá, que é um pouco diferente do último nível que eu entendo".

A última etapa do processo de evolução consiste no recurso à realização de projectos, que considera uma «coisa completamente diferente de um problema» uma vez que visam a transformação da própria realidade e apela ao trabalho participado e de grupo:

"José Costa: […] já é uma coisa que caminha para lá, o projecto lá vai mas nunca se sabe quais são as consequências do projecto, hoje a função do professor é esse, não é, e a função do aluno já pôr a sua, a sua fu, a sua libertação pessoal ao serviço".

A libertação atinge-se neste patamar em que o professor é um facilitador e em que numa conjugação interactiva com os seus alunos constrói projectos que permitem que cada um, no colectivo, se envolve permitindo a realização do projecto. Esta é a perspectiva de Educação sustentada por José Costa:

"José Costa: […] Hoje a minha perspectiva é essa, é o grau mais elevado de qualidade, é a minha perspectiva hoje de educação, é essa, ajudar cada um em grupo colectivamente, quer dizer, participativamente pondo a pessoa a funcionar como pessoa consciente e responsável e pensa, sente e age num conceito de perso, de

personalidade e portanto, em comunidade de forma que, fundamentalmente na base disto tudo e a, e aliás a concepção que está por trás implícita, por trás dos currículos, dos planos curriculares do ensino básico e secundário é a educação para a cidadania, isto parece-me que tem que ser visto desta maneira, falta aqui, o problema dos professores, não sei se quer, a formação dos professores é outro problema".

Quando introduzimos no diálogo a problemática dos objectivos das Escolas do Magistério Primário, em geral, e da de Coimbra, em particular, analisada na perspectiva da sua articulação com a política educativa nacional, José Costa recorda-nos a sua trajectória na Escola e adopta o que considera ser uma atitude ética, de princípio: a recusa de qualquer etnocentrismo. Resultam daqui consequências directas nas posições que virá a adoptar pois no seu ponto de vista, a recusa do etnocentrismo implica que:

"José Costa: […] não posso depreciar uma nem valorizar outra, não posso fazer porquê, por que nós temos que entender que não podemos ser etnocentristas, não é, temos, nós temos que situar-nos no tempo e entender este princípio básico de toda a comparação ou de toda a análise de duas situações, é, as coisas, tudo só tem sentido, as situações só têm sentido no seu contexto".

A sua posição é simples: em todas os períodos em que passou pela Escola do Magistério Primário de Coimbra, ela cumpria «muito bem a função para que estavam previamente pré-determinadas em função da política educativa que orientava». As sucessivas constituições, 1933, 1976, determinam os princípios basilares que foram necessariamente diferentes, resultando políticas educativas diferenciadas e, na realidade, é a política educativa que define o sistema educativo, a este compete «organizar e realizar». Ora os dois grandes períodos são os determinados pelos documentos de 33 e 76 e para a história ficou ainda aquela «fase indefinida de 75, 76 e 77», com o princípio do seu encerramento logo a partir de 76.

Nesta visão da História nacional, um posicionamento jurisdicional, e apelando ao seu princípio ético de recusa do etnocentrismo conclui que cada actualização histórica corresponde às necessidades dessa época. Nas palavras de José Costa:

"José Costa: […] a cada comunidade no seu tempo há um conjunto de valores que selecciona, desses valores é que saem os princípios basilares de uma lei de bases que é do sistema educativo e assim, e realmente assim, e assim aconteceu, de maneira que eu não posso dizer realmente que as coisas estão desfasadas do seu tempo".

Numa articulação princípios – professor – escola – comunidade, José Costa explica-nos a mudança, primeiro com base no definido em 1933, temos o professor agente, «limitavam-se a cumprir o que estava determinado», uma escola encerrada nas suas quatro

paredes, com uma comunidade escolar, depois de «passada aquela fase perturbada, compreensível, não é, dessa dialéctica» surgem novos princípios – os consagrados pela Constituição de 1976 – que projectam o professor actor «que intervém, interveniente e tal», uma escola «no seu todo» com uma comunidade educativa, que encerra em si uma multiplicidade de actores. O impacto destas transformações é apreciado em função da Escola do Magistério, onde transparece novamente a recusa do etnocentrismo na análise da evolução:

"José Costa: […] mas a Escolas do Magistério Primário ainda eram ensino, falava-se em ensino médio, não é, mas depois passou realmente muita ligação, eu assumi direcção, portanto, a grande diferença é esta, quer dizer, quer na formação de professores, quer nas outras funções, é o professor que limita-se a cumprir o que está determinado e, e faz a sua função, acabou, não é, não há, não há que fazer críticas a isso, não é, e há aquilo depois do 25 de Abril, aquele que, o professor quem trabalha, a comunidade quem trabalha, a escola quem trabalha, duma forma, como intervenientes, como actores do processo. O, o professor deixou de ser, digamos assim, um operário do currículo, um operário da escola, para ser um arquitecto do próprio currículo também que constrói, portanto, a minha perspectiva, não é. De maneira que passa a haver outras relações, quer dizer, a Escola do Magistério Primário tinha, deixou completamente, a abertura, aquela fase de transição com o 25 de Abril, houve ali uma fase assim, mas pronto, fizeram-se coisas positivas (ah) a desorganização que esteve presente, essa falta de, de, muitas vezes, outros aspectos que aparecem envolvidos nos problemas que às vezes complicaram por outro, mas não há que fazer análise crítica, eu tive vários programas na televisão na al, na televisão, na, na rádio da Universidade de Coimbra, nessa altura, achava positivo isso como facto, como elemento de transição, como ponto de transição para a nova perspectiva".

Nesta posição de José Costa caiem no esquecimento as tensões e os conflitos contemporâneas das políticas educativas dominantes bem como os que se constituem em mola real da evolução e, paralelamente, não é só uma vontade de um quase acriticismo face às etapas ultrapassadas mas mesmo uma desculpabilização dos eventuais fracassos. A tensão, a crítica e o conflito ficam fora deste posicionamento que José Costa entende como histórico e onde a tentativa de compreensão e explicação da mudança são esquecidas.

3. 2 Os objectivos de formação

Na análise da entrevista de José Costa, destacámos o trabalho da memória em transformar num «continuum», sem tensões ou rupturas, em que o entrevistado nos oferece uma naturalização de uma visão finalista do processo histórico das escolas do Magistério Primário, enquadrando-se, sem contradições, nas sucessivas etapas evolutivas

por que passou a Escola do Magistério Primário em que ele foi protagonista. Em contraste – que não necessariamente contraditórios ou opostos – merece destaque, ao nível dos objectivos a atingir, encontramos argumentos favoráveis à manutenção de objectivos na passagem do Estado Novo para as Experiências Pedagógicas e, posição idêntica assume outra entrevistada para a análise das transformações ocorridas na chegada do período de *Normalização*, salientando no entanto que as mudanças ocorrem sobretudo ao nível da prática e não do discurso. Por outro lado, há quem sublinhe que as Experiências Pedagógicas foram, em grande parte, tempo de desconstrução, correspondendo a alterações no discurso e na acção. Nesta perspectiva e abordando a formação recebida, Óscar Nunes, constrói os objectivos que se pretendiam atingir nas escolas do Magistério Primário.

O posicionamento de Joana Rodrigues e de Marta Santos[3547] vai, em certa medida, no mesmo sentido: os objectivos sempre foram «formar bons educadores», quanto à prática… A entrevistada Joana Rodrigues procura reflectir sobre o período em que foi aluna-mestra em confronto com os anos oitenta, período em que foi professora, e conclui que os objectivos não mudaram muito. No tempo de aluna-mestra pôde constatar «um empenho em formar bons educadores» e, interrogando-se, volta-se para a prática e a sua avaliação é próxima da de José Costa, ao considerar que «para aquela época, nem era mau», concluindo com a identificação de duas dimensões importantes dessa formação, destacando-as – a formação da consciência e o sentido de responsabilidade:

"Luís Mota: (//) Sim, sim, mas em termos gerais de percepção dos objectivos, não tem que…

Joana Rodrigues: há 40 anos, pois há muito tempo, (hem), eu penso que os objectivos talvez não tenham mudado muito, os objectivos não é, agora, (hem), porque, (hem), quando eu cá andei como aluna o que é que eu notava, notava realmente que havia um empenho em formar bons educadores, isso eu notei, podia ser de uma melhor maneira ou não, mas houve e eu penso que até para aquela época nem, nem era mau e havia uma maneira realmente de, de formar (eh), das pessoas terem consciência, terem, terem, terem, serem responsáveis e eu notava isso, não só na Escola do Magistério como me estou a lembrar, quando estive a fazer o estágio […]".

Noutro momento reforça esta perspectiva, auto-questionando-se, novamente, sobre que prática de formação permitiria atingir o objectivo principal, questão para a qual não

[3547] O seu estatuto no período das Experiências Pedagógicas foi mais o de colaboradora e, em certo sentido, o de observadora – pela posição que ocupava na direcção de outro estabelecimento de ensino normal – com uma acção desenvolvida no âmbito de Seminários. Posteriormente foi professora durante a *Normalização* e anos 80.

avança com qualquer resposta, e conclui o seu esforço de rememorização, com um novo sublinhado sobre o empenho em formar «bons profissionais da Educação, digamos assim, se pudermos chamar dessa forma, não é»:

"Joana Rodrigues: Mas eu penso que no geral, que havia um, uma boa, o objectivo que era esse, formar bons educadores, e penso que não houve assim uma, é evidente que cada época tem, tem a sua forma de chegar ao objectivo, não é, (//)

Luís Mota: (//) Claro.

Joana Rodrigues: isso aí já é diferente, mas eu acho que os objectivos não, não houve assim, não notei, eu também posso não estar a recordar de, já foi muitos anos (//).

Luís Mota: (//) Não, mas é a percepção (//)

Joana Rodrigues: (//) Mas acho que não houve (//)

Luís Mota: (//) Não, mas é a percepção, e é (//)

Joana Rodrigues: (//) É a que eu tenho, que me lembro (//)

Luís Mota: (//) Exacto.

Joana Rodrigues: que não houve uma, uma, uma mudança tão grande quanto isso, o objectivo realmente era, era formar nesta Escola, bons profissionais da Educação, digamos assim, se pudermos chamar dessa forma, não é".

Marta Santos numa reflexão inicial sobre a sua intervenção na Escola no período das Experiências Pedagógicas, assunto a que voltaremos nas reflexões sobre o plano de estudos, acaba por seguir raciocínio semelhante, embora a sua análise situe na charneira entre as Experiências Pedagógicas e a *Normalização*, defendendo que o que muda não é a retórica oficial sobre objectivos da educação mas a prática:

"Marta Santos: […] Mas aí eu devo dizer o seguinte, (ham), naquele período, (eh) da revolução nas Escolas do Magistério e ainda no peri, no tempo inicial, em que eu aqui estive sei lá, no fim dos anos setenta, prin, até aos princípios dos anos oitenta, o que é que eu verifiquei, eu, havia, os objectivos nem mudaram assim tanto, não é, os objectivos de formação das escolas não mudaram assim tanto, até porque, como se sabe, na, na nossa democracia, com estes anos todos que já tem, que são trinta, (ah) os objectivos para o sistema educativo ((ri)) (ah) enfim, desde 86, desde a Lei de Bases, não mudaram assim tanto e antes já estavam mais ou menos, portanto, não é propriamente na carta de objectivos que as coisas mudam, é na prática".

O nosso diálogo com João Esteves sobre os objectivos da Escola do Magistério Primário segue uma orientação diferente, uma vez que o nosso entrevistado se coloca no plano histórico na transição do Estado Novo para as Experiências Pedagógicas, e atribui como função das escolas do magistério primário a perpetuação do regime, isto é, visavam a reprodução ideológica do sistema. Partindo desta argumentação o nosso entrevistado é de opinião que o papel primeiro foi romper com o esquema e função da formação:

"Luís Mota: João Esteves aproximamo-nos do nosso, do nosso objecto principal, como é que viu naquela altura e hoje, com esta distância, obviamente, os obje, a Escola do Magistério Primário, os objectivos da Escola do Magistério Primário de Coimbra no contexto da política educativa da altura.

João Esteves: Bom, na altura ff, na altura, como sabe, a, a formação dos professores, nomeadamente dos então chamados professores primários ou professores do ensino primário, não é, era uma formação que visava, fundamentalmente, a perpetuação do regime, a perpetuação das ideias do regime, melhor dizendo, portanto, os professores do ensino primário, o ensino primário que então se fazia ou a formação dos professores do ensino

primário que então se fazia era, do meu ponto de vista, uma formação (eh) profundamente ideológica, desde a higiene que era dada aos alunos nas escolas, a disciplina de Higiene, é evidente, desde isso até à, aos, aos textos então divulgados e então usados pelos alunos eram uma formação ideológica que visava perpetuar um grupo (eh) que era, era muito grande na rede do país e que transmitia os valores do Pátria, Estado e Família, não é, que, que então o Estado Novo apregoava e defendia. Portanto o, em 1974, com a implantação da, do regime democrático em Portugal o grande objectivo foi fazer a quebra com es, no caso das escolas do magistério, claro, foi fazer a quebra com este esquema de formação de professores (//)

Luís Mota: (//) Desconstruir.

João Esteves: Desconstruir, exactamente, foi fazer a, foi desconstruir este esquema e portanto, na altura, o que aconteceu (eh) com alguns excessos, depois a gente se calhar vai falar ao longo do, do, deste bocadinho que vamos aqui estar, o que aconteceu de facto, foi pretender deitar fora a que, a que, a água do banho e, nalguns casos foram as crianças, porque neste deitar fora acabou por se deitar fora muita coisa, portanto, algumas coisas que até se quer até tinham alguns va, alguns aspectos interessantes e positivos mas foi fundamental deitar fora tudo isso para depois se construir um paradigma diferente de professor, fazer uma constru, uma reconstrução dum professor que se pretendia para o 1º Ciclo, para um país diferente, e portanto, o que aconteceu nessa altura foi fundamentalmente isso, as escolas do magistério destruíram o que havia que destruir da formação anterior para tentar construir um professor diferente ou pelo menos um tipo diferente de professor".

Como pudemos constatar, João Esteves considera, socorrendo-se da metáfora da criança e do banho, em primeiro lugar, que essa desconstrução, vista também como destruição – «havia que destruir a formação» – pode ter-se traduzido na perda de dimensões «interessantes e positivos» do paradigma «destruído» e, em segundo lugar, o seu raciocínio tem por base o entendimento de que o paradigma de professor está dependente do modelo de formação social que se desejasse para Portugal, ou seja, a substituição de legitimidades tinha que se processar também na Educação, o que se traduziria necessariamente num novo tipo de professor do ensino primário. Para João Esteves «o que se queria era que os professores saíssem para uma sociedade democrática e levassem com eles os valores inerentes à sociedade democrática».

O entrevistado Óscar Nunes, recorde-se que foi aluno-mestre no período das Experiências Pedagógicas e da *Normalização*, a propósito do tema dos objectivos das escolas do Magistério e da sua articulação com a política educativa, não mobilizando as ideias consagradas em texto, parte da acção para definir os objectivos da formação que experimentou. Em síntese Óscar Nunes define quatro objectivos:

i) Democratizar a escola (efectivar a retórica legislativa).

ii) Inserir a escola na comunidade.

iii) Possibilitar aos professores mecanismos e momentos de formação.

iv) Oferecer uma formação teórico-prática conduzindo os(as) alunos(as)-mestres(as) a adquirirem dimensões da formação fora da Escola do Magistério levando-os a sua futura realidade profissional e a saberem nela interagir de acordo com uma nova visão da formação social portuguesa.

Parece-nos oportuno atentar nas palavras de Óscar Nunes:

"Luís Mota: Mas agora vou-te fazer outro desafio que é reflectires um pouco sobre qual era o objectivo das escolas do magistério primário e como é que ele foi articulado com as políticas educativas, (.) na época em que por lá passaste. Se (//)

Óscar Nunes: (//) Sim, pois. (eh) pá, eu pronto, é isso, (eh) eu na altura, pronto, na altura, em 75, eu penso que, quando eu entrei na Escola, eu não tinha vivido a fase anterior, de 74, não, e aquela parte toda da reestruturação dos cursos, de, de, da mudança do corpo docente, da construção daquele corpo docente portanto, eu já o apanho constituído, (hem) eu penso que havia uma preocupação muito grande na altura de ligar a escola à comunidade e essa era de facto, uma preocupação muito grande, eu recordo-me que, e isso tinha a ver exactamente com o facto, penso eu, por um lado, também de democratizar um pouco mais (eh) a escola, e portanto, embora a escola primária na altura não, não se possa dizer que não era uma escola elitista, uma escola selectiva, portanto, toda a gente lá ia, toda a gente lá ia não, toda a gente lá poderia ir, depois nem toda a gente iria mas, havia uma preocupação de abrir mais a escola à comunidade, levar a escola para a rua e, e de levar-nos a nós para fora das escolas dos magistérios para termos uma formação, que embora, claro, teórica também, fosse muito aliada à prática e, portanto, que nos permitisse logo desde o início conhecermos bem o que era a escola, como é que a escola funcionava e como é que a escola podia lidar com as comunidades e como é que se deveria envolver. Eu recordo-me na altura, eu mal acab, começámos o curso, logo no início do primeiro ano, foram organizadas pela escola umas é, e há e depois havia uma outra preocupação que era a própria escola também, em relação aos professores que estavam no sistema, dar-lhes respostas de apoio a nível da sua formação contínua fosse de apoio através de textos que eram frequentemente enviados, fosse de apoio recebendo os professores na própria escola para acções".

3. 3 Posicionamentos face a processos políticos, à política educativa e ao currículo na Escola do Magistério Primário de Coimbra

Neste ponto pretendemos analisar diferentes posicionamentos face ao currículo e desenvolvimento curricular[3548] ao longo dos diferentes momentos históricos que

[3548] Não pretendemos realizar um estudo exaustivo, nem abordar as questões teóricas dos conceitos de currículo e desenvolvimento curricular mas tão-só esclarecer a perspectiva com que os utilizámos. Nesta linha de raciocínio optámos por uma perspectiva aberta de currículo percebendo-o como um corpo de conteúdos, experiências, processos, actividades e aprendizagens propostos como caminho de aprendizagem na Escola do Magistério Primário de Coimbra e onde o desenvolvimento curricular corresponde à sua fase de construção e implementação. Este facto não significa que os nossos entrevistados utilizem o conceito ou conceitos com a mesma latitude, demo-nos conta ao longo da análise das entrevistas – já para não referir durante a sua realização, que alguns, entrevistados ou entrevistadas, utilizam o conceito de currículo num sentido restrito. Sobre estas questões vejam-se a mero título de exemplo as obras: RIBEIRO, A. Carrilho – *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora, 1990. TANNER, D.; TANNER, L. – *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan Publishing, 1980. ZABALZA, Miguel – *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. Porto: Edições ASA, 1992.

atravessaram a formação social portuguesa – a que não são alheios os processos políticos e a política educativa e, consequentemente as Escolas do Magistério Primário.

A nossa análise é significativa e seleccionámos três entrevistados, duas professoras e um professor que, na sua análise, atravessam os três períodos – Estado Novo, Experiências Pedagógicas e *Normalização*, ainda que dois deles o façam sem terem num momento ou noutro ligação à Escola do Magistério Primário de Coimbra. Um quarto entrevistado debruça-se, ainda que de forma muito desequilibrada, sobre o período das Experiências Pedagógicas e o da *Normalização*. Por último, encerramos a análise com as posições de três alunos(as)-mestres(as).

Do nosso ponto de vista – e ainda que as posições assumidas pelos entrevistados possam estar distribuídas pela entrevista – pareceu-nos mais coerente analisar entrevista a entrevista, ganhando na percepção global dos dilemas de cada entrevistado do que organizar a nossa análise, de acordo com o período histórico a que estes se referem.

A nossa análise inicia-se com a entrevista de Carla Campos. Esta entrevistada considera que a formação adquirida pelos alunos durante o Estado Novo – e legitima a sua posição comprovando com «depoimentos de alunas» – «ajudou muito para a sua formação», independentemente da formação científica iam «bem formados e iam com uma bagagem muito grande» para o meio onde iam trabalhar, o rural. Afinal de contas naquele tempo havia etiqueta e boas maneiras:

"Carla Campos: […] como é que hei-de dizer, havia delicadeza na maneira dos, dos alunos estarem, (eh) de estarem perante os professores, (eh) depois do 25 de Abril aquilo era uma coisa horrível, os professores sentavam-se nas carteiras, fumavam nas salas, depois a certa altura é que começámos a, a dizer que não, portanto eu acho que, antigamente, era realmente, dava uma formação, muito boa, muito".

A nossa entrevistada critica, ainda, depois do 25 de Abril, os conteúdos, os espaços e os momentos de formação, mobilizando, como exemplo, uma acção de formação conduzida então por Allen Gomes, psiquiatra da cidade de Coimbra, que terá orientado uma sessão sobre educação sexual que, em seu entender, foi um fiasco, não aproveitou aos alunos e mostrou a desorientação geral em que tudo se encontrava durante as Experiências Pedagógicas:

"Carla Campos: [...] mesmo os alunos sofreram muito, sofreram neste sen, olhe, uma vez, também lhe vou dizer (ah), havia, que agora anda muito em voga mas na altura, então era uma coisa, houve um professor, um médico, que era o Alan, Allen (//), que é psiquiatra, que veio dar uma aula,

Luís Mota: (//) Psiquiatra.

Carla Campos: veio fazer uma conferência sobre sexo, para, para, para crianças, para, para, para as raparigas aprenderem e tal, só lhes digo, bem, (ah), o Dr. Falcão disse-me assim, na sala de professores «olha, hoje vem aqui fulano eu acho que os professores também devem ir, não, aquilo não é, aquilo é para alunos mas devem ir para dar a, apoio aos alunos e tal» e nós fomos. Fui eu, a D. Fernanda Mamede, também é uma pessoa muito boa e fomos. Olhe, só lhe digo, foi, foi uma barraca, porque realmente era uma coisa, ele a dizer, é assim, é aqui, é desta maneira, dá-se aqui o prazer e vai, com slides, as alunas saíram cá para fora «Ó Senhora Professora Carla» e para a D. Fernanda, «mas o que é, mas a senhora, nós aprendemos alguma coisa, mas isto, como é que nós vamos dar uma lição ou explicar aos alunos da maneira que ele disse?». Sabe, era, havia uma desorientação, é, era o que parecia, fazia-se tudo, fazia-se reuniões por tudo e por nada, mas era ((entrecortada por breves silêncios)) um bocado um desnorteamento, uma desorientação (.)

Luís Mota: Geral?

Carla Campos: Era, era, era".

Para a professora Carla Campos o «pós-25 de Abril, foi, foi, era reuniões por tudo, tudo, tudo, nós tínhamos lá reuniões de vir tarde, era todas as semanas, duas, três vezes, era uma coisa…».

Para esta entrevistada se o grande aliado é Mário Sottomayor Cardia pois ele «é que pôs isto direitinho», uma vez que «depois do 25 de Abril, aquilo era um, uma coisa, era uma rebaldaria», Fernando Cabral Pinto é o grande adversário:

"Carla Campos: O Cardia, o Sottomayor Cardia, é esse, esse foi o que pôs as coisas direitas, que estavam só ali, quem tivesse por mérito próprio, por que o Cabral Pinto veio para ali com o seu séquito, ele trouxe uns quatro ou cinco ou seis, para ele estar ali seguro, não é, e depois puseram o director na rua, o Loureiro e ele com toda a boa vontade a virar, a dizer tudo e como é e como não é e pronto".

Apesar de tudo a *Normalização* não recolocou tudo como estava, as mudanças foram de tal modo profundas que não havia condições para tal, apesar dos esforços de Ilídio Falcão, a sua autonomia era limitada, sempre havia Lisboa:

"Luís Mota: Acha que isso depois se perdeu, mesmo no tempo do Dr. Falcão, acha as coisas mudaram mesmo completamente (//) ou acha que de alguma forma (.)

Carla Campos: (//) Hã, pois, (ah), (ah) continuaram mas não era como era antigamente, não, não, não, porque não havia condições, porque foi, foi um desnorteamento, sabe, é que o, o, pós-25 de Abril, as pessoas ficaram desnorteadas e depois com medo, por que depois eram saneadas, por que assim, de maneira que já, perdeu-se um bocadinho. O Falcão a gente sabia como ele era e tal, mas, mas, talvez, ele também não podia, por que ele é que ia a Lisboa, é que ia ver as coisas. Foi, foi uma modificação muito grande".

Na sua entrevista, Marta Santos começa por justificar a transformação radical ocorrida nas Escolas do Magistério, que tem aí lugar, em seu entender, por as escolas serem o exemplo da «congruência» perfeita entre uma instituição e «os objectivos de formação do Estado Novo», objectivos que considera negativos muito embora, pela sua

experiência como aluna-mestra, a Escola do Magistério Primário de Angra do Heroísmo não era das mais «requintadas em termos de fidelidade ao regime» por três razões:

i) O espaço da Escola era coincidente com o Liceu o que diluía um pouco essa possibilidade.

ii) Os actores sociais: o reitor era o director e, além disso não era «um fidelíssimo do regime», e existiam professores comuns.

iii) A localização no todo do território nacional, o arquipélago ficava longe do Terreiro do Paço e de acesso mais difícil e menos frequente.

É o que podemos concluir das suas palavras:

"Marta Santos: quando aconteceu o 25 de Abril (eh) e nesse momento, aconteceu com, como tu sabes muito bem, porque é esse o objecto, o teu objecto de estudo, aconteceu uma mudança radical nas Escolas do Magistério Primário, nessa altura, eu não estive directamente ligada, eu vou dizer como estive ligada, mas eu não estava na Escola do Magistério Primário e a grande revolução foi na Escola do Magistério Primário, por uma razão muito simples, é por que o antigo regime tinha construído a Escola do Magistério Primário, como eu acho o supra sumo da congruência de uma instituição com os princípios que, de educação, que eles eram. Eu acho que esses, essas escolas estavam perfeitamente com, eram as melhores em termos de congruência com. (ah) Em todos os seus aspectos no meu sen, no meu, no meu, na minha perspectiva maus [bem sublinhada do ponto de vista de expressão], todos, mas eu devo dizer que não conheço muito bem isso, por que o que eu fui foi aluna de uma Escola do Magistério Primário e devo dizer, segun, com uma análise, enfim, um pouco (ah) totalmente impressionista que, que, que faço, é que a Escola que eu frequentei como aluna, a Escola do Magistério Primário de Angra do Heroísmo, (ah) (eh) me parece, me parece, pela minha experiência pessoal, eh que não seria, (eh) das mais, das muito requintadas em termos de fidelidade ao regime. (ah) Tratava-se de uma Escola que era, cujo dir, director era o reitor do Liceu e o, e eu tive a felicidade de o reitor do, do Liceu e director da Escola, o professor Padre François, de boa memória, ser uma pessoa que, enfim não era um, um fidelíssimo do regime. E, também, Angra do Heroísmo fica longe, fica a meio do oceano. ((ri)) De maneira que (.)

Luís Mota: O Estado tinha mais dificuldade em lá chegar.

Marta Santos: Exactamente, de maneira que os resquícios que eu notei, agora à distância, feita a análise, (eh) prendia-se com uma análise de currículo que eu posso fazer mas que não tem muita vantagem, porque tu conheces".

Para Marta Santos «a Escola de Coimbra talvez fosse das mais requintadamente (eh) afectas ao regime» e deu-nos conta de que só tomou consciência da realidade e da congruência, atrás referida, nos contactos que estabeleceu durante as Experiências Pedagógicas:

"Marta Santos: […] Eu só tive a consciência de como é que seria, de facto, perverso nesse sentido e bem organizado do ponto de vista do regime, quando tive oportunidade de contactar com a, com o que se passava aqui na Escola do Magistério Primário de Coimbra, (hem), e por aquilo que os colegas das outras escolas do país diziam por que nessa altura houve, foi um período também para mim de enriquecimento pessoal muito, muito grande, (eh) nós tínhamos, as pessoas que estavam (eh) nas direcções destas instituições, tinham encontros periódicos muito frequentes (eh, eh) em Lisboa (eh) com a ((quase em surdina)) a Direcção-Geral do Ensino Básico […]".

Reflectindo já sobre os períodos que viveu na Escola do Magistério Primário de Coimbra destaca o «trabalho pioneiro» desenvolvido na Escola durante as Experiências

Pedagógicas e que a colocou numa posição de destaque «no conjunto das Escolas a nível nacional», ainda que bem acompanhada por outras, «nomeadamente a Escola do Magistério Primário de Aveiro e a Escola do Magistério Primário de Faro». Na sua opinião os pontos fortes da formação entre 1974 e 1976 foram a «articulação entre a teoria e a prática», o «entrosamento com a comunidade» e «a preocupação de aprofundamento científico» que esclarece:

"Marta Santos: […] sendo que o aprofundamento científico não, não, não é para ser um aprofundamento científico académico mas é para ser um aprofundamento científico para aplicar à prática em permanente. Eu acho que estes eram o principal (.) dum modo geral. Pontos fracos (eh, eh, eh) aspectos muito datados, muito contextualizados, como eu já te referi com, com, a, exactamente, isso é que eu vejo mais ((em surdina, quase falando para consigo própria)), não sei assim, alguns aspectos muito contextualizados, de resto não vejo assim, não me lembro, não, também não sei se sou capaz de fazer muito, já muito, muito mais coisas".

Sobre a política educativa que Mário Sottomayor Cardia, na qualidade de seu principal responsável, baptizou de *Normalização* e, sobretudo, nas transformações que esta representou para as Escolas do Magistério Primário, em geral, e a Escola do Magistério Primário de Coimbra, a nossa entrevistada destaca em primeiro lugar o impacto que sentiu na primeira pessoa, a nível pessoal:

"Marta Santos: […] Eu na altura fiquei muito desmoralizada, confesso francamente, fiquei muito desmoralizada.

[O diálogo prosseguiu off record]

Marta Santos: A sensação com que eu fiquei é que (hem), ia haver, digamos, uma reviravolta total no trabalho que entretanto tinha sido (eh) iniciado aqui nesta Escola [...]".

A «reviravolta total» é justificada em face da especificidade do processo de *normalização* na Escola de Coimbra, é que, ao contrário do que ocorreu nas restantes escolas do país, onde o núcleo duro dos envolvidos nas Experiências embora afastado da direcção das Escolas permaneceram nelas como professores, em Coimbra o seu isolamento era total:

"Marta Santos: (ham), Ora bem, o que acontecia era que nestas escolas as, as pessoas que tinham sido líderes dum processo de mudança, tinham continuado nessas escolas e, portanto, não em cargos de direcção mas isso para o caso também não interessava, a questão aqui não era a direcção, a questão aqui era a, a força daquela, daquela inovação ter continuar a ter alguém que as, que, que continuasse a defender essa inovação em circunstâncias obviamente diferentes, obviamente de mudança e obviamente com mais constrangimentos. Mas aqui na Escola, a sensação que eu tinha era que (hem), era que, não restava ninguém a não ser s, eu, a não ser eu, se eu aceitasse e eu aceitei com esta consciência, sinceramente, devo dizer".

Na avaliação que faz da formação no período da *normalização* e anos oitenta, em termos de pontos fortes, destaca «algumas coisas que ficaram (eh) do período revolucionário» como sejam:

i) «Uma certa necessidade de manter a inovação».

ii) «Uma certa intenção, de que as escolas continuassem centros de ponta na inovação, centros de dinâmicos, centros de investigação»

iii) «A preocupação da articulação da teoria e prática».

iv) «A importância de que o 1º Ciclo é determinante».

Como ponto fraco, o facto de os pontos fortes raramente terem passado da retórica declaração de intenções para a prática e esta foi sendo progressivamente cada vez mais oposta a essa mesma declaração de intenções:

"Marta Santos: […] (ah) Quanto aos pontos fracos (.) ((ri)) um dos pontos fracos é que eu penso que estas intenções foram sempre muito mais declarações de intenção, e houve muito, muito mais declarações de intenção do que práticas efectivas. (.) (ah) Outra coisa que eu acho que, (hem) em alguns casos as práticas efectivas eram mesmo, rigorosamente, opostas a isto, em algumas situações. (.) (ah) Eu penso que (eh) esta Escola (hem) di, divorciou, é a ideia que eu tenho, não é, é que houve um, progressivamente no tempo, houve cada vez mais um fosso, entre o que se dizia que era intenção e aquilo que efectivamente se fazia na prática. Daqui que eu ache que a qualidade (hem), enfim, dos perfis que foram saindo foram, tivesse vindo a diminuir".

Açoriano, à semelhança de Marta Santos, diplomado para o Magistério Primário, mas na Escola da Horta, Mário Almeida considera que o currículo «das velhas escolas do magistério primário até ao 25 de Abril, era um currículo virado essencialmente para a prática» e a Psicologia era um «receituário» composto de «definições claras» e a Pedagogia estava dotada de um «programa demasiado taxativo, demasiado fechado» o que o leva, por um lado, a considerar que «a escola precisava de mais qualquer coisa que não lhe estava a ser dado» e, por outro, a identificar a responsável por tal situação, a ideologia do sistema:

"Mário Almeida: […] A ideologia do sistema não permitia que as pessoas se, se embrenhassem muito em questões de natureza filosófica, questões presas quanto a, com a filosofia da educação, com a sociologia, isso era completamente vedado".

Para Mário Almeida era necessário algo de novo «e isso veio». O período das Experiências Pedagógicas é, no entanto, um período conturbado mas trouxe coisas novas. As transformações estavam embebidas no «caldo» da crise revolucionário o que em seu entender matizou as iniciativas na Escola, como seja a maior intervenção dos alunos ou a

maior liberdade na realização dos programas. Manifesta alguma divergência na forma de organização de alguns aspectos da formação como seja a Prática Pedagógica – voltaremos a este assunto quando analisarmos o Plano de Estudos – e, sobretudo, adopta maior distanciamento ao reconhecer a penetração dos partidos de extrema-esquerda e a inculcação ideológica que em seu entender se realizava em disciplinas como a Introdução à Política e na Sociologia:

"Luís Mota: (//) Mas no plano (//)

Mário Almeida: (//) domino, domino, sei que fui encontrar lá, havia realmente disciplinas optativas, a Prática Pedagógica era organizada duma forma completamente diferente do que (.) nós depois organizámos, havia uma forma mais aberta, assim mais li, li, libertária, chamemos-lhe assim, de, de, de realizar os programas, havia um, talvez uma, uma maior, uma maior participação, uma maior, uma maior intervenção do aluno na definição de projectos e isso tudo, havia aquela euforia revolucionária, aquela, a, a, a mesclar isso tudo não é, a fazer o caldo disso tudo. Houve uma certa efervescência ah..., aqueles afogos do, do PREC também entraram lá não é (.) e havia a predominância dos partidos da, da extrema-esquerda eh... (//)

Luís Mota: (//) Sim não, mas eu, eu (//)

Mário Almeida: (//) E aquele, e vamos ver algumas cadeiras, algumas cadeiras eram mesmo cadeiras que era Introdução à Política e a Sociologia (.) aí fazia-se política, isto não é pejorativo até porque (//)

Luís Mota: (//) Sim, sim (//)".

O mesmo tom crítico e de desconfiança face à qualidade da formação pedagógica durante as Experiências, bem como a associação da falta de qualidade ao facto de as Escolas estarem dotadas de autonomia e de poder de decisão, o que fez com que «aquilo fosse um bocado balda», pois não havia uma «uniformização de procedimentos». A verdade é que para Mário de Almeida as iniciativas tomadas nas Escolas do Magistério Primário, entre 1974 e 1976, estavam minadas por um «determinado tipo de coordenadas de uma dada natureza político-ideológica» e a sua experiência mostra-lhe – dá um exemplo que experienciou, que os(as) alunos(as)-mestres(as) tinham «garra» mas estavam muito «verdes»:

"Mário Almeida: Olhe ó Mota, Mota, a, aquela, aquela fase do PREC que se vai de 75, 75 e 76, aquilo foi realmente assim, vamos lá ver, um bocado balda, de facto aquilo estava assim, estava assim balizado para determinado tipo de coordenadas de, de político-ideológica, pronto, e as escolas tinham realmente alguns, grandes objectivos a cumprir mas não havia um, uma uniformização de, de procedimentos. Por isso é que há muita gente, há quem duvide muito da, do tipo de formação, da capa., da qualidade do tipo de formação ((sorri)) de, desse, desse tempo, em termos práticos, chamemos-lhe assim, em termos teóricos ninguém, ninguém mas em termos práticos há muita gente que, que fez o curso nessa altura e, a, e se sentiu depois em palpos de aranha quando, quando foi para a hora da verdade, não é. Isto não é dizer mal deles (//) mas é aquilo que eu ouço (//), não é. É aquilo que eu ouço. Mas gente com muita garra que tive, quando estava, estava no Lordemão, nessa altura, e apareceu-me lá um grupo de cachopas, cachopas alu., alunas-mestras, ((sorri)) que com muita garra, via-se que elas tinham vontade e que estavam muito motivadas para fazer, para fazer coisas e eu também notei que ainda estavam muito verdes, que faltava qualquer coisa, mas motivadas isso estavam, estavam motivadas".

O seu posicionamento face ao período da *crise revolucionária* não resulta só da apreciação do processo nas Escolas do Magistério Primário, mas duma avaliação da situação do sistema educativo em geral, pois ao considerar a sua entrada na Escola do Magistério de Coimbra, «na altura em que o Cardia, o I Governo Constitucional, do Mário Soares, o Cardia tomou conta do da pasta da Educação», sustenta que na escola portuguesa havia uma «bagunça» e «uma indefinição» a nível «administrativo» e «pedagógico», os programas eram «muito vagos» e «havia muita politiqueira pelo meio daquilo tudo e às vezes não se sabia muito bem onde é que aquilo ia parar». Em resultado da acção política de Sottomayor Cardia, para Mário Almeida, dá-se uma «lufada de ar fresco» nas escolas do magistério e, apesar de tudo, estas melhoraram com as medidas adoptadas:

"Mário Almeida: Devo dizer que foi, realmente, uma lufada de ar fresco, a, a escola começou a modificar-se (.) para melhor. Pronto que havia distorções, havia disfunções que vinham muito por, por problemas de natureza ideológica que se introduziram, ideológico-política ou político-ideológica, como se costuma, como se quiser dizer, que se introduziram no, na, na carruagem e que de certo modo dificultavam um pouco, não só o diálogo entre as pessoas mas também a, a forma de, de resolver os problemas ditos reais. Mas, mas, eu devo dizer, a escola melhorou (.) com a reforma. Melhorou, melhorou bastante e o, e os alunos que saíram, os alunos que saíram já depois da, já tinham outra perspectiva diferente".

As posições de Joaquim Viegas transportam-nos, no âmbito que definimos para este ponto, ao universo das Experiências Pedagógicas. Destacaríamos como primeira posição assumida por Joaquim Viegas, o facto de apontar a mudança nas escolas como o resultado de um processo em permanente evolução. Como este nosso entrevistado defende as transformações, no primeiro ano, realizaram-se ao nível dos conteúdos e não do plano de estudos e, paralelamente realizaram «experiências interessantes» que sustentariam as modificações a proceder no ano seguinte. Na posição de Joaquim Viegas transparece essa consciência da precariedade permanente, isto é, a reflexão teórica associada à prática sustenta uma «renovação permanente» que em seu entender, tenderia para uma provável estabilização, ainda que limitada, uma vez que o que leva o nosso entrevistado a não sentir aspectos negativos é precisamente o facto de estes, como o afirma, serem

«automaticamente transformados». Esta situação só é possível num quadro institucional em que as escolas estão dotadas de um sério grau de autonomia e poder[3549]:

"Joaquim Viegas: [...] isso significava que a, todos os anos, eventualmente, alguma coisa havia de mudar, não é, havia esse, esse sentido de que nada era fixo, não é, não havia programas rígidos, não havia programas fixos, não havia inclusivamente arquitectura, plano de estudos fixos, não é. Isso, isso, aconteceria necessariamente, algum, alguns grupos (eh) faziam propostas e depois no ano seguinte verificava-se que as propostas não estavam correctas, (hem) e eram modificadas, portanto, havia esse, esse espírito da, da renovação permanente, não é, da renovação permanente. Claro que (hem) é, é fácil perceber que (hem) a, a, digamos assim, a, a, a própria renovação tem o seu limite, não é, quer dizer, a partir de uma certa altura não é possível renovar com, com a, com a frequência com que se estava a fazer naqueles dois, três anos primeiros, não é, haveria uma altura que provavelmente estabilizaria a mudança, não é. A, mas eu não vejo assim, a partir de hoje não vejo aspectos muito negativos por que os aspectos negativos eram sentidos na altura e eram,

Luís Mota: Automaticamente transformados.

Joaquim Viegas: eram automaticamente transformados".

Esta posição sugere três vertentes de análise:

i) Qual a orientação dada à formação durante as Experiências?

ii) Qual o grau de participação das diferentes escolas na evolução do processo?

iii) E se a história se repetisse o que mudava?

Para J. Viegas a formação dos professores orientava-se de acordo com três dimensões, e consequentemente as experiências realizadas eram por elas balizadas, que considera que «ainda hoje são fundamentais», que são a cognitivo-instrumental, a estético-expressiva e a dimensão prático-moral, dimensões essas que para si foram «espontaneamente criadas», eram percebidas como «coisas intuitivas»:

"Joaquim Viegas: […] nós sabíamos que eram essas as três linhas de, de desenvolvimento da formação de professores, era a estético-expressiva, não é, era a área científica, deviam ser, ter espírito de rigor, conhecer, não é, e deveriam de facto intervir, na, na prática da intervenção social […]".

Sobre o grau de intervenção e participação das Escolas na mudança, Joaquim Viegas coloca-se no plano inter-escolas e defende que se umas eram mais dinâmicas do que outras, a aceitação da mudança era realizada por todas por igual – faz referência aos encontros realizados entre as Escolas. Estes mesmos encontros permitiram-lhe concluir que praticamente todas tinham dinâmica própria e, em seu entender, essa dinâmica resultava muito dos contextos em que estavam inseridas, em que umas teriam mais facilidade – o caso de Coimbra ou Aveiro, o que determinaria o seu maior dinamismo. Inclusivamente, quando o

[3549] A este propósito veja-se o que dissemos nos diferentes capítulos de contextualização sobre o período que identificámos como *crise revolucionária*.

contexto mudou, durante a *Normalização*, a permanência de certos actores sociais, em certas escolas, prolongou por mais tempo aí a dinâmica das Experiências, em instituições que não teriam sobressaído no primeiro período – é disto exemplo, segundo Joaquim Viegas, a Escola do Magistério Primário do Porto que beneficiou da acção e do dinamismo de Gomes Bento. Sem identificar adversários, Joaquim Viegas passa para o plano nacional, para sublinhar o espírito comum a todos quantos estavam envolvidos nas Experiências, englobando todas as Escolas sem excepção, onde todos eram partidários e voz activa nas Experiências e na transformação das Escolas do Magistério Primário, independentemente da posição política e partidária de cada um, como um inquérito realizado pela Assembleia da República – a pedido do então Ministro da Educação do VI Governo Provisório, Major Victor Alves – foi obrigado a reconhecer[3550]:

"Luís Mota: toma-se, ao tomar-se a Escola, esta aqui de Coimbra, (//) onde estava o Sr. Dr. como director,

Joaquim Viegas: (hum, hum).

Luís Mota: a de Aveiro, onde estava o Dr. (//) Manuel Matos,

Joaquim Viegas: O Manuel Matos.

Luís Mota: mais Faro, talvez, com a Margarida (//) Fernandes,

Joaquim Viegas: (//) Sim, a Margarida exacto.

Luís Mota: estar-se-á a tomar estas escolas como exemplo, tendo ficado as outras (eh)

Joaquim Viegas: Pois.

Luís Mota: tendo ido a reboque ou tendo ficado para trás ou, efectivamente (//) (eh)

Joaquim Viegas: (//) (hum, hum).

Luís Mota: todas as escolas contribuíam por igual e todas se transformaram por igual, salvaguardando as devidas distâncias, não é.

Joaquim Viegas: Sim poderia haver algumas mais dinâmicas do que outras mas havia uma aceitação geral e, e quase todas elas tinham a sua própria dinâmica e, e de certa forma isso notava-se nos encontros que fazíamos entre nós, a, a (.) nós comunicávamos uns aos outros o que estávamos a fazer e reconhecíamos que havia um, um, um mesmo espírito generalizado, não é, e, e como disse, e é uma coisa intere, interessante por que a própria Assembleia da República o teve que reconhecer, independentemente da, da, da formação política a que cada um pudesse pertencer na altura, não é,

Luís Mota: Sobretudo partidária.

Joaquim Viegas: partidária, sim, (hem) e, por que realmente o, o político muitas vezes era, era necessariamente considerado partidário, não é, muitas vezes, não é, no nosso sentido não era, embora fossemos partidários, cada um tinha o seu partido necessariamente, mas, mas um, um, um projecto comum, que era político, necessariamente e que, que não, não fazia segregação partidária, não é. E isso notava-se, por exemplo, em Beja havia o, o Aiveca que era uma pessoa muito criativa e que fazia também coisas muito interessantes, não é, (ham) eu lembro-me que Portalegre era um homem, conotado com o PSD, ou PPD na altura, era mesmo membro e que também (eh) participava bastante, havia em Vila Real, em Vila Real (eh) havia mais dificuldades por causa do ambiente social, por que aí, é claro que, que ao Alentejo não haveria dificuldades mas para o Norte era, era muito complicado, não é, e, portanto, essas pessoas tinham muitas vezes mais limitações não por ausência de vontade mas por, por que,

Luís Mota: Pelo contexto em que estavam inseridos.

[3550] Veja-se a este propósito o capítulo que dedicámos às instituições de formação de professores.

Joaquim Viegas: pelo contexto em que estavam inseridos, era mais, muito mais complicado, aqui em Coimbra, não, nós não tínhamos dificuldade, em Aveiro também não, apesar de Aveiro não ser assim um, mas ainda tinha uma tradição democrática, liberal se se quisermos, não é, e portanto, é, é, é provável que nestas coisas algumas Escolas tivessem um dinamismo maior por que também tinham condições maiores, melhores não é, do que outros mas, de facto, havia um espírito que, que cobria praticamente todas as Escolas do Magistério, hã. O Porto, o Porto, por exemplo, o Porto tinha trabalho imen, imenso, importante, aliás o, a Escola do Magistério do Porto ainda, ainda, ainda foi das que se prolongou, não é, quer dizer, a partir de 77, não é, fins de 76, setenta, em 77 com o Cardia praticamente tudo foi mais ou menos normalizado mas, no Porto, curiosamente, que eventualmente até não tivesse sido mais protagonista, mas o protagonismo fo, teve um, um prolongamento, quer dizer, para além da, da, da, digamos, da, do período da, da, de saldo da contra-reforma, como eu na altura dizia, da contra-reforma (eh) por que houve um homem excepcional lá, que era o

Luís Mota: O Gomes Bento.

Joaquim Viegas: o Gomes Bento, não é, e que conseguia dinamizar aqueles grupos jovens todos e, portanto, tinha uma vida (eh) extremamente interessante que prosseguia o espírito do 25 de Abril depois já da, da, do período da recessão, não é".

Quanto ao que mudava, na eventualidade da história se repetir, o nosso entrevistado, sublinha que evitariam «algum radicalismo, não é, quer dizer, que poderia ter assustado algumas pessoas» e estariam atentos a «um certo oportunismo», seriam mais cuidadosos e aconselharia uma maior «prudência», se bem que considere que já foram prudentes «por que não fizemos saneamentos agressivos, a única coisa que fizemos foi a suspensão de requisições, o que é uma coisa legal, é um processo legal, não, não houve, os efectivos continuaram».

Para Joaquim Viegas a *normalização*, ao homogeneizar as escolas, «parou» as escolas, elas deixaram de «mexer».

Quantos aos(às) alunos(as)-mestres(as) destaquemos três posicionamentos, em primeiro lugar, chamemos à coacção o de Maria Roma e o de Óscar Nunes.

Para Maria Roma, com base na sua experiência pessoal, argumenta que a formação que realizou na Escola – que aliás ao longo da entrevista não se cansa de elogiar, o «processo de construção de uma, de uma vertente pedagógica ao nível do nosso curso, começou a delinear-se a partir do 2º ano», tendo chegado mesmo a ponderar a desistência face ao que se tinha passado no 1º ano – durante as Experiências Pedagógicas:

"Maria Roma: […] de maneira que a minha aprendizagem iniciou-se a partir do 2º ano. A minha, pessoal, pode ser que, para outros colegas, não tenham sentido da mesma forma como eu, como eu senti mas (//) para mim foi um ano muito difícil aqui na Escola,

Luís Mota: (//) Claro".

Por seu lado, Óscar Nunes, colega de curso de Maria Roma – 1975-1978 – destaca a transformação e as mudanças que têm lugar na Escola, entre as Experiências Pedagógicas e a *Normalização*.

Para Óscar Nunes o aprofundamento científico para aplicar à prática, era uma constante e o objectivo que caracterizava a Escola no seu 1º Ano, num contexto nacional, simultaneamente «conturbado» e rico em envolvimento e experiências que lhes ofereceu a possibilidade de uma conhecimento efectivo das realidades escola e sistema educativo:

"Óscar Nunes: […] era um tempo de abertura, eram teorias novas que iam chegando cá e que até aí não tinham chegado, não é, portanto, e nós tentámos vivê-las, experimentá-las e, e, foi um tempo bom, acho que foi um tempo que nos deu a nós um, logo de 1º ano, um bom conhecimento daquilo que era uma escola, da realidade que era o sistema educativo, dentro das limitações que tínhamos e, pudéssemos assim, prepararmo-nos para, para a, para a vida profissional que vinha a seguir, não é".

Quanto ao período correspondente ao 2º e 3º anos, a sua posição é que a Escola seguiu um modelo tradicional, «uma Escola tradicional com aquelas aulas tradicionalíssimas», mas Óscar Nunes recusa a dicotomia pedagogia progressista face a uma, agora, pedagogia reaccionária, para ele não é disso que se trata, até porque, como nos diz, alguns dos professores mantiveram-se e dá exemplos – Manuela Cruzeiro, Fernando Cabral Pinto. Agora, se no 1º ano «havia uma perspectiva educativa muito ligada ao plano social, portanto, havia muito a preocupação em contactarmos com o exterior», o trabalho não se limitava às quatro paredes da Escola e sentia-se a vontade constante de «gerir e articular o que eram as aulas na escola com o que era o sair e que era conhecer realidades», em contrapartida, o 2º ano foi essencialmente «um trabalho feito na Escola».

Já a posição de Pedro Rocha[3551] consubstancia uma leitura mais político-ideológica da realidade, no sentido que é com esse critério que ele distingue os dois momentos – Experiências Pedagógicas e *Normalização*. Para este aluno-mestre a situação é clara, na

[3551] Aluno-mestre entre 1977 e 1980, durante um mandato foi presidente da Associação de Estudantes. O seu conhecimento da Escola vai além da sua própria experiência pessoal uma vez que dos seus sete irmãos ainda vivos, seis são professores do 1º Ciclo. Dois, um irmão e uma irmã, ele, aluno-mestre na década de sessenta e posteriormente orientador de estágio nos anos 80 e, a irmã, aluna-mestra durante as Experiências Pedagógicas. Pela sua proximidade etária, Pedro acompanhou mais de perto o percurso destes dois irmãos na Escola – na entrevista relata-nos algumas recordações que guarda da Escola quando se lá deslocava com o seu irmão, nomeadamente na altura das festas.

primeira fase, até 1977, a Escola formava «professores para um ideal político», o objectivo, segundo Pedro Rocha, era «formar professores para um movimento educativo de esquerda» e em seu entender com sucesso. Noutro momento, que situa por alturas de 1978, a situação democratizou-se e, passando a analisar o dilema ao nível pessoal, considera que ele tinha uma orientação ideológica que nunca renegou e também nunca foi «prejudicado ou beneficiado», enquanto anteriormente, antes de 77, se tentava dar «uma carga ideológica aos professores» e disso, Pedro Rocha, não tem «grandes dúvidas»:

"Luís Mota: Não estávamos a falar sobre, sobre a função das Escolas do Magistério no âmbito da política educativa do Estado português.

Pedro Rocha: Eu acho, a seguir ao 25 de Abril, eles tinham o, o, para mim era o objectivo deles era, era formar professores para um ideal político, eu acho que eles conseguiram isso, que uma pessoa conhecendo os colegas que se formaram na altura, pelo menos até 77, eu acho que depois disso a coisa esvaziou-se um bocado, mas até 77, eu acho que eles conseguiram, o objectivo foi conseguido, que era formar professores para um movimento educativo de, de esquerda e com valores, não, não sei se, até demasiada esquerda, se não, uma pessoa na altura também era demasiado novo para conseguir (eh) perceber qual era a ideologia que estava ali por trás, mas havia ali uma ideologia que, que eles tentavam passar para as Escolas do Magistério e, e com sucesso porque era ali que se formavam os miúdos, portanto, um professor que saía de uma Escola com determinada orientação política ou ideológica, já nem digo política, porque se calhar nem é o correcto, quer dizer, mas em termos ideo, ideológicos, (eh) eu acho que isso eles conseguiram, eles formavam, eu acho que até determinada altura, as Escolas do Magistério, formaram professores com uma carga ideológica determinada.

Luís Mota: Quer dizer, portanto, tu entendes que havia uma determinada transmissão de valores (//) e de atitudes a nível cultural, social (//), político,

Pedro Rocha: (//) Havia. (//) Sim, sim, sim.

Luís Mota: dentro das Escolas.

Pedro Rocha: Dentro das Escolas do Magistério até uma certa altura.

Luís Mota: E depois?

Pedro Rocha: Depois penso que se democratizou um bocado mais, (ah), eu acho que apanhei essa transição, que eu penso que a partir de 78, 79,mais ou menos por aí, que a Escola, a Escola se tornou mais democrática, em termos de, de pol, de, de ideologias, (ah), havia pessoas de várias ideologias como é normal, como na sociedade, professores, também, dos mais quadrantes, e, e conseguia-se conviver sem, sem, sem problemas nenhuns. Eu tenho um, um, uma carga ideológica e, e tive professores de vá, vá, várias áreas, nunca tive problemas nenhuns por causa disso e, e nunca reneguei os meus princípios ideológicos por causa disso e nunca fui prejudicado ou beneficiado por uma coisa ou por outra, mas tenho a sensação que antes de 77 isso acontecia, que havia uma tentativa, não sei se com sucesso, pelo menos com algum sucesso de certeza, para tentar dar uma carga ideológica aos prof, aos professores que se formavam, isso, eu não tenho grandes dúvidas disso".

3. 4 Os Planos de Estudos, uma aproximação às disciplinas e áreas disciplinares

A Formação Feminina

A nossa entrevistada começa por nos esclarecer que a sua disciplina era Lavores, composta ainda pelos pontos a ensinar e pelo enxoval do bebé e consistia num complemento

da educação das raparigas, que hoje já não existe. A colaboração dos rapazes, apoiados no professor de Desenho, era sazonal, por altura do Natal, e consistia na construção do berço:

"Carla Campos: A minha disciplina era uma disciplina de Lavores, (eh) tinha também aquele parte do enxoval do bebé e os pontos, ensinar o que era antigamente o complemento da educação das, das raparigas que agora já não há.

Luís Mota: Mas era uma dimensão só para as raparigas.

Carla Campos: Pois era, só para as (//) raparigas.

Luís Mota: Os rapazes (.)

Carla Campos: Os rapazes só entravam na, no (.) na altura do Natal, eles com o professor de Desenho, que era o Dr. Plácido, faziam o, o berço".

A nossa entrevista, a antiga professora de Lavores, Carla Campos, considera que a evolução dos conteúdos da sua disciplina foi no sentido da simplificação, as próprias dificuldades económicas impuseram o aligeirar das produções:

"Carla Campos: As disciplinas (.) o que as raparigas faziam, não é, era, era uma maneira, mas depois foi evoluindo porque os tempos já se estavam a adivinhar que não seriam muito bons e então fomos simplificando mais, não é, mesmo no, no, nos pontos, nas coisas, mais coisas, coisas mais práticas; por exemplo, nós fazíamos um enxoval de bebé muitíssimo bonito, um vestido de baptizado, fazíamos essas coisas, depois foi-se, porque ficavam caros, e, e foi-se modificando".

A disciplina e os seus objectivos, nas palavras da nossa entrevistada, iam para além da formação feminina pura e simples, prendiam-se – esta a posição sustentada por Carla Campos – com as expectativas que se colocavam no papel de professora vista como enciclopédia e para tudo solicitada, ao que acrescia o facto do plano de estudos do ensino primário ter a dimensão de lavores consagrada o que fazia com que a professora tivesse que saber. É no plano pessoal que Carla Campos nos esclarece sobre o ensino primário:

"Luís Mota: E a sua disciplina mudou muito, lá de cima, em termos de objectivos, quais eram os objectivos da, da sua disciplina (.)

Carla Campos: Os objectivos era dar, era, era um complemento da formação da professora porque antigamente, a professora primária nos meios rurais era, era chamada para tudo, a professora, como que era uma enciclopédia, ela sabia de tudo, tinha de saber tudo, portanto, a minha disciplina eu acho que era mais para isso, para complementar a sua formação e, porque, elas (eh) mesmo as alunas tinham a preocupação, ensine-me isto, ensine-me aquilo e, e nós lá ensinávamos, no, (oh) era, era para isso, tanto que antigamente, eu também fiz na minha instrução primária, eu fiz exame de lavores, levávamos um trabalhinho e fazíamos e aí manteve-se, portanto, à prof, a professora tinha de ter preparação para depois en, ensinar aos seus alunos.

Luís Mota: Portanto fazia mesmo parte da formação (//) do, do ensino primário (//) aprender

Carla Campos: Fazia parte, era, mesmo, era, era. (//) Isso, isso, isso.

Luís Mota: os lavores.

Carla Campos: Os lavores, porque começa aí, no, no ensino primário, porque nós (ah, ah), aprendíamos a fazer liga, a fazer meia, a fazer bordados, depois íamos ao exame da instrução primária, que se tinha de fazer, eu fiz, em A*, (eh) que vim a fazer, também havia o dia dos lavores e então, nós trazíamos, normalmente era um tra, o meu, era um trabalho muito bonito da professora que já tinha de outros anos, de outros alunos, de outras alunas para fazer ali, durante, não sei já não me lembro, uma hora ou assim, a fazer assim, portanto era isso".

Para ensinar e, face ao elevado número de alunas, Carla Campos a socorreu-se do sistema tutorial para ensinar os diferentes conteúdos, conforme nos explica:

"Luís Mota: No programa, claro. Como é que era feita a avaliação?

Carla Campos: Avaliação, era, era assim, […] na minha eu normalmente dava uma aula, porque eu tinha muitas alunas e era difícil estar a ensinar a cada uma, então, chamava, por exemplo, quatro ou cinco ou seis, dividia a classe em grupos e vinham essas quatro ou cinco para junto de mim, eu ensinava a elas como é que deviam fazer e depois elas iam para os seus grupos e eu circulava por ali para ver se realmente (//)

Luís Mota: (//) Todas estavam a aprender.

Carla Campos: pois, porque eram, eram as, as turmas eram granditas, de maneira que era assim que nós fazíamos".

Marta Santos que, como já referenciámos, não foi aluna-mestra da Escola do Magistério Primário de Coimbra, mas que foi nossa entrevistada por ter orientado seminários durante as Experiências Pedagógicas e professora durante a *Normalização* e depois viria a ser professora na Escola Superior de Educação deixa-nos um posicionamento face a esta disciplina onde transparece um sentimento de revolta, em face da natureza da formação e do que considera ser a sua incapacidade inata para a realização de «bordados dificílimos» paralelamente com a existência de uma fotografia que lhe lembra permanentemente que fez «batota» pois teve ajuda da mãe. Esta dimensão pessoal cruza-se com a referência a organizações nacionais do Estado Novo, nomeadamente a Obra das Mães para a Educação Nacional e a Mocidade Portuguesa Feminina por causa da realização do «enxoval completo para o bebé» – situação a que já a professora Carla Campos fizera referência, e onde é visível a centralização curricular durante o Estado Novo:

"Marta Santos: […] a não ser uma que me fica, que nunca mais me esqueci, pela dificuldade que eu tive em a cumprir ((ri)) que era, que era, numa cadeira, (ah) essa cadeira também eu acho de má, muito má memória, mas era para mim em especial, por que eu era particularmente inábil e tive muita dificuldade em, em fazê-la, que era a cadeira de Lavores, que eu agora não me lembro, confesso francamente como é que os meus colegas, que eu tinha três rapazes colegas, e não sei como é que eles, o que ((ri)) é que eles tinham que fazer nessa cadeira, sinceramente, já foi há muitos anos e não me lembro, mas eles deviam ter outra coisa qualquer, (ah) não era de certeza o que nós tínhamos, por que o que nós tínhamos que fazer era bordados a, concre, dificílimos, daqueles mais difíceis de todos, coisa que (eh, eh) eu nunca tive, tive sempre muita dificuldade e tive uma particular rejeição, também por razões pessoais, mas essas não interessa aqui para o caso. (ham), e, portanto, devo dizer que foi da, das únicas cadeiras que eu me lembro na minha vida de ter feito batota e ter pedido a alguém (//) que me ajudasse, que foi a minha mãe.

Luís Mota: (//) Para as fazer.

Marta Santos: E foi onde tive nota mais baixa, por que realmente (.) mas (eh) ligando isto com a Mocidade Portuguesa, o tra, digamos que a tarefa final dessa cadeira, a partir da qual nós tínhamos a nota na cadeira, era, era ((ri)) era fazer um enxoval completo para um bebé, ((continua a rir)) que era (eh) oferecido, não sei muito bem como, mas tinha a ver com a Mocidade Portuguesa e com uma obra qualquer da Mocidade Portuguesa, que eu não te sei explicar exactamente (//) por que foi sempre, exacta,

Luís Mota: (//) A Obra das Mães.

Marta Santos: talvez fosse e lembro-me que isso culminava numa exposição no Liceu, na biblioteca do Liceu, que aliás era muito bonita no antigo Convento de S. Francisco de Angra, no Convento de S. Francisco de Angra de Heroísmo, uma exposição com aquela tralha toda e os respectivos autores à frente e eu, ainda hoje tenho lá a fotografia, que é daquelas que mais me constrange ver, é eu à frente daquela produção que, ainda por cima, não, não tinha feito, na maior parte ((ri)), porque não era capaz de fazer porque não tinha jeito de mãos e além do mais aquilo revoltava-me. Bom, mas isto um bocadinho a brincar, a, penso que dos, (eh, eh) das disciplinas ali que eu considero mais, para mim mais constrangedoras, não pela professora, coitada, era uma senhora de idade e muito sabedora desta matéria e não era, a, a, enfim, eu é que não tinha jeito e tinha, e fiz uma certa reacção".

Já a posição de Joana Rodrigues, vai em sentido contrário. Testemunhando que a existência dessa formação assenta nos traços culturais de uma época que atribui papéis específicos a cada género, Joana Rodrigues passa para a esfera individual e familiar para sustentar que uma educação algo privilegiada, que lhe permitiu ter bonecas e outros brinquedos terá tido influência e terá conduzido a que desde cedo um livro e uma renda fossem os seus companheiros de viagem. Foi assim fácil gostar – para esta nossa entrevistada, da aula de Lavores, pois «achava muito bem e acho, e não digo que também acho mal agora, bom, mas achava, achava bem, sentia-me bem». A própria aula era vista por Joana Rodrigues como um espaço «de muita alegria, de convívio, um local onde nós nos sentíamos bem» e como um momento de convívio de género, onde se estabelecia um diálogo entre todas e com a professora, a quem não poupa elogios:

Joana Rodrigues: […] portanto, no Magistério, realmente, havia essa aula de Lavores, eu na altura, (hem), achava muito bem e acho, e não digo que também acho mal agora, bom, mas achava, achava bem, sentia-me bem, era, era um local muito ameno, de, de, de convívio, de convívio, de, de, de partilhar até, uns faziam umas coisas outros faziam outras, de partilhar (//) experiências.

Luís Mota: (//) Convívio de género, não é?

JR: Era, era isso mas era isso mesmo, (eh), porque nós além dos trabalhos que íamos fazendo também podíamos ir conversando devagarinho, umas entre as outras, com a própria professora com quem nós nos rela, a Sr.ª D. Maria do Céu, com quem nós, realmente era, era uma jóia de Sr.ª e é, eu continuo a ter, a vê-la de vez em quando e, e, e sin, sinto-me sempre muito feliz quando a vejo, e, e, e mais tarde tive a sorte, também, de a encontrar (//)

Luís Mota: (//) Encontrar aqui.

Joana Rodrigues: aqui como colega".

Uma posição charneira

O depoimento de João Esteves vai servir-nos de orientação para analisarmos as restantes dimensões do plano de estudos, recordemos que foi professor da Escola do Magistério Primário de Coimbra durante dois anos, entre 1974 e 1976:

"Luís Mota: João Esteves, em relação ao plano de estudos da, portanto, eu volto sempre a dizer, daquilo que se recorda, quais destaca como aspectos positivos e negativos do plano de estudos que criaram, (//) porque no fundo criaram dois planos de estudo nesse período (//), não é,

João Esteves: (//) (hum) hum. (//) Sim, sim, foi, foi.

Luís Mota: o que é que destacaria como aspectos positivos e negativos?

João Esteves: Olhe eu, eu assim à, ((sopra)) lembrando-me, (eh) a questão do Português e da, da Literatura Infantil, foi uma, uma cadeira que então foi criada, não sei se com este nome ou com outro, mas havia, penso que foi um dos aspectos mais interessantes e mais importantes até da criação porque, de facto, permitiu que se trabalhasse a Língua Portuguesa, não como um conjunto de normas gramaticais que era necessário saber, e que é necessário saber, eu continuo a pensar que é necessário saber, mas que se pudesse ir para além disso, e lembro-me que, que recebemos a Matilde Rosa Araújo na nossa Escola, na Escola do Magistério então, penso que a

Alice Vieira, também, portanto, recebemos os escritores, recebemos a sua obra também e, portanto, pusemos desde muito cedo os jovens, futuros professores do 1º Ciclo, em contacto com (eh) peças da literatura portuguesa que, até ali, quase que lhes eram, eu não direi proibidas, mas que lhes eram vedadas, quer dizer, ninguém pensava por exemplo, em, em, em, em falar em Manuel da Fonseca ou falar em Baptista Bastos, ainda na altura, bom, e portanto essa, do meu ponto de vista, a evolução muito grande que se deu no português e que se deve também muito ao José Manuel Pereira de Melo que hoje está aposentado, e que era professor do D. Duarte e foi um dos grandes animadores do teatro e ao Eduardo Vasconcelos que ainda hoje está a trabalhar, penso que na Jaime Cortesão, (hem) creio que eles tiveram um papel muito grande nessa área. Uma outra área onde eu julgo que houve um papel muito importante foi na Pedagogia e portanto, nós introduzimos claramente cadeiras de vocação pedagógica, não apenas de história da pedagogia, que é importante também, mas de reflexão teórica sobre a Pedagogia e aí, eu, eu, estava nessa área, e aí o Dr. Vilarinho Raposo teve um papel, já falecido também, teve um papel extraordinariamente importante, na, na, na feitura, digamos, do programa, na urdidura do que era preciso, a ele se deve (eh) enfim, uma grande dedicação na procura de muitos textos, porque os alunos não tinham manual, digamos assim, portanto, tive, foi preciso ir à procura de textos, não é, portanto, deve-se-lhe muito também. Também julgo que foi importante a Sociologia, introduziu-se a Sociologia, estou-me a lembrar do Pires de Carvalho e do Borges Pinto que de, deram lá Sociologia, o que era uma ciência nova, digamos, na altura, não é (//).

Luís Mota: (//) Sim, sim.

João Esteves: e que nós fomos de alguma forma pioneiros porque a Sociologia ainda era assim uma coisa do domínio das ciências ocultas e tal, não se sabia muito bem o que era, e também ainda, acho que foi muito positiva a alteração que houve na área da higiene e saúde, porque até ali a higiene era dada (eh) de forma, isto é, não se virava para a criança e, portanto, o os professores que ali deram Higiene depois, que eram médicos, como aliás antes do 25 de Abril era um médico, (hem) viraram imediatamente as suas aulas para os problemas da saúde (//) infantil, não é.

Luís Mota: (//) Infantil.

João Esteves: E, portanto, isso permitiu aos nossos alunos da altura receberem logo ali a Escola um conjunto de ensinamentos que os viravam logo, pelo menos como detectores de doenças, não é, ou de problemas, não é, no, no foro da saúde infantil. Depois houve também uma coisa muito positiva que foi a área das expressões, não é, a expressão física, a expressão, quer dizer, deu-se uma ênfase muito grande a essas áreas e, o que eu penso que, se calhar você quer falar disso daqui a mais um pouco, mas o que eu penso que foi muito positivo foi a soma disto tudo, foi o envolvimento disto tudo e o envolvimento dos professores, dos alunos, sobretudo, de alguns funcionários, os funcionários nem tanto, mas dos professores e dos alunos neste projecto.

Luís Mota: E aspectos negativos, há algum que há distância...

João Esteves: Eu acho que não, quer dizer, sabe que a gente, isto é como quem faz um filho, a gente quando faz um filho e quando o tem pensa sempre que é o mais bonito do mundo, não é, e mesmo que ele não seja a gente continua a achar que ele é e eu fui um dos pais daquele projecto, eu, o Cabral Pinto, a Inês, enfim, toda essa gente, o Vasconcelos, o Zé Manel, e portanto, acho que fizemos um filho bonito, portanto, não lhe vejo grandes defeitos, admito sobretudo, que (eh) num caso ou noutro, nós pudéssemos ter corrigido algumas coisas, mesmo na, nas áreas científicas, mas, mas defeitos eu confesso que tenho grande dificuldade em ver defeitos (//) nessa altura.

Luís Mota: (//) Isso levanta uma questão, um dos entrevistados disse que a cadeira de Teoria e Dialéctica da História podi, pode, não disse que era, disse que pode ter sido um excesso. Como é que vê (//) esse problema?

João Esteves: (//) ((Ri)) Bom, vamos, vamos situar-nos, não é, vamos situar-nos na época, estamos em 74 (//)

Luís Mota: (//) Claro.

[…]

João Esteves: uma determinada posição perante a realidade e aquele mundo que ali se vivia. As, portanto, nós acreditávamos que uma das formas de mudar a sociedade era, através do conhecimento do marxismo da, da aplicação prática do marxismo e, e a cadeira de Teoria e Dialéctica, Teoria e Dialéctica da História tem a ver com isso, tem a ver com a ideia que nós tínhamos que o marxismo, uns, o marxismo-leninismo outros, acreditavam que essa era uma forma de mudar o mundo, por o mundo se mudava por aí e daí a criação dessa cadeira, se calhar eu, eu, eu realmente não me estava sequer a recordar da cadeira agora, mas se a gente realmente se puser a pensar nisso, se calhar agora hoje haja que foi excessivo na altura, mas na altura não foi excessivo (//)

Luís Mota: (//) Na altura respondeu (//).

João Esteves: (//) adequou-se a uma determinada realidade e a um determinado momento.

Luís Mota: E, a outro nível, em termos da, há um bocado falou há pouco, na, na intervenção na sociedade, as actividades de contacto, como é que...

João Esteves: Nós fizemos uma coisa que se chamava *À Descoberta da Criança*, chamou-se assim, as chamadas actividades de contacto vieram depois a, a escon, a esconder-se não, a estar, a estar sob um chapéu que se chamava *À Descoberta da Criança* e, essa, essa actividade teve a meu ver, foi muito interessante porque

durante semanas na Escola, nós preparávamos as saídas dos alunos. Isto é, durante uma semana, para irmos lá outra vez, durante uma semana os alunos iam sair, iam para terras, para aldeias, de preferência, não só, vilas também, iam para escolas de terras, iam trabalhar com os alunos das escolas do 1º Ciclo e portanto, durante semanas prepararam-se os guiões, para essas saídas. Os alunos levavam guiões de tudo, levavam guiões de observação na área da música, na área da linguagem, na área do, da, das práticas pedagógicas, enfim, todas, todas as disciplinas que compunham o curricula, o currículo da Escola tinham um guião de análise e observação, portanto, os alunos saíram para, para o mundo durante uma semana foram observar e foram observar, (hem) de facto como é que as escolas funcionavam mas foram observar, também, como é que as populações se posicionavam perante a escola e perante o próprio país e perante a própria vida, portanto, nos guiões da Sociologia, não me recordo exactamente o que ia, mas sei que era um papel, era, era uma das tarefas que se pedia aos alunos, era que observassem, falassem com as populações, falassem com o padre da freguesia, com o presidente da Junta etc., para perceber como é que aquelas pessoas se posicionavam perante o mundo, perante o país que tínhamos, perante a nova realidade que tínhamos, perante a realidade que tínhamos deixado de ter etc., portanto, e portanto, foram semanas de grande entusiasmo na preparação dos guiões, com grandes conflitos, em lembro-me que num, numa das vezes o, exactamente a propósito do guião de Português, o Vasconcelos e o Zé Manel Pereira de Melo pegaram-se de tal maneira que o Zé Manel, que é um homem de uma sensibilidade extraordinária, chorou desalmadamente porque se pegou com o Vasconcelos, porque não se entenderam com o guião, mas quer dizer, o guião foi feito, foi partejado com grande esforço mas também com um grande entusiasmo, com uma grande dedicação e, depois, os alunos foram para, pr'à, pr'à, pr'às escolas, pr'às localidades, estiveram, com muito apoio, apoio das Juntas, apoio dos padres, sobretudo, a vários níveis, levavam os farnéis, forneciam-se-lhes uns farnéis, eles levavam os farnéis iam para lá e tal e, depois, quando no fim fizemos, eles fizeram os seus relatórios, os grupos de trabalho, cada grupo fazia um relatório, portanto, quando fizemos os relatórios, houve uma coisa gira, eu acho que foi interessantíssima, é que houve muitos professores, em cujas localidades e em cujas escolas os alunos tinham estado, que vieram também estar, participar, assistir, colaborar, portanto, foram actividades muito interessantes. Mais tarde, no ano a seguir, a actividade foi ligeiramente diferente, isto é, manteve as linhas gerais mas permitiu fazer o seguinte: os alunos ficaram na escola, foram para as escolas e ficaram nas escolas, durante uma semana com os professores do, então professores do ensino primário com eles, e na semana seguinte os professores do ensino, os professores vieram, ficaram lá os alunos sozinhos com os alu (//),

Luís Mota: (//) Com os alunos, com as crianças.

João Esteves: com os alunos das escolas e os professores titulares das turmas, digamos, vieram à Escola do Magistério fazer uma espécie de formação contínua, digamos, tiveram uma semana de acções (//) de formação.

Luís Mota: (//) De informação.

João Esteves: Exacto. De informação e formação, em que nós lhes transmitíamos também aquilo que estava a ser feito, o que se pretendia dos alunos, aquilo que estava a ser e aquilo que a gente achava o que devia ser o caminho que os professores deviam seguir no seu trabalho quotidiano. Foi, portanto, uma ligeira alteração mas que resultou em cheio nessa altura e, e, portanto, das actividades de contacto, predominantemente, lembro-me destes aspectos (eh) (.)

Luís Mota: E tinham é porque às vezes passa a imagem, e já outros entrevistados que não viveram essa época, passam um pouco a imagem de que teriam pouca dimensão pedagógica e pouca relação com a escola.

João Esteves: Pelo contrário, pelo contrário (//)

Luís Mota: (//) Pois é isso que eu estou a perceber.

João Esteves: pelo contrário, porque (hem) no 1º ano, o que nós pretendíamos é, era que os alunos percebessem como é que as escolas funcionavam, o que eram as escolas, não é, porque como sabe os, os jovens professores, os então jovens professores do ensino primário, eram largados aos bichos, quer dizer, eles faziam aqueles estágios, enfim, chamemos-lhe assim, mas depois, às vezes, iam para os sítios mais (.) (//)

Luís Mota: (//) Que nada tinham a ver com o estágio.

João Esteves: mais recônditos, não é, que não tinham nada a ver com a realidade que eles tinham observado nas chamadas escolas anexas, não é, era ficção, aliás os estágios são sempre um bocado de ficção, não é, e, e acontecia, portanto, o que a gente pretendeu foi exactamente o contrário, foi mostrar-lhes que as escolas anexas eram um bocadinho da realidade mas que a escola da Pocariça ou a escola de Semide ou a escola não sei donde não tem a ver com essa realidade, são a, é outra realidade, é outro bocadinho da realidade e, portanto, foi pôr os alunos em contacto com esses outros bocadinhos da realidade e quando eles chegaram e trocaram experiências, puderam também dizer aquilo que uns e outros viram e puderam todos informar-se sobre as realidades que os podiam esperar. No 2º ano pelo contrário, no 2º ano pretendeu-se ir mais longe e foi, foi-se mais longe, que conseguiu-se não apenas que os nossos alunos fizessem a sua prática ficcionada nas anexas mas que fossem fazer uma semana de prática nas próprias escolas (//)

Luís Mota: (//) Que foi quando (//)

João Esteves: exactamente, na aldeia, lá no sítio esquisito, às vezes, onde eles se meteram e portanto, eles tiveram um contacto permanente e directo e pedimos-lhes que, adoptassem, os métodos didácticos e aqui, daqui, que tinham recebido teoricamente e, portanto, passassem a fazer na prática. Houve uma ligação muito

grande às escolas que se provou pelo facto, quer logo no 1º ano, muitos professores terem vindo assistir aos resultados, como no 2º ano, muitos professores, não era obrigatório, as pessoas que não quisessem não vinham à Escola, como é óbvio, mas muitos, a adesão foi muito grande e muitos vieram estar connosco naquela semana de informação e de alguma formação que se lhes pretendeu dar.

Luís Mota: Outra dimensão muito curiosa do plano de estudos era a intervenção escolar. Qual era a for, se se recorda, que era os alunos, daquilo que eu já depreendi, embora nenhum entrevistado tenha referenciado isso (//)

João Esteves: (//) (hum, hum).

Luís Mota: que era os alunos participarem na, na, na funcionalidade da Escola.

João Esteves: Ah, sim, chegávamos a sair da Escola com alunos às duas e três da manhã, a trabalhar, porque os alunos, desde a reprografia, não é, desde a reprografia até à biblioteca, digamos, faziam de tudo e intervinham em tudo, quer dizer, quando, por exemplo, estivemos a elaborar os guiões de saída, os guiões eram elaborados pelos professores e pelos alunos, não eram só os professores a elaborar, os alunos também, mas os alunos não os elaboravam apenas do ponto de vista teórico, também iam ajudar, também se organizavam para ir à reprografia ajudar, para irem fazer coisas no ginásio que era preciso fazer, portanto, de facto houve, a, a, havia uma, um empenhamento dos alunos na vida da própria Escola, eu diria, que só na secretaria, onde enfim, pela especificidade do trabalho é evidente, não se com, não se compadece que os alunos participem e entrem lá, no resto da Escola eles intervinham normalmente, portanto, eles faziam parte da vida da Escola, nós também, nós também.

Luís Mota: E qual era o objectivo fundamental?

João Esteves: O objectivo era, era, fundamentalmente, era dar-lhes a entender que a, o exercício da profissão pela qual eles tinham enveredado im, im, não é apenas um, o, o exercício técnico das nossas competências científicas, é muito mais do que isso, é um empenhamento afectivo, é, é o envolvimento porque na, na construção de um homem, que na altura queríamos construir o homem novo, não é, há um poema do José Carlos Ary dos Santos sobre isso, não é, portanto, é a construção do homem novo, […]

Luís Mota: Nesse contexto também vem a formação pessoal dos alu, o facto de os alunos puderem ter cadeiras opcionais (//),

João Esteves: (//) Exactamente.

Luís Mota: cada um escolher (//)

João Esteves: (//) Sim, sim, eu agora já não me recordo agora quais eram as cadeiras que eles podiam escolher mas al, podiam esco, fazer algumas opções no sentido de, por um lado, se realizarem pessoalmente, tendo algumas matérias de que gostavam particularmente e, por outro lado também, de contribuírem para a sua formação integral, deles próprios, não é.

Luís Mota: Mas ainda dentro do plano de estudos há uma questão que é fundamental na formação de professores que é a prática (//) pedagógica.

João Esteves: (//) Pedagógica.

Luís Mota: Pontos fracos, pontos fortes, como é que a desenvolveram, daquilo que se recorda obviamente.

João Esteves: Eu penso que essa foi sempre a parte menos forte da, da, do nosso trabalho, pelo menos dos dois anos, em que eu estive no Magistério porque (hem) por várias razões, primeiro porque uma boa parte dos professores que estavam nas chamadas escolas anexas, sem querer ofender ninguém, não é essa a minha questão, mas uma boa parte dos professores continuavam a pautar a sua actividade docente, a sua actividade profissional por parâmetros (hem) velhos, diria, antiquados, (eh) e portanto, não consegui, muitos deles, eram, eram muito competentes no exercício, faziam aquilo que faziam com muita competência, não é, quase todos, só que (//)

Luís Mota: (//) O que faziam é que estava (//)

João Esteves: (//) o que estava um bocado desajustado da nova realidade, […]

Luís Mota: Não os podiam executar.

João Esteves: E sendo certo que a prática não tem sempre, às vezes, a ver com a teoria, nem a teoria com a prática, no entanto, ali havia um desajuste de concepções profundas e não de coisas superficiais e portanto, eu julgo que essa foi sempre a parte fraca deste, deste relacionamento e deste encaixe dos alunos nas duas, penso que ali o que se teria justificado na altura era fazer um pouco o que se fez cá em baixo mas era mais difícil porque nós lá em cima estávamos a falar com professores, muitos dos quais pertenciam aos próprios quadros, digamos, embora ali estivessem todos por afectação, digamos, por destacamento, ao abrigo, mas (hem) foi complicado porque, há aqui uma coisa que o Luís Mota já, já viu concerteza, já leu isso seguramente, a maneira de dar a volta às escolas do magistério foi colocá-las sob alçada do decreto das experiências pedagógicas que vinha do Veiga Simão, e portanto, foi isso que permitiu chamar-se professores para o Magistério mas houve sempre dificuldades porque, quer o Dr. Rogério Fernandes que era director-geral do ensino básico, quer o Dr. Salvado Sampaio, que era chefe de divisão do ensino primário, penso que se chamava assim, tiveram sempre (eh) nunca se abriram muito para a possibilidade de se mudar os professores das anexas, isto é, meter lá alguns tudo bem, mas mudar não e, portanto, continuaram lá todos aqueles professores que vinham do antecedente (//)

Luís Mota: (//) De certa forma truncaram o andamento das experiências.

João Esteves: Exactamente, foi aí, eu penso que esse foi um dos aspectos menos positivos, quando nós saímos para o terreno (eh) pr'às, para a descoberta da criança, para as actividades de contacto, não é, e quando em 75-76 procuramos, inclusivamente, fazer o intercâmbio que já citei, de alguma forma procuramos mostrar-lhes outra realidade, furar um pouco essa realidade que ali tinham não é, agora é evidente que era um furar num tempo muito limitado, num espaço limi, muito limitado e que não teve grandes, grandes sucessos e grandes êxitos.

Luís Mota: Devo depreender que havia, que não existiu articulação entre a teoria e a prática (//)

João Esteves: (//) Hã!

Luís Mota: ou que houve só dificuldades?

João Esteves: Houve, houve dificuldades, houve tentativas de articulação.

Luís Mota: Porque eu sei, ao que parece, houve prof, houve professores, os professores de Didáctica foram colocados com uma turma, não foi? (//) Houve aí, houve.

João Esteves: Exactamente, exactamente, estou-me a lembrar do Botinas, que já morreu também (//),

Luís Mota: (//) Pois, porque o Botinas acabou (//)

João Esteves: (//) do Rui, do Rui Saavedra, penso que está em Moçambique, foram professores, o Jorge Santos, que hoje está em Cantanhede nos Apoios Educativos, portanto, exactamente, foi mesmo assim mas para além desses havia outros professores que tinham as turmas a Dr.ª Maria de Lurdes Leónidas, a Dr.ª Cândida Cardoso, Maria do Céu Fuzeta, a Dr.ª Dulce Marinho que creio que já morreu, um conjunto de pessoas que tinham (hem) o pai do Jorge Santos, ainda, ainda esteve lá parte desse tempo, o Alberto Martins, (//)

Luís Mota: (//) O teórico.

João Esteves: o teórico, que já morreu, que vinham do antecedente, não é, que eram os professores, no fundo, que tinham as turmas onde se fazia a prática pedagógica e que não tin(ham) era um conjunto de pessoas que tinham pouco a ver com (//) a nova realidade que se estava a...

Luís Mota: (//) Com a realidade que se estava a passar.

João Esteves: Exacto, é isso".

Análise do relato

Ao longo do seu relato João Esteves destaca algumas disciplinas e actores sociais, no processo de transformação que ocorre no currículo e plano de estudos da Escola do Magistério Primário de Coimbra:

i) Português e Literatura Infantil, onde destacou José Manuel Pereira de Melo e Eduardo Vasconcelos.

ii) Pedagogia salientando o papel de Vilarinho Raposo na construção do programa e do material de apoio.

iii) A Sociologia com a acção de Pires de Carvalho e Borges Pinto na introdução de uma disciplina nova.

iv) Higiene e Saúde.

v) A Área das Expressões.

vi) Teoria e Dialéctica da História.

vii) As actividades de contacto intituladas *À Descoberta da Criança*.

viii) A Intervenção Escolar.

ix) As Disciplinas Opcionais.

x) A Prática Pedagógica e a articulação teoria e prática.

Ao nível do Português e da Literatura Infantil, criadas de novo, a preocupação central era ir para além da necessidade, efectiva – sublinhado do entrevistado, de se saber um conjunto de normas gramaticais e da actividade desenvolvida destaca a recepção de escritores e da sua obra, como Matilde Rosa Araújo e Alice Vieira, e o proporcionar aos alunos o contacto com «peças da literatura portuguesa» até então ignoradas, de que são exemplo as da autoria de Manuel da Fonseca ou Baptista Bastos entre outros.

A introdução de «cadeiras de vocação pedagógica, não apenas de história da pedagogia», confrontando os alunos com a «reflexão teórica sobre a Pedagogia» e da Sociologia, «o que era uma ciência nova», marca de verdadeiro pioneirismo.

A área da Higiene e Saúde assistiu à transformação dos seus conteúdos no sentido dos problemas da saúde infantil disponibilizando-se aos(às) alunos(as)-mestres(as) «um conjunto de ensinamentos que os viravam logo, pelo menos como detectores de doenças, não é, ou de problemas, não é, no foro da saúde infantil». Destaca ainda a ênfase colocada na Área das Expressões.

No entanto, a posição de João Esteves vai no sentido de destacar a construção curricular como mais significativo, o somatório de toda a acção, nas suas palavras, «o envolvimento disto tudo e o envolvimento dos professores, dos alunos, sobretudo, de alguns funcionários».

A introdução da disciplina de Teoria e Dialéctica da História justifica pelo momento histórico, 74, 75 e 76, e pela visão do mundo que dominava os actores sociais envolvidos para quem «o marxismo, uns, o marxismo-leninismo, outros, acreditavam que essa era uma forma de mudar o mundo».

As actividades de contacto, a que João Esteves dedica algum tempo da sua narrativa, pretendiam conduzir os(as) alunos(as) ao conhecimento da realidade social do país através da promoção de um contacto directo, contacto esse sustentado por uma preparação prévia e que permitiu munir os alunos de guiões de observação e análise de «todas as disciplinas que compunham o currículo da Escola», resultantes de um trabalho transversal de todas as disciplinas para uma actividade comum: *À Descoberta da Criança*. João Esteves dá exemplos do esforço conjunto, necessariamente conflitual, de professores e alunos na construção dos guiões. O que se pretendia, ainda de acordo com este entrevistado, é que os alunos apreendessem «como é que as escolas funcionavam», mas fossem «observar, também, como é que as populações se posicionavam perante a escola e perante o próprio país e perante a própria vida». O processo ficava concluído com a apresentação dos relatórios de síntese elaborados a partir dos guiões construídos durante o período de observação e depois apresentado à Escola. Um sublinhado de João Esteves é que, embora não previsto, na apresentação compareceram «muitos professores, em cujas localidades e em cujas escolas os alunos tinham estado». No ano seguinte, depois de uma primeira semana em que os(as) alunos(as)-mestres(as) permaneceram nas escolas primárias, para utilizar a designação da época, com os professores, na semana seguinte enquanto as crianças ficavam com os(as) alunos(as)-mestres(as), os professores vieram à Escola do Magistério Primário de Coimbra para sessões de informação/formação.

Quando interrogado sobre o «excessivo» peso da preocupação social nestas actividades de contacto em detrimento das preocupações pedagógicas, João Esteves posiciona-se exactamente em sentido contrário:

"João Esteves: […] pelo contrário, porque (hem) no 1º ano, o que nós pretendíamos é, era que os alunos percebessem como é que as escolas funcionavam, o que eram as escolas, não é, porque como sabe os, os jovens professores, os então jovens professores do ensino primário, eram largados aos bichos, quer dizer, eles faziam aqueles estágios, enfim, chamemos-lhe assim, mas depois, às vezes, iam para os sítios mais (.) (//)

Luís Mota: (//) Que nada tinham a ver com o estágio.

João Esteves: mais recônditos […]".

A intervenção escolar – que envolvia a participação dos(as) alunos(as)-mestres(as) na organização e gestão de espaços e actividades na Escola – implicava o «empenhamento

dos alunos na vida da própria Escola» e correspondia, na perspectiva de João Esteves ao expresso na poesia de José Carlos Ary dos Santos, no empenhamento e na assunção da «vontade de construção do homem novo». As disciplinas opcionais traduziam as opções de realização pessoal, por um lado e, por outro, um contributo pessoal para a sua formação integral.

A dimensão, não negativa mas, de acordo com este nosso entrevistado, menos forte do trabalho desenvolvido naquele período, terá sido a prática pedagógica, situação que João Esteves atribui ao facto de «uma boa parte dos professores continuavam a pautar a sua actividade docente, a sua actividade profissional por parâmetros (hem) velhos, diria, antiquados». Não deixando de salvaguardar a competência profissional de tais professores(as) quando afirma que o que faziam, faziam bem, o que se passava é que o seu saber fazer estava desadequado dos novos modelos propostos. Para João Esteves encontrava-se ali «um desajuste de concepções profundas e não de coisas superficiais» e a sua posição ia no sentido de se proceder na escola anexa de aplicação de acordo com os procedimentos adoptados na Escola do Magistério, suspensão dos destacamentos dos professores do ensino primário que lá se encontravam desde 24 de Abril de 1974, possibilidade a que quer o «Dr. Rogério Fernandes que era director-geral do ensino básico, quer o Dr. Salvado Sampaio, que era chefe de divisão do ensino primário» nunca deram abertura. Apesar das dificuldades, houve esforços e tentativas de reorganização no sentido de uma maior e mais eficaz articulação entre a teoria e a prática, o facto de os professores de Didáctica da Escola do Magistério passarem a ter turma na escola anexa de aplicação.

Contrapontos e outros posicionamentos

§. 1 Ecos do Estado Novo

Gregório Roque[3552] na reflexão que realiza sobre o plano de estudos adopta posições distintas para os dois grupos de disciplinas que define, a base pedagógica e as restantes. No segundo caso sublinha que na disciplina de Higiene «os princípios de alguns médicos não tinham interesse nenhum a gente nem nunca poderia pôr aquilo em prática». Já quanto à base pedagógica considera-a aceitável e destaca, no entanto, que a orientação, conceitos, métodos mobilizados eram distintos daquele que Planchard utilizava nas Pedagógicas, na Universidade, mas define como «muito interessante» a exploração dada pelo director da Escola. Quanto à Psicologia mede a sua importância pelo facto de a formação adquirida na Escola lhe ter sido útil até para concluir disciplinas da licenciatura que veio a concluir:

"Luís Mota: Isso era uma questão que lhe ia colocar a seguir quais eram os, como é que via o plano de estudos da Escola do Magistério e quais seriam os pontos fortes e os pontos fracos que destacaria nessa (.) (//) formação.

Gregório Roque: (//) (eh) Eu em tempos fiz, fiz até umas comunicações e umas coisas sobre como é que eu reformularia as escolas do magistério. Confesso que já não me lembro (eh) se tivesse pensado nisso e se tivesse tido tempo e se tivesse, esses papéis andam por lá e se eu tivesse uma certa ordem no meu escritório, o que não tenho, cada vez é mais caótico, tenho um amigo meu foi, espanhol, que define o meu escritório dizendo «Es la oficina mas complicada que conosco para se pegar num libro tiene que se pisar trinta», portanto, (eh) não poderia, mas sei que em tempos uma, teórico e tal, fiz uma, uma, uma, uma tentativa de mudar e concerteza lhe daria outras, outras indicações, hoje, se pensasse nisso. O que é verdade é que de qualquer maneira sempre uma base, que sabe... Acho que havia uma formação pedagógica (eh) bastante aceitável, bastante aceitável (eh) embora o, o que se aprendia a Escola do Magistério em pedagogia, não direi que colidia mas que não era de maneira nenhuma aquilo o que se aprendia, por exemplo, nas pedagógicas aqui com o Planchard, (//)

Luís Mota: (//) Com o Planchard, sim.

Gregório Roque: mesmo até em terminologias, nós tínhamos terminologias que até eram opostas e que nos eram, tipos de métodos, não é, enquanto a gente passava o método analítico uma coisa, eles consideravam o método analítico outra, claro numa perspectiva de, do fim ou do princípio conforme se, se conseguia a análise a partir de, duma frase inteira, numa perspectiva, enquanto nós na Escola do Magistério, tínhamos uma perspectiva da análise e partir da, da, da análise para depois chegar à, à frase inteira, ao contrário de lá para, já não me recordo bem mas sabia que havia uma situação desse género, mesmo isso, mas de qualquer forma a perspectiva, a perspectiva pedagógica, eu considero bastante interessante a forma como aqui o Dr. Loureiro dava a Pedagogia, não é, dava a Pedagogia. A Psicologia, já a Psicologia talvez fosse um bocadito mais teorizada, não é, mas no entanto houve coisas de Psicologia que eu aprendi na Escola do Magistério que me serviram esplendidamente mais tarde, até nas próprias cadeiras universitárias quando tive Psicologia Geral com o, com o professor, ai como é que ele se chamava

[3552] Aluno-mestre no período de 1942-1960.

aqui, (eh) que era o que dava, dava, dava Psicologia Geral na própria cadeira, Sílvio de Lima, o professor Sílvio de Lima, [...]"

Já Francisco Quaresma, professor de Psicologia da década de sessenta, salienta como aspecto positivo na formação da Escola «o desenvolvimento que deram às cadeiras de Psicologia», com um senão, é que esse desenvolvimento «nem sempre era acompanhado por uma preparação da parte dos professores», sendo o aspecto negativo, a «forma como iam sendo dadas».

Na primeira pessoa começa por afirmar que foi essencial para a sua formação, no sentido do cabal desempenho das suas funções, a bibliografia francófona que conseguiu obter, pelo que muito da sua formação se ficou a dever ao auto-didactismo que beneficiou de algumas janelas de oportunidade. Depois define o seu objectivo primordial no âmbito da Psicologia que consistia em que os alunos se consciencializassem da necessidade de dar atenção à criança e que uma tomada de decisão como castigar ou reprimir, obriga a uma análise prévia da criança, no sentido de detectar as raízes desse comportamento, muitas vezes de origem sócio-familiar, facto para que os(as) alunos(as) tinham de estar preparadas e superar deficiências sem interferir na família, «que é uma coisa sagrada»:

"Francisco Quaresma: […] E eu fazia-o muito frequentemente porque tive a facilidade de arranjar uns livros franceses, não é, ah e belgas, que já estavam a ver as coisas de uma maneira diferente, lia aquilo e fundamentalmente o que me interessava aqui era que os alunos saíssem mentalizados daqui, com esta ideia central, que a criança era um ser vivo que estava ali e que era preciso merecer uma atenção muito especial e que, antes de castigar ou antes de reprimir, (ah) que procurassem analisar as reacções da criança porque muitas vezes aquelas reacções eram reacções que tinham raízes de ordem familiar, de ordem social, de ordem económica e tal, e portanto que não olhassem para as reacções da criança como uma coisa (eh) estereotipada, não é, que olhassem para aquilo como manifestações dalguma coisa que estaria por detrás e, portanto, que procurassem analisar a criança e aí é que estava a Psicologia, não é, e aí é que eu lhes chamava à atenção, vejam o que é que se passa no domínio da afectividade, particularmente no domínio da afectividade que é, a afectividade o que caracteriza fundamentalmente a criança a este nível, vejam o que se passa no domínio da ordem social que sem procurarem interferir no domínio da família, não é, porque isso é uma coisa sagrada, mas há processos muito especiais de a gente se aperceber e de dar até um conselho, há muitos processos de a gente intervir sem intervir, não é, isso agora também depende um bocadinho da (//)

Luís Mota: (//) Da sensibilidade.

Francisco Quaresma: habilidade de cada um e que, cada um, tenha esta ideia de que não se pode introduzir na família, mas deve procurar, tanto quanto possível (eh) superar as insuficiências que a criança pode apresentar resultantes desse meio familiar donde provém, não é. De maneira que, há aspectos positivos, sem dúvida, essa vontade de introduzir nestas escolas a cadeira de Psicologia, isso é um factor positivo, depois (eh) o factor negativo, era a maneira como essa cadeiras, muitas vezes, (//) iam sendo dadas.

Luís Mota: (//) Eram operacionalizadas".

Francisco Quaresma refere-se depois ao equipamento do laboratório de Psicologia, que um otorrinolaringologista da cidade considerou como «a melhor coisa que havia em

Coimbra» e o ensinou a «trabalhar com aquilo», criando a possibilidade de a «brincar» mostrar aos alunos que a «Psicologia já começava a lidar com coisas muito objectivas» – medição da acuidade auditiva, do campo visual, etc. Na sua reflexão sobre a Psicologia e o seu trabalho como professor na Escola do Magistério, destaca a grande autonomia na gestão dos conteúdos, o que lhe permitiu abordar temas como a psicanálise, Freud, o que constituiu, em seu entender, a um momento de inovação, ainda que os conhecimentos fossem limitados:

"Francisco Quaresma: […] Ensinava-se, havia o programa que a gente mais ou menos seguia porque até se não seguisse ninguém nos perguntava porque é que seguiu ou porque é que não seguiu, sim, eu muitas vezes alterei o programa e nunca ninguém… Olhe, (eh, eh) alterei nisto nos programas nunca se falou no método psicanalítico, na psicanálise, no Freud e tal, fui eu o primeiro a falar nisso aqui em Coimbra e, particularmente aqui na Escola, não é. De resto desviava-me, (eh) também aquilo que eu podia dizer da, de psicanálise nessa altura era uma coisa muito rudimentar (.) mas (//)

Luís Mota: Considera que havia uma certa autonomia (//)

Francisco Quaresma: (//) Havia, havia".

§. 2 As Optativas – uma posição

A argumentação de Alberto Sousa parte de um princípio base: no período da *Normalização* a Escola, «em termos de organização» era «muito mais aberta» e todos «os assuntos eram discutidos com a Associação de Estudantes». A importância e peso da Associação de Estudantes ficam demonstrados no facto de esta assegurar disciplinas, com peso na nota final, as quais os alunos podiam escolher de entre um leque disponibilizado:

"Alberto Sousa: […] nós tínhamos uma disciplina no currículo, que era o próprio aluno que escolhia, dentro de um leque que lhe era fornecido pela Associação de Estudantes que podia ser Jornalismo, Rádio, (//) Fotografia.

Luís Mota: (//) Disciplinas opcionais?!

Alberto Sousa: Sim, sim, uma disciplina opcional mas que contava para a nota, embora só contasse com coeficiente 1, o que não sei agora quanto valeria, valeria aí 5% da nota, (//) da nota anual,

Luís Mota: (//) Sim, sim, sim.

Alberto Sousa: mas contava, e que nalguns casos para alunos que tinham 14 terem 13 ou 13, terem 14".

A avaliação a estas disciplinas asseguradas pela Associação de Estudantes assentavam na auto-avaliação e na avaliação do professor que, podiam ser os responsáveis por uma secção, a quem competia avaliar todos os alunos que nela estivessem enquadrados, seguindo, de acordo com Alberto Sousa, parâmetros e critérios rigorosos e cujo resultado era afixado como qualquer outra nota. O nosso entrevistado, que foi mesmo responsável na

secção de desporto, conforme nos relata, tem o cuidado de nos esclarecer que «a nota contava para a média», a definição dos parâmetros, a natureza pedagógica da falta e destaca que as optativas «não era um sítio de balda em que todos saíam com dezoito de lá»:

"Luís Mota: Diz-me uma coisa, isso era assegurado pela Associação de Estudantes?

Alberto Sousa: Isso era assegurado pela Associação de Estudantes a, e em que era, havia duas avaliações, uma era a auto-avaliação, que era geral em todas as cadeiras o aluno avaliava-se, e ali também, mas também havia a avaliação que era do professor que ali era do, do grupo responsável pela disciplina, eu sei que estava na secção de desporto, eu e mais dois, que avaliávamos todos os que se inscrevessem na secção de desporto e dávamos uma nota, alunos a alunos, uma nota que ia para a pauta e que contava para a média etc., etc. e que nós normalmente não dávamos pela qualidade desportiva das pessoas mas pela assiduidade, tipo que se baldava, é pá, tinha 10, tinha 9, tinha 7, tinha o que fosse, dentro de uns parâmetros que estavam estabelecidos, claro que quando eles viam que aquela nota até contava e até lhes tirava um valor na média, por que às vezes em situações extremas, aquela nota até às vezes os fazia ou descer ou subir, ai vinham chorar «tal, pá e tal», mas aquilo era no início do ano que era determinado «é pá, quem faltar já sabe», a falta tinha um valor pedagógico, em toda a Escola e ali também e, portanto, não era um sítio de balda em que todos saíam com dezoito de lá, não senhor, as pessoas eram avaliadas por aquilo e pela participação a pessoa que participava, que não participava, que colaborava nas organizações, na organização das actividades, que não colaborava, isso as chamadas optativas, cada aluno tinha de completar o currículo com uma optativa à sua vontade, mas de um leque que era e que era fornecido e organizado pela própria Associação de Estudantes".

§. 3 Dilemas pessoais e posicionamentos: a disciplina de Teoria e Dialéctica da História

Na análise dos posicionamentos face a Teoria e Dialéctica da História, tenhamos presente o relato de João Esteves, e, paralelamente, que são de actores sociais – Marta Santos e Joaquim Viegas – com responsabilidades, aliás como João Esteves, nas transformações operadas durante as Experiências Pedagógicas.

Marta Santos começa por tomar posição: no plano de estudos das Experiências houve coisas «com as quais eu não concordei», porque «exageradas» e «datadas». Discordância, pura e simples.

Não concordei "entre aspas", a discordância deve ser clarificada e aprofundada. Num diálogo que estabelece com o plano de estudos do Estado Novo, em geral, e com a disciplina de Organização Administrativa e Política da Nação (OPAN), em particular, num quadro de extinção da OPAN, defende a necessidade de uma disciplina de cultura política, «agora não tinha que ser uma cadeira de cultura política (eh) marxista, mas também não fez mal». Reforça que são áreas de circunstância e entrando em diálogo com o período da

crise revolucionária – dinamizações culturais, considera a disciplina de Teoria e Dialéctica da História uma resposta ao momento histórico e «condenada a desaparecer». Constatando que num primeiro momento da *Normalização* veio a disciplina de Introdução à Política – idêntica à do Ensino Secundário, e depois o vazio, coloca-se na defesa da necessidade de uma «formação política consistente» para o desempenho profissional, por isso, discorda mas mais vale Introdução ao Marxismo do que nada. Este raciocínio dilemático torna-se muito mais perceptível contactando directamente com as palavras:

"Marta Santos: [...] (ham) Agora, (eh) houve também coisas (eh) no plano de estudos do período revolucionário, que eu, com as quais eu não concordei e que achei (eh) achei, (eh) exageradas, achei datadas, por exemplo, como é o tal caso da, daquela disciplina que eu agora não me lembro como é que era chamada (.)

LM: Teoria e Dialéctica da História.

Marta Santos: Exactamente, não é, pronto, isso, "não concordo" entre aspas, eu vou explicar porque é não, porque é que não, não concordei, porque é que achei que (eh) (.) vou explicar melhor porque eu não, não, se calhar não é bem não concordei, é assim, para uma (eh) instituição que tinha vivido com a OPAN ss, permanentemente sido inculcada aquela organização, sem mais nenhuma cultura política de nenhuma natureza, eu acho que era importante ser introduzido, ter sido introduzido uma cadeira de cultura política, sinceramente, agora não tinha que ser uma cadeira de cultura política (eh) marxista, mas também não fez mal, eu acho que não, não ((ri)) não foi nenhuma, não foi nenhum, não foi nenhum vírus, não é, agora, a minha ideia, até também possivelmente aqui porque eu sou, uma das minhas áreas de especialidade é a questão, é a questão da, dos currículos, (hem), é que estas, estas áreas, (eh) são áreas de circunstância, estas disciplinas são disciplinas de circunstância naquele momento (//) responde aquele período.

LM: (//) Ao momento histórico, não é.

Marta Santos: Não, naquele, para aquele período estaria ajustado, estávamos no período das dinamizações culturais, era o predo, era o dominante, pronto, acabou, não fez mal a quem teve a cadeira em si mesma, mas era alguma coisa que se via desde logo ou desde muito cedo que estaria condenada a desaparecer. O que vei, agora, a questão é esta, essas disciplinas tinham uma, um tempo, pronto, (ah) e o que veio a seguir, eu já não lembro o que é que foi distribuído, são coisas, são disciplinas académicas (.)

LM: Logo a seguir veio Introdução à Política.

Marta Santos: Pois, que é uma coisa que, pois, está bem.

LM: Que é igual ao Secundário.

Marta Santos: Que é igual ao Secundário. (.)

LM: E depois não veio nada.

Marta Santos: E depois não veio nada isso aí é que eu acho que está mal, isso aí é que eu acho que está muito mal, não é. Vir igual ao Secundário (ahg) já era uma situação que talvez de, porque esta gente, há mas também eles entravam com o 5º ano, mas eu acho que a formação política, mínima, mas uma formação política consistente é importante na formação profissional, é, é importante, é preciso que aconteça. Não ter nada é muito mais grave do que ter tido Introdução ao, ao Marxismo, isso eu não tenha dúvida absolutamente nenhuma".

Vejamos, para mais fácil comparação, o relato de Joaquim Viegas, criador da disciplina, autor do programa e seu principal impulsionador:

"Joaquim Viegas: Exacto.

Luís Mota: tinha si, poderia ter sido um erro, ou um excesso. Como é que, como é que vê essa situação, era essencial para o processo de desconstrução,

Joaquim Viegas: Pois.

Luís Mota: daquilo que existia e essencial para essa consciencialização política, atendendo ao contexto da época ou é essencial, tout-court, se me permite (.)

Joaquim Viegas: Por acaso quem, quem promoveu a disciplina fui eu e quem fez o programa fui eu e, portanto, está a falar com a pessoa que percebe qual era a intenção da, da, da disciplina, embora sempre com a participação do director-geral, tivemos, a esse nível, evidentemente, que tivemos uma protecção especial, um, um incentivo fundamental da, da direcção, da direcção-geral, do, do Rogério Fernandes e do (//) Salvado Sampaio,

Luís Mota: (//) Salvado Sampaio.

Joaquim Viegas: que era, que era o director de serviço, eram, eram, aliás, o clima era espantoso, não é, mas (ham) a disciplina parecia-me, exactamente na, naquela perspectiva de dar consciência política, não uma consciência política partidária, embora a Teoria e Dialéctica da História parecesse (eh) parecesse, como é que hei-de dizer, mono, ((sorri)) mono, mono-direccionada, se quisermos, mas na, na, na, na perspectiva que eu tinha era a necessidade de dar aos alunos, como disse à pouco, a, a possibilidade de conhecer a realidade, conhecer a História portuguesa no sentido das emancipa, digamos da, do, da, das aspirações, da, da, da população mais pobre, se quisermos, da, da população oprimida socialmente e economicamente, os movimentos que foram sendo gerados e reprimidos no sentido da emancipação, portanto, era necessário que os, os professores percebessem isso, de forma a inserir a sua função nesse movimento, nesse movimento, não é, (ham) e era, era, era um pouco nesse sentido, da consciência política da função, da função do, do, do professor, não é, que deve ser um agente de emancipação, um agente de emancipação, deve corresponder às aspirações, deve fazer elevação da cultura, portanto, combater o analfabetismo e, por isso, o professor que nós pretendíamos formar não era um professor escolar, mas era um professor social, um professor que agia não só com as crianças mas também com, com os pais das crianças, com os avós das crianças, e portanto, deveria de certa forma ser um, um, um animador do desenvolvimento social, não é, portanto, a, aquela, aquela disciplina parecia fundamental, não é, evidentemente que eu, eu, eu sei, foi, foi a primeira a ser eliminada (//) logo e objecto, inclusivamente,

Luís Mota: (//) Sim, sim.

Joaquim Viegas: duma intervenção do, do Sottomayor Cardia, na televisão, uma coisa curiosa, quer dizer, sentiram tanto o peso daquela disciplina que me lembro do, do Sottomayor Cardia dizer que era uma disciplina estalinista, não é, bom achei, ri-me da, da, da expressão dele, não é, estalinista, havia ainda preconceitos muito grandes, havia muito medo da, da, da classe média intelectual se quisermos assim, quer dizer, havia muito medo, a, como aliás se verificou depois, quando, quando os, os próprios políticos acabaram por, por se associar ao, à, à CIA, aos americanos, nós sabemos o papel que a CIA (//) desempenhou na, na contra-revolução,

Luís Mota: (//) Desempenhou.

Joaquim Viegas: ou naquilo que depois o próprio Car, o Sottomayor Cardia falou na *normalização*, ((ri)) na *normalização*, não é, e hoje é curioso ver o, o, o Mário Soares ser tão anti-americano ou pelo menos, anti-americano no sentido da política americana, não é, portanto, a história também é feita disto, dessas, dessas, dessa, é, é pendular, vai-se para a frente, vem-se para trás, portanto, não é um, não é um percurso (//) linear, não é, e,

Luís Mota: (//) Linear.

Joaquim Viegas: e, e, portanto, naquele altura nós estávamos, digamos, o pêndulo estava todo voltado à esquerda, isso, isso é óbvio, não é, estava todo voltado à esquerda e a cadeira, era exactamente isso, falava na, na vertente científica, na vertente política, na, havia uma terceira vertente, que era a vertente cultural, não é, [...]".

Em nosso entender a argumentação de Joaquim Viegas pode sintetizar-se em três pontos:

i) A justificação histórica e ideológica da disciplina.

ii) A disciplina e o combate político-ideológico no plano nacional e internacional – os adversários de ontem são os de hoje.

iii) Uma leitura histórica e da História: a metáfora do pêndulo.

Joaquim Viegas assume as suas responsabilidades face à disciplina e afirma o apoio que sempre teve de Rogério Fernandes, director-geral do Ensino Primário, e Salvado Sampaio, director de serviço.

Constrói a argumentação de justificação da disciplina assente na sua importância para a formação dos professores e em face do professor que se pretendia formar. O

objectivo primeiro era dotar o futuro professor de consciência política – recusa explícita da formação política partidária, ainda que possa parecer uma disciplina unidireccionada – isto é, no intuito de que este conheça o sentido da História de Portugal no que traduz de aspirações e libertação dos mais pobres e oprimidos, do ponto de vista social e económico. Esta tomada de consciência deveria conduzir o professor a transformar-se em «agente de emancipação», o professor social, que entabulasse diálogo não só com as crianças na escola mas também com todos os restantes membros na comunidade.

A retórica deixa de se centrar na disciplina para passar para o plano nacional, transformando-se em combate político-ideológico quando dialoga com Mário Sottomayor Cardia, que considerou a disciplina estalinista, o que Joaquim Viegas considerou ser fruto do preconceito e receio da «classe média intelectual». Esta posição de Cardia, tem para Viegas, paralelo, na política internacional, com os políticos a associarem-se à *Central Intelligence Agency* (CIA), sugerindo o papel desta organização na contra-revolução, que em Educação teve a sua tradução – baptizada e conduzida por Sottomayor Cardia – na *normalização*. Neste discurso os adversários de ontem são os de hoje, daí que Joaquim Viegas, deixe cair o desabafo: «e hoje é curioso ver o Mário Soares ser tão anti-americano ou, pelo menos, anti-americano no sentido da política americana».

Acaba por adoptar uma posição face à história, na medida em que a considera cíclica e não linear, mas cíclica no sentido da distribuição e equilíbrio de forças face ao poder e, simultaneamente, caracteriza o momento da História de Portugal que criou condições para as experiências pedagógicas e, em particular, para o aparecimento da disciplina de Teoria e Dialéctica da História, reconduzindo assim a sua argumentação dos planos internacional e nacional de novo à disciplina:

"Joaquim Viegas: e, e, portanto, naquele altura nós estávamos, digamos, o pêndulo estava todo voltado à esquerda, isso, isso é óbvio, não é, estava todo voltado à esquerda e a cadeira, era exactamente isso, falava na, na vertente científica, na vertente política, na, havia uma terceira vertente, que era a vertente cultural, não é, [...]".

§. 4 Das actividades de contacto às semanas de campo

É Joaquim Viegas que avança com as actividades de contacto e com a sua justificação. Nas suas palavras assistimos à construção de um processo que resulta de uma situação problemática: a necessidade de contacto com a ciência e esta ser percebida como resposta a problemas concretos. O primeiro passo é observar a realidade mas, longe da posição indutiva, é preciso determinar o que se pretende observar, para isso estabeleceram-se debates preparatórios em que alguns especialistas deram o seu contributo para o arranque da experiência *À Descoberta da Criança*:

"Joaquim Viegas: [...] Depois também interessante foi aquilo que depois vieram a ser designadas por actividades de contacto foram as experiências na, na, na própria realidade, pensávamos que (ham) os, os estudantes deveriam (ham) ter um contacto com as Ciências, descobrindo nas Ciências as respostas para problemas concretos, então era necessário, primeiro, ver os problemas, isto é, ter uma sensibilidade aos problemas concretos da, digamos assim, da, da, da realidade com que iam, com que iam depois trabalhar. Então fizemos uma experiência muito interessante que foi designada À Descoberta da Criança, não é, em que se organizaram debates preparatórios com sociólogos, psicólogos, pedagogos, etc.".

A envolvente nacional não terá sido alheia à iniciativa permitindo o apelo ao apoio logístico «da GNR, do exército tudo isso» para o transporte dos alunos que foram por um período de tempo para as aldeias preencher fichas, isto é, «conhecer a criança como criança mas também o contexto cultural e social, em que a criança vivia».

O balanço, mesmo em termos de produto final foi, no entendimento de Joaquim Viegas assinalável, recolhendo-se benefícios ao nível do relacionamento entre alunos(as) e professores(as). A tarefa ficou concluída com a apresentação dos resultados, através da elaboração prévia de relatórios, e sua discussão na Escola:

"Joaquim Viegas: [...] E isso foi, deu, deu um sucesso grande com vantagens até na, no relacio, no relacionamento de, de professores, alunos, os alunos uns com os outros, com a população, e aquilo, creio que, houve um entusiasmo muito grande e, e, e digamos, o resultado, foi, foi, foi bastante interessante mesmo do ponto de vista da produção de textos que eles fizeram, debates que depois fizeram, convidaram os professores das escolas que lhes deram guarida, para, para também verem o resultado do trabalho, foi, creio que isso foi uma, uma, uma iniciativa muito interessante, depois ela acabou por ser introduzida no próprio plano de estudos como actividade de contacto, não é".

No segundo ano das Experiências Pedagógicas, ano lectivo de 1975-1976, o aprofundamento da experiência anterior, permitiu o que Joaquim Viegas define como uma permuta, «os alunos iam às escolas primárias, muitas vezes, na primeira semana eles

trabalhavam com os professores, na segunda semana os professores eram, eram libertados, ficavam lá os alunos». Os professores «faziam então reciclagens» e tomavam conhecimento e debatiam as experiências que estavam a ser conduzidas na Escola do Magistério Primário e «captava-se muito das experiências deles próprios».

Maria Roma, aluna-mestra entre 1975 e 1978, cuja voz ao longo da entrevista foi de oposição sistemática à forma e conteúdo das Experiências Pedagógicas, auto-afastando-se da intervenção na Escola naquele ano lectivo de 1975-1976 em sinal de discordância, chegando mesmo a ponderar desistir do curso, o que aliás de certa forma se traduz no «eles» da expressão: «Exacto, aquilo a que eles chamaram actividades de contacto», é esta aluna-mestra, que face às actividades de contacto começa por considerar «uma experiência interessantíssima, engraçadíssima» retemperada com o facto de entender que, apesar de tudo, «vivíamos assim um bocado (hem) na euforia»:

"Maria Roma: […] (hem) tínhamos, tivemos uma experiência, eu penso que foi ainda no primeiro ano, (//) uma experiência,

Luís Mota: (//) Foi as actividades de contacto.

Maria Roma: das actividades junto das populações (//), que eu estive,

Luís Mota: Exacto, aquilo a que eles chamaram actividades de contacto.

Maria Roma: exactamente, que eu estive colocada em Febres, durante penso que foram quinze dias, foi uma experiência interessantíssima, engraçadíssima, com uma série de colegas, (eh) na altura (eh) tivemos connosco as antigas regentes, das escolas primárias, que vieram fazer a formação aqui, algumas fizeram o curso completo, outras (eh) fizeram, (eh) depois veio a possibilidade de (//) fazerem um curso especial,

Luís Mota: (//) Um curso especial ou assim.

Maria Roma: e, portanto, abandonaram e a maior parte aban, (eh) (eh) optou por abandonar infelizmente. Mas (hem) houve algumas que completaram e eu lembro-me de, de uma senhora que depois vim a encontrar uns anos mais tarde porque era da Lousã e que, foi antiga regente, fez aqui o curso do Magistério, connosco o curso todo, era assim uma pessoa muito, muito querida para, para todos os outros, que eram mais jovens e, portanto, também era muito, uma pessoa muito dinâmica, muito activa e lembro-me dela precisamente desse período, em Febres, porque ela como pessoa na altura, se calhar com 50 anos, dinamizava-nos e dizia «tu fazes isto, tu fazes aquilo e tal», pronto, e foi uma experiência muito engraçada, agora vivíamos assim um bocado (hem) na euforia".

Mas quando a análise exige um balanço sobre as actividades de contacto Maria Roma é clara, constituíram um momento marcante e de enriquecimento pessoal, nomeadamente pela riqueza da convivência e partilha com as comunidades, constituindo uma trave mestra na sua formação, que se veio a mostrar essencial quando mais tarde, em diferentes momentos do exercício profissional para estabelecer laços com as comunidades em vez de se encerrar nas paredes da escola:

"Luís Mota: Diz-me uma coisa o que é que tu retiveste desse trabalho das actividades de contacto.

Maria Roma: (eh) gostei imenso e pude-me aperceber da riqueza que nós na al, que nós nessas idades e nesse período de vida não tínhamos, não, não tínhamos bem essa noção, pelo menos eu não tinha, da riqueza (eh) (eh) do que é o contacto e a relação com a comunidade, a envolvência com a comunidade, nós efectivamente ficávamos em Febres (eh) tínhamos lá uma casa e ficámos lá durante todo esse período (eh) ainda hoje, ainda hoje (eh) eu falo com algumas pessoas que conheci nessa altura e mantivemos sempre uma, uma ligação não, não nos visitamos mas quando nos vemos as pessoas lembram-se e eu lembro-me delas, e portanto, foi um período muito rico e a, e deu-me para mim (hem) uma, uma lição em termos daquilo que mais tarde eu vim a precisar para a abertura da escola à comunidade e para o envolvimento da escola no meio local e essa, foi a minha primeira experiência na altura, gostei, mas não tive, não tinha a ideia daquilo, da importância que poderia ter, foi mais um momento de, diferente para os alunos da Escola do Magistério, mas (eh) depois foi-me extremamente útil e (eh) se calhar daí eu retirei algumas lições em termos depois (eh) da ligação da escola, quando passei para a escola, e poder trabalhar aos diferentes níveis, não nos fecharmos sobre

Luís Mota: A própria escola.

Maria Roma: a própria escola, sobre a comunidade educativa, mas sim abrir e, e, e passar de um conceito de comunidade educativa que abrange os professores, os alunos, os funcionários para uma

Luís Mota: Comunidade escolar.

Maria Roma: comunidade de escola, uma, uma comunidade escolar ampla, (eh) aliás a experiência do 172 veio trazer para dentro da escola, na altura, os representantes dos interesses económicos, dos interesses sócio-culturais, das autarquias, dos pais e tudo isso, portanto foi essa experiência, foi uma experiência que me enriqueceu particularmente".

A posição de Maria Roma não é consensual, para a sua colega Célia Torres[3553], as actividades foram de contacto, sim, mas com a população e não com as escolas ou as crianças, por isso não vê nelas que interesse possa ter para a sua formação:

"Luís Mota: As actividades de contacto.

Célia Torres: Aquelas actividades de contacto, que, que, pois chamavam-lhe mesmo actividades de contacto, era o contacto com a população, mas nós nem sequer tínhamos contacto directo com a escola, com os miúdos, com os professores, nada, era mais com, com as pessoas, (ah) pronto, como é que viviam as pessoas, tínhamos uns inquéritos para preencher, mas pronto, quer dizer, aquilo não, não, não, (ah) lá foi, por exemplo, o meu grupo foi ali para S. João do Campo, não, ficámos a saber como é que as pessoas viviam mas não, não, não sei qual era o interesse daquilo para, para (//) a nossa formação.

Luís Mota: (//) Para a função".

Para Alberto Sousa que inicialmente teve de realizar um esforço de rememorização pois não tinha «muita memória disso» foi, nas actividades de contacto, colocado em Condeixa. O seu primeiro sublinhado vai para a ausência da família o que perpassa por toda a sua ponderação, até porque, como nos disse, o que é para cumprir, cumpre-se e se era para não vir a Coimbra, «por que aquilo era para estar ali catorze dias e estivemos ali catorze dias». Depois dá-nos conta das condições de alojamento e das tarefas que desenvolveram, como o levantamento sociológico, o contacto com a escola e as crianças e reconhece que o marcou positivamente. No entanto ressalva que quando fez estágio veio sempre a casa dormir ou almoçar – quando não era na Escola do Magistério – por isso discute o «rigor militarista» que dominou a actividade:

[3553] Célia Torres foi aluna-mestra nos períodos das Experiências Pedagógicas e *Normalização*, entre 1975 e 1978.

"Alberto Sousa: Sim, sim (.) mas eu não tenho, aliás eu tenho, tenho por princípio, a minha memória é muito selectiva, há coisas, o que eu recordo da Escola do Magistério era essa ligação à prática e eu lembro-me que nós começámos no primeiro ano logo com uma semana de campo, digamos assim, em que eu, por exemplo, fui colocado em Condeixa, eu tive

Luís Mota: As actividades de contacto.

Alberto Sousa: Actividades de contacto, eu estive em Condeixa catorze dias sem vir a Coimbra, onde tinha a minha mãe, o meu pai, a minha irmã e são catorze quilómetros, isto hoje parece-me ridículo, e estive lá catorze dias a dormir num, num, num hospital de Condeixa, ao lado dum, da ca, na casa do padre do Hospital de Condeixa, eu e mais alguém, estávamos em Eira Pedrinha, e nunca viemos a Coimbra por que aquilo era para estar ali catorze dias e estivemos ali catorze dias e lá passava um professor do Magistério de vez em quando por lá a saber se estava tudo bem e tal e nós estávamos lá, fazíamos um levantamento sociológico da comunidade, íamos à escola, brincávamos com as crianças, fazíamos uns cartazes e tal, portanto, isso marcou-me muito, como me marcou depois

Luís Mota: Positiva ou negativamente.

Alberto Sousa: Positivamente, positivamente, embora eu depois como, por exemplo, o meu estágio não foi nada disso, foi feito, depois dei aulas um, no, no Norton de Matos, na escola 16 e depois, fiz estágio na estágio na 38, no 3º ano, ora eu todos os dias vinha a casa e vinha à Escola, almoçava na Escola e ia dar aulas ou dava aulas e ia depois almoçar à Escola do Magistério Primário, ia dormir todos os dias a casa. Não percebi muito o rigor daquele primeiro ano, muito militarista, de estarmos, no meu caso, a catorze quilómetros de casa, a, só que eu não tinha carro na altura, sei que alguns se, se desenfiaram e não sei quantos mas a ordem era que ninguém saía dali durante catorze dias que era, portanto, era assim um choque mas a mim, mesmo assim marcou-me positivamente isso".

Com Mário Almeida, a primeira entrevista de todas as que realizámos, encontramos a defesa da continuidade entre as actividades de contacto e a as semanas de campo que se afirmaram definitivamente nos alvores da década de oitenta, mas uma continuidade que expurgou a vertente social – «já não era propriamente contactar com as populações e tal e coiso» – e acentuou progressivamente a vertente pedagógica, transformando as escolas em «centro de operações»:

"Mário Almeida: O deslocar às escolas... Principalmente o centro de operações eram as escolas. As escolas dos meios rurais, não é. E depois a vertente começou cada vez mais a cair na vertente, na vertente pedagógica. E depois veio o, veio a, a, a, a desembocar nas semanas de campo que se, que se começaram a fazer acho que em, logo no princípio da década de oitenta (.) e que consistiam, mais ou menos, num primeiro ano, era só um contacto com, com, fora da, quer dizer, estender o papel das anexas para fora da escola (//)

Luís Mota: (//) da escola do magistério".

Mário Almeida explica que a principal função era «sensibilizar os novos, os futuros professores para a problemática das escolas da periferia, portanto, as escolas, o programa escolar, a questão escolar não se resume nas escolas anexas» – entendidas como «paradigma de uma escola urbana», e, simultaneamente, «colaborar na vida colectiva da, principalmente na vida cultural da comunidade».

De acordo com Mário Almeida no final do 2º ano os(as) alunos(as)-mestres(as) «iam fazer já uma semana de trabalho nas escolas» organizando com os professores das respectivas escolas o trabalho pedagógico. Defendendo como princípio que a escola não são

as paredes, as semanas de campo determinavam o envolvimento na vida sociocultural da comunidade onde esta se insere, as semanas de campo eram preparadas do ponto de vista pedagógico e de participação na vida cultural:

"Mário Almeida: […] Partindo sempre do princípio que a escola não é as paredes (//)

Luís Mota: (//) Sim.

Mário Almeida: É o, é o envolvimento sociocultural da localidade. E a escola nessa altura já tinha um conjunto de actividades importantes. Os professores de, de Educação, de Educação Musical e os professores de edu..., de, de Teatro tinham – uma belíssima professora foi a Manuela Leitão, teve muitos anos lá professora, ela era a, para além de ser muito competente era muito entusiasmada (.) e, e os rapazes e os miúdos iam, a rapaziada ia, os miúdos não, eram, já era gente graúda, alguns eram já casados".

E assistiu-se à melhoria e alargamento da oferta cultural dentro da própria Escola do Magistério Primário de Coimbra e que Mário Almeida explica em síntese:

"Luís Mota: (//) Das, da (.) da mutação nas actividades (//)

Mário Almeida: (//) Depois e ao mesmo, tinha, (ah) e havia portanto o grupo, quando eles iam para a, para as localidades já iam preparados com um conjunto de actividades para fazer. O professor de Educação Musical, eles tinham um pequenino coro, eles chegavam a ter um pequenino coro, tinham um grupo de música popular, que era..., tinham um grupo de, de, um, um grupo de teatro e esses três, essas três, três, três (//)

Luís Mota: (//) componentes

Mário Almeida: elementos, depois, nós conseguíamos fazer um espectáculo. Fizemos, por exemplo, estou a ver, em Vila Nova de Foz Côa, em, em, na, na, em Penedono, em, em, em, Moimenta, em Gouveia, em, portanto, fizemos em conjunto com, com, uma primeira, por exemplo, em Penedono, uma primeira parte com, com grupos musicais da localidade, a segunda parte, nós.

Luís Mota: Isso, durante as semanas de campo.

RA: Durante as semanas de campo. Portanto era um entrosamento muito grande, não é, e era dar aquela gente uma, uma, uma, uma visão diferente da escola. Ora isso culminou, foi a parte para mim, eu a parte mais, mais, mais importante, mais elevada, o nível mais elevado dessas actividades de contacto foi neste, a este nível, quando chegou a este nível, conseguimos trabalhar com os miúdos mas também intervir na, (//)

Luís Mota: (//) na

Mário Almeida: na comunidade. Que é isso que era a vertente que nós batíamos muito, a escola não é as quatro paredes, a escola é a comunidade e pronto, fizemos, estas actividades continuaram e foi e há fotografias e eu até tenho documentos também disso ainda há, sobraram ainda alguns documentos a esse respeito, principalmente muitas cassetes de gravações que eles fizeram, de coisas que talvez mais ninguém tenha gravações, eu ainda tenho aí gravações do Moleiro, do, do, das, das cantadeiras de, da, da, da semana santa, e, de uma série de coisas que há para aí. De maneira que as coisas evoluíram assim nesse aspecto, foi, foi muito, muito interessante a semana de campo".

§. 5 O «Estágio»

Reflexões sobre o estágio no período da Educação Nacional – um consenso de opiniões

Gregório Roque quando connosco dialogava sobre a articulação entre teoria e prática começa por considerar – reportando-se ao período em que realizou o estágio no final do seu curso, na década de cinquenta – que se encontrariam «um bocado em choque».

A sua posição tem justificação – que ele adianta, no facto de entender que as «professoras das anexas» com quem se realizava o estágio, serem «professoras com muita antiguidade de ensino» e, adjectivando-as, considera-as muito «radicadas» e «rotinadas». Define rotina:

"Gregório Roque: […] eu lembro-me que costumava dizer aos meus alunos que a rotina era a gente dar hoje uma aula com um plano feito há vinte anos, não é, isso é que era a rotina, a rotina era isso, dar hoje uma aula com plano feito há vinte anos, pá, pronto e, portanto, elas estavam um bocado nessa rotina, estavam a dar as aulas com um plano feito há vinte anos e quando a gente lá chegava com um plano fresco […]".

O plano e a prática dos(as) alunos(as)-mestres(as) não provocaria incompatibilidades pois Gregório considera que as professoras não se atreveriam até por que não existiam laços de subordinação, com excepção de preservar o estatuto económico e social – era remuneradas se tivessem estágios e, para Gregório Roque, ser professor das escolas de aplicação anexa, as anexas, dava algum prestígio.

Apresenta o seu orientador, o professor Júlio Fragata – a quem salvaguardou o devido respeito – como o «mais anti-modernidades» e apesar de trazerem «formação e um aconselhamento» já que «havia uma preocupação, posta pela Escola de que a prática fosse uma reprodução ou um complemento, melhor dizer, um complemento» da teoria, «havia uma certa dificuldade», no entanto, quando davam a aula, esta era apreciada em função do plano. A este facto acrescia a ausência de articulação entre a Escola do Magistério e as anexas e Gregório Roque assume que não se sentiam nada orientados e que acredita que se, de alguma maneira, o que fizessem colidisse com o entendimento do orientador, este mal saíssem instruiria as crianças do contrário:

"Gregório Roque: Quando a gente entrou e o gajo estava, a gente estava a apresentar-se e o gajo, lembro-me que o Zé Nogueira estava a dar a aula; mas então a gente chegava e o professor Fragata, que já era uma pessoa de bastante idade, (eh) a gente chegava ao professor Fragata e dizia «ó professor isto assim», «(ah) sim senhora, sim senhora, sim senhora» e então como sabia que nós éramos até os meninos bonitos, como diziam os nossos colegas, do, da, da, da Escola do Magistério, que eram os quatro grandes que era eu, o Zé Nogueira, o Manuel Bernardo e um rapaz Cipriano, que também se formou em Histórico-Filosóficas, (eh) creio que já só em Histórica, nessa altura (//)

Luís Mota: (//) Cipriano Martins?

Gregório Roque: Não, Cipriano Campos, que é inspector do Ensino Secundário, mora na Figueira, e que se formou em Histórica, julgo que é só Histórica, mas éramos chamados os quatro grandes, não é, lá na coisa, na altura havia lá os quatro grandes na política, nós éramos os quatro grandes e então, ele então sabia que nós que éramos, então a gente, mas a gente, eu uma vez dizia pr'ó, pr'ó Zé Nogueira, «ó pá, o Fragata é porreiro, se gente disser assim ao Fragata, ó Sr. professor a gente, a gente acaba o estágio, a gente não volta cá mais, ele dizia sim Sr., façam isso, não venham cá mais, pá», a gente não se sentia nada orientado, até por ele, não é, respeitávamos muito o Sr., era uma pessoa muito boa, competentíssimo professor à sua maneira, (ah) mas nós, e nós dávamos as

aulas à nossa maneira, estou com, como lhe digo, estou convencido que ele que depois se sentia que a gente tinha lá entrado no, nos moldes dele, ao outro dia desfazia tudo, «vocês não façam caso do que os gajos disseram e tal», não seria pessoa para dizer assim, não é, pelo menos com essa expressão «o gajo», mas, mas, mas, mas era assim, portanto, mas essa relação, como lhe digo, a relação era difícil de estabelecer, mesmo em Leiria […]".

O depoimento de Magda Fernandes[3554] acentua e sublinha as dificuldades – até pelo nível etário das(os) jovens – posicionando-se face à sua formação denunciando o que considera ser a ausência total de qualquer apoio ao exercício da prática – onde destaca a ignorância da orientadora, de articulação com a teoria – era inexistente a relação com a Escola do Magistério, e onde perpassa, ainda, a arbitrariedade das classificações:

"Magda Fernandes: Nós não, nem sequer tínhamos programação, aquilo era uma programação completamente, era uma planificação do trabalho que íamos fazer, que nós fazíamos sem ajuda de ninguém (.) sem ajuda de ninguém, era assim que a coisa funcionava.

Luís Mota: Nem o orientador, nem a professora que estava (.)

Magda Fernandes: (hã, hã) Tomara ela, não sabia, não, não, não sabia, não sabia, a D.ª Alice não sabia. A Licínia talvez já soubesse assim mais alguma coisinha que era mais nova, mas a D.ª Alice não. Nós entrávamos, (hã) dávamos as aulas e pronto e aquilo era conforme as simpatias assim (//) ((sorri)), era, era.

Luís Mota: (//) Assim era atribuída a classificação.

Magda Fernandes: Nunca foi pessoa que dissesse, olhe, eu lembro-me que uma vez perguntei, por causa das medidas de comprimento como é que eu ia ensinar aquilo, «(ah) qualquer método, o que interessa é que eles estejam sossegados e que aprendam», não é, está a ver. Eu tinha uma pequena experiência, (hum) porque eu naquele ano em que não entrei para o Magistério – isto, vai um bocado baralhado!

Luís Mota: (ah) não se preocupe".

A perspectiva crítica com que olha para o curso e a sua formação inicial estende-se mesmo à formação base quando sublinha que «não nos ensinavam nada, absolutamente nada, não tínhamos preparação para Língua Portuguesa, nem para Matemática, nem para nada, quer dizer, os alicerces que trazíamos do Liceu era aquilo que, que a gente tinha».

O depoimento de Lúcia Lucas[3555] surge marcado pelo facto de sublinhar de forma veemente que «os horários eram de uma rigidez, que era uma coisa impressionante» e «nós passávamos um degredo para conseguir cumprir os horários», donde resultava que «se uma actividade estivesse a correr bem ela tinha que ser cortada e acabou, avançamos para a seguinte». Uma outra dimensão, fortemente personalizada, ressalta das posições de Lúcia Lucas face ao estágio que é o ambiente das anexas. Na sua narrativa sobressai a figura tutelar do professor Amílcar que congrega algumas características com que antagoniza – apesar de «pai do meu querido amigo e colega depois de curso, o Jorge», o caso de ser

[3554] Aluna-mestra no período de 1942-1960 e orientadora de estágio durante a década de 80.

[3555] Aluna-mestra no período de 1961-1974 e orientadora de estágio durante as Experiências Pedagógicas.

comandante da Mocidade Portuguesa, apresentar um «espírito militar intransigente, nós tínhamos medo de cair naquela sala» e «uma coisa que ele valorizava imenso e lá vinha a minha desgraça, música:

"Lúcia Lucas: Esqueço-me o nome dele, Amílcar, professor Amílcar, quando, quando íamos para professor Amílcar era uma perfeita desgraça, toda a gente ia com medo, por causa dele, aquilo era pavoroso ir para as anexas, era pavoroso, lá se apanhava uma professora ou outra, compreensiva, enfim, e que nos queria apoiar e ajudar mas aquilo era duma, duma distância, colocava os alunos a uma distância brutal, não havia conversas, não havia nada, era, era, tomem o horário é, são estas as actividades que vêm, as disciplinas que vêm dar e tal, e amanhem-se. Ele lá ficava ao fundo da sala, muito, muito jesuiticamente embrenhado nos seus pensamentos, sempre assim, parece que estava sempre a rezar, cabeça baixa e tal, colocava-se lá ao canto, enfim".

A falha de memória sobre o estágio marca o depoimento de Paulo Sousa ainda que destaque a qualidade do seu orientador, o professor Botinas, pela sua qualidade como homem – «era uma pessoa às direitas» – e como profissional:

"Paulo Sousa: […] era um óptimo professor, um excelente professor e portanto também penso que em relação ao meu estágio, acho que aprendi com, aprendi com ele e foi um bom estágio também, portanto (//) julgo

Luís Mota: E havia articulação entre a teoria e a prática?

Paulo Sousa: (.) Pá não lhe sei dizer mas se, se eu fosse (.) eu penso que só daqui a 30 anos é que vou lembrar dessas coisas ((ri)). Tenho as minhas memórias um bocado avariadas (//)".

A articulação entre a teoria e a prática: «uma questão de filosofia central»

Reconhecendo a natureza «fundamentalíssima» da articulação entre a teoria e a prática no período revolucionário, Marta Santos considera que se trata de uma das fundamentais inovações do período revolucionário foi essa questão, era mesmo uma questão de filosofia central», com raízes na «ideologia marxista» e um dos mais inovadores no período das Experiências uma vez que antes só o vazio, posição que Marta Santos espalda na experiência pessoal:

"Marta Santos: […] Antes não havia rigorosamente nada porque era um mundo completamente à parte, o mundo dos, dos professores aqui era os professores que tinham uma licenciatura e aqueles eram os práticos, aliás tinham estatutos diferentes, tudo completamente separado, era, eram mesmo dois mundos e os alunos se queriam fazer alguma articulação, que também não faziam nenhuma, pronto, isso, a minha, a minha experiência é, era, também um bocadinho essa. Um bocadinho essa quando eu fiz (//) o curso, embora houvesse algumas cadeiras que tivessem alguma preocupação de, de fazer a articulação".

O primeiro passo para a inovação foi encontrar recursos humanos que respondessem a essa vontade de inovação, mobilizando a procura no sistema educativo de pessoas cujo perfil passasse pela «capacidade de inovar e que já inovavam nas escolas do ensino

primário» que o seu «percurso pessoal» testemunhasse uma ruptura com o «mundo das anexas». O acto seguinte foi a «desinstalação» dos «catedráticos» da didáctica! Colocando um ponto final ao privilégio dos professores de Didáctica e das suas relações com os professores da prática, para «criar um outro tipo de relações», entregando-a ao «trabalho conjunto entre os professores entre os professores que estavam na prática e alguns professores de, que tinham mais, que tinham mais formação aqui, ligados à área das Ciências da Educação». Por último, o processo ficou concluído com a criação dos professores de acompanhamento da prática:

"Marta Santos: […] eram professores de acompanhamento da prática que não tinham aulas mesmo mas que acompanhavam aqui os alunos (eh) professores que ainda hoje me lembro de, deles, a Lurdes Matos foi uma delas, era o Botinas, o professor Tomé, (hem), (eh) a Dulce, a Dr.ª, a professora Dulce, que depois era ali das Anexas e, havia gente das Anexas que sempre tinha sido e tinha muita, mas que tinha um currículo relevante nessa matéria e que tinha modelos pedagógicos que tinham dado boa conta de si".

A esta «preocupação de dar, digamos, um lugar muito privilegiado aos professores da prática», algo que as Experiências tentaram impor, acabou com a *Normalização* e dá-se o regresso das hierarquias e tudo se resume a uma questão de poder e de quem o detém:

"Marta Santos: […] as hierarquias são muito difíceis de mudar e quem está instalado e tem poder, também não, depois não, não, não, não lança assim o poder de mão beijada para a rua, não é?! Não, não, para a "rua", entre aspas, para os outros, não é, só por que... e obviamente, também já não era essa a perspectiva, depois eu acho que as hierarquias voltaram um bocadinho ao que eram antes, ou seja, a prática, sim senhor, é muito importante, diz-se, cada vez se diz mais que é muito importante, isso sempre se disse, e então em discurso (eh) to, todos dizem e disseram, sempre, mas na teoria, na prática digamos assim, na prática, as coisas não seriam bem assim. Os alunos iam para a prática, (ah) eu não, não me lembro se se fazia alguma coisa, mas não se fazia, acho que não se fazia, nada assim de preparação conjunta, ((em surdina)) que me lembre, francamente, não, não fazia. Não, eu nunca colaborei, nunca fui, nunca fui, nunca ninguém me pediu para fazer nada, ou, ou, ou, ou, ou para colaborar".

A narrativa de Joaquim Viegas vai nesse sentido quando destaca a tentativa de envolver os professores das anexas na formação dos(as) alunos(as)-mestres(as), integrando-os em equipas para com os didactas e os(as) alunos(as)-mestres(as) «organizarem as formas de desenvolvimento da própria prática pedagógica», ensaiando a integração das anexas na própria Escola do Magistério e envolvendo os seus professores na formação dos professores e realizando «reciclagem» e «discussão» o que, como sublinha Joaquim Viegas, surgiram dificuldades pois «também as escolas anexas apesar de tudo eram escolas normais, se quisermos, no sentido de que tinham as suas crenças, tinham também as suas responsabilidades junto dos pais e os pais nem sempre estariam disponíveis

para grandes inovações». Um objectivo era fazer a «reversibilidade» entre professor junto das crianças e a formação de professores:

"Joaquim Viegas: […] uma experiência que precisava de muitos anos de amadurecimento, não é, não, não foi fácil, o primeiro ano foi muito difícil, quase nós estávamos virados para a Escola do Magistério, não tínhamos tempo para nos virar para ali, no segundo ano já fizemos essas modificações".

A aposta era na articulação entre a teoria e prática, sustentada numa equipa de trabalho, veículo de reactualização constante do professor das crianças tornando-o reflexivo face à sua e servindo de modelo e exemplo aos próprios estagiários. Assim nos explicou Joaquim Viegas:

"Joaquim Viegas: Não, nós queríamos constituir equipas, não é, equipas e que a, digamos, havia efectivamente a, alguns que tinham a, tinham uma função mais organizadora necessariamente por que não, não estavam com, com a classe, poderiam não estar com a classe mas a ideia era não separar a teoria da prática, não é, ou seja, os professores que estavam com as crianças deveriam sempre reactualizar-se e, portanto, não, não encontrar o, digamos, a, os programas feitos para aplicar pura e simplesmente mas deveriam repensar os próprios programas e estudar os, os métodos, isto na, no que diz respeito à sua própria função como, como professor do ensino primário, mas ao mesmo tempo servirem de modelo, modelo também não, não no sentido de, de, de repetitivo mas no sentido de, de responsável por (eh) por, pela (//) formação

Luís Mota: (//) Pela própria, pelo desenvolvimento de experiências (//) que servissem de exemplo aos formandos.

Joaquim Viegas: (//) de experiências, de criati, exactamente, servindo de exemplo aos próprios estudantes, aos estagiários, eles chamavam-se (eh) nessa altura qual era (.)

Luís Mota: Alunos-mestres.

Joaquim Viegas: Alunos-mestres, exactamente, portanto terem eles próprios também a responsabilidade não só de mostrar como se faz, mas também de explicar por que é que se faz daquela forma, não é. Aí portanto (.)".

O depoimento de Lúcia Lucas dá substância a esta posição de Joaquim Viegas da qual sublinhamos o facto de os professores de Didáctica terem turma e numa avaliação em que tem presente o seu estágio destaca alguns aspectos que considera positivos e, em particular, a consciência de se estar a construir uma concepção da educação:

"Lúcia Lucas: Olhe a sensação que, que eu tenho e isto já, que também é um bocado, um bocado complicado estar a falar assim mas, que era uma distância, uma distância brutal entre como eu aprendi, como eu (.) e da forma como estávamos a trabalhar. Desde a, desde a possibilidade de colocar as questões, de juntamente com os alunos as resolvermos, de questionarmos, de procurarmos outras formas de, de práticas, não é, (eh) digamos que era, era, era quase (eh) um laboratório, não colocando as crianças como cobaias mas sim as nossas reflexões, não sei se me faço entender.

Luís Mota: Claro, a concepção, a construção da concepção.

Lúcia Lucas: Exactamente e, e eu noto que realmente (.) para os alunos, eu gosto de salvaguardar sempre isto, não foi só para nós o período revolucionário, [...]".

E Lúcia ilustra de forma exemplar o processo que poderia conduzir à reversibilidade a que Joaquim Viegas fez referência:

"Lúcia Lucas: Não, não, não e nós sabemos que não, eu pelo menos sinto isso, em relação aos filhos não é bem assim, por isso eles são diferentes, cada um é um (.) ((tosse)). Olhe eu diria realmente que a nível da prática pedagógica (hem) houve um grande investimento, houve realmente uma vontade, não foi só vontade como uma concretização de uma prática diferente, isso realmente a, sem, sem haver a preocupação de agarrar à, à, para já, para já este conceito de interdisciplinar, interdisciplinaridade que foi uma realidade e depois na própria prática

pedagógica nas, nas anexas realmente a, a, e com os novos programas não podia ser de outra forma, não é, começou a haver trabalho de grupo dentro da sala de aula, (eh) realmente houve uma preocupação da parte teórica de, dos alunos, dos alunos fazerem uma abordagem à dinâmica de grupo, nunca me esquece que o Vilarinho trabalhava, o Vilarinho Raposo trabalhou muito isso (hem) e, e nós próprios trazíamos os problemas, nós próprios trazíamos os problemas às reuniões onde é que, onde é que os alunos estavam a ter dificuldades, onde é que, onde é que se devia investir (.)

Luís Mota: Portanto, servia de feedback.

Lúcia Lucas: Sim, sim, sim, nós fazíamos esse trabalho.

Luís Mota: Permitia trazer lá (//), para utilizar uma expressão muito típica da Escola, trazer lá de cima (//) cá para baixo.

Lúcia Lucas: (//) Sim, sim. (//) Cá para baixo, exactamente. Isso, eu acho que aí, houve realmente, houve realmente um, um, um (.) um grande, uma grande diferença e penso que isso foi um ponto, não sei se estou a falar pela minha própria experiência, não é.

Luís Mota: Mas é essa que eu quero".

Nos antípodas das três posições anteriores encontra-se Mário Almeida que critica algumas experiências do período da *crise revolucionária*, que classifica de «discutíveis» como considera que todas as experiências são, «polémicas» e «demagógicas». Discorda frontalmente do facto de «o Professor de Prática pedagógica também dava teoria» e considera demagógico pois os alunos passariam o tempo nas anexas e pouco trabalho fariam na Escola do Magistério. Atente-se:

"Mário Almeida: […] Aqui houve um, assim, uma série de experiências discutíveis, como todas as experiências são sempre discutíveis (.) e polémicas, mas por exemplo uma coisa que eu não consigo, o professor de Prática Pedagógica é que também dava teoria (.), não se está a ver, é que dava teoria, é que ensinava o Português, é que ensinava a Matemática, é que ensinava, é que dava teoria. Não me parece viável porque se havia alguns professores tinham bagagem para isso, havia outros que não tinham, não é? Depois havia, havia também um, um bocadinho, vamos lá ver, um, um bocado de demagogia no meio daquilo tudo, pois os alunos praticamente estavam o tempo todo na escola, nas escolas anexas, pouco trabalho faziam na, na escola do magistério, na escola, cá em baixo, na, nas aulas teóricas e quando faziam aquilo era assim um bocado abagunçado mas eu não estava lá também, não posso, só falo daquilo que ouvi e o que (//) ouvi foi muito por alto. O que é certo é que quando nós em 77 pegamos no, na, na, na, na, na escola do magistério primário pegamos naquilo que havia mas demos-lhe uma outra forma. Portanto aquela, aquela história de os professores, os professores das, das anexas é que darem a prática ped., é que darem a teoria, isso acabou. Quem dava a teoria era o professor de Língua Portuguesa, quem a Mate., da Língua Portuguesa, quem dava a teoria de Matemática era o professor de Matemática, quem dava a teoria do, do, do Meio Físico era o professor de Ciências da Natureza.

Luís Mota: (//) O que ouviu".

Mário Almeida sustentando que a teoria deve ser dada pelos professores da Escola do Magistério e para o apoio teórico à prática é criado o Apoio e Fundamentação onde intervinham «as várias disciplinas, mas já não era uma intervenção independente era uma, uma intervenção integrada».

Curiosamente, ou talvez não, um orientador de estágio dos anos oitenta e colaborador próximo da direcção de então, vem recolocar novamente a questão centrando a atenção no orientador e, considerando que a articulação entre a teoria e a prática é, afinal,

o nó górdio da formação de professores(as), dificilmente consegue perceber como é que se pode realizar essa articulação sem ser através do orientador. É o que nos expressa Paulo Sousa:

"Luís Mota: E havia articulação entre a teoria e a prática?

Paulo Sousa: (.) Pá não lhe sei dizer mas se, se eu fosse (.) eu penso que só daqui a 30 anos é que vou lembrar dessas coisas ((ri)). Tenho as minhas memórias um bocado avariadas (//)

Luís Mota: Mas também fez, fez, teve o mesmo orientador de estágio que teve o R*!

Paulo Sousa: Exacto, exactamente.

Luís Mota: (//) É curioso, eu só dei conta agora, claro que eu não sabia, mas (.) e quando fez estágio, quando orientou estágio, havia articula, a escola tinha um esquema organizado de articulação da teoria com a prática ou isso era feito pelo orientador ou se o orientador não o fazia não existia mesmo?

Paulo Sousa: Eu penso que a, a, a, essa articulação, (buufff), foi uma coisa que, que, que foi sempre muito difícil de fazer e hoje em dia continua a ser (eh), difícil de fazer, portanto digamos essa, ou, ou é o ((sorri)) ou é o orientador de estágio que faz, que faz isso ou então é muito complicado porque, eu sei que, eu sei que os alunos depois tinham aquelas (eh), aquelas (eh), espaços ou seminários ou o que era para fazer essa articulação em que, teoricamente haveria professores de várias áreas, em que, que viriam, digamos, apoiar a planificação etc., mas isso em termos práticos nunca funcionou e, e hoje em dia continua a funcionar porque (.) nós lá na escola também temos os estágios e vejo que, que essa é sempre o, a, o calcanhar de Aquiles porque é muito difícil pôr os professores das, das, das áreas diferentes, da Matemática, da Língua Portuguesa, etc., a ter uma intervenção depois na parte do estágio na planificação, (eh), até porque normalmente eles são professores que têm pouco conhecimento da, da realidade (//)

Luís Mota: (//) Prática.

Paulo Sousa: Do que é o ensino e a aprendizagem nos primeiros ciclos, portanto têm dificuldade também, digamos, em fazer essa, essa articulação e portanto, se não é o orientador a fazer essa articulação eu não vejo muito bem por onde é que ela se faça na, naquela altura e, hoje em dia, acho que continua um pouco na mesma, não é, acho que aí não houve grande evolução".

Joana Rodrigues coordenadora pedagógica, professora de Metodologia e Prática Pedagógica, dá-nos conta que com a função de coordenar os coordenadores existia a figura do coordenador dos coordenadores. O funcionamento assentava em reuniões semanais com presença da coordenadora pedagógica, dos(as) orientadores(as) e dos(as) estagiários(as) para realizarem as planificações para cada semana, sempre que necessário estavam disponíveis os professores das áreas científicas para prestarem o apoio teórico necessário. A coordenadora observava todos os(as) alunos(as) e no final de cada observação procedia-se a uma reflexão conjunta onde tinha lugar a auto e hetero-avaliação, onde existia uma preponderância do orientador, que dava maiores sugestões e que Joana Rodrigues considera a pessoa «de maior valia em todo este processo».

A reflexão dos(as) alunos(as)-mestres(as)

Na apreciação que realiza do estágio e da articulação entre a teoria e a prática, Maria Roma posiciona-se positivamente face aos dois temas, se o estágio foi o período mais significativo de todos os que passou na Escola, por outro, em muitas situações conseguiu articular a prática com as aprendizagens teóricas anteriores:

"Maria Roma: […] a minha prática pedagógica foi um período (eh) foi o mais rico de toda a minha vivência aqui ao longo destes anos, destes três anos na Escola (eh) e efectivamente consegui (eh) em muitas, em muitas, (eh) áreas conjugar aquilo que tinha sido a aprendizagem teórica com a prática".

Na sua argumentação passam dois factores na base de tal sucesso, a orientadora e a orgânica instalada. A orientadora de estágio considera-a uma professora «excepcional»: «tanto que, quando o meu filho entrou para a escola primária a minha preocupação foi saber onde é que ela estava». Depois ela própria incentivava a realizarem articulação da teoria com a prática e houve a conjugação de outros factores:

"Maria Roma: E acho que há, o plano de estudos, a envolvência de muitos professores, porque nestas coisas há sempre os que são mais empenhados e os menos empenhados, isso ao longo dos tempos sempre houve, eu tive a sorte de trabalhar com pessoas (eh, eh) excepcionais e, portanto, desde que as pessoas fossem motivadas, orientadas para desenvolver as suas próprias competências, porem as suas aptidões a funcionar nas aulas eu acho que se conseguia uma articulação e acho que era possível a partir dos, (eh) dos currículos existentes fazer (//) essa articulação muito bem.

Luís Mota: Articulação".

Para além disso, a orgânica, isto é, o facto de existirem escolas anexas era um elemento favorecedor para que essa mesma articulação ocorresse:

"Maria Roma: […] mas o facto de a escola ter aqui as anexas já por si, em termos da sensibilização que existia entre os professores da escola primária envolvida, (eh) todo o sistema que estava criado daquele ano ser um ano especificamente para o desenvolvimento do estágio eu acho que isso facilitava, eram elementos facilitadores para que essa articulação entre a experiência e a prática resultasse".

Colega de curso, turma e até de local de estágio de Maria Roma, Óscar Nunes, sublinha os aspectos negativos com incidência no estágio apesar dos esforços da orientadora. Óscar Nunes identifica alguns dos aspectos mais negativos no seu estágio:

i) Número excessivo de alunos por grupo o que obrigava a grandes períodos de assistência a aulas sem desenvolver qualquer actividade.

ii) As condições em que eram observados e avaliados com um número excessivo de observadores o que perturbava o estagiário e o próprio grupo turma.

iii) As próprias atitudes de alguns observadores, que interrompiam e questionavam o estagiário, perturbando o normal desenrolar da aula.

Fora da sua apreciação fica a orientadora que na sua opinião ajudou, sobretudo na correcção e acerto de alguns aspectos teóricos que na prática não funcionavam e sublinha a inter-ajuda no âmbito do grupo, como os aspectos mais positivos a retirar do estágio. Na sua avaliação da orgânica e funcionamento da Escola do Magistério nesse seu 3º ano, sublinha a falta de capacidade logística para permitir a tantos(as) alunos(as)-mestres(as) realizarem o seu estágio e o desacompanhamento a que foram vetados, a Escola praticamente só existia para realizar a observação.

Óscar Nunes considera que não existia articulação entre a teoria e a prática, onde um 2º ano foi exclusivamente teórico e o 3º se limitava à prática desacompanhada:

"Óscar Nunes: […] Acho que na altura eles tinham poucas escolas onde se estagiasse, tinham as anexas, tinham a 16, nem sei se tinham mais alguma e, portanto, os grupos, uma das coisas que eu achei, foram o facto de terem ficado muito grandes (eh) e depois tínhamos aquela aula, acho que uma vez por semana íamos lá à Escola só para conversar um bocado mas eu acho que nós éramos, eu a ideia que tenho, nesse terceiro ano, era de nós sermos extremamente desacompanhados pela Escola. A Escola era quase só nos momentos de observação para fazer essa avaliação, nós praticamente passávamos as semanas inteiras lá na Escola, sendo que a maior parte do tempo, como já disse, a ouvir, a ver os outros pronto, sem intervenção nenhuma.

Luís Mota: Quer dizer, devo depreender dessas tuas palavras que então não havia articulação entre a teoria e a prática.

Óscar Nunes: Eu penso que nesse, que não havia uma grande articulação entre a teoria e a prática aí, aliás e era isso que estava a dizer, eu, enquanto por exemplo no meu 1º ano eu me recordo de, e era isso que eu há pouco diz, pronto, e eu agora, só completar, de haver situações práticas que suportavam a, aquilo que eram as aprendizagens teóricas, eu lembro-me disso, depois os dois anos a seguir, a ideia que eu tenho é um 2º ano extremamente teórico e um 3º ano quase exclusivamente prático, ou seja, aquilo que talvez fosse normal que era manter mais alguma articulação entre as coisas ao longo dos dois anos, claro, com mais teoria no 2º e mais prática no 3º, mas sem serem em excesso, aquilo que era a, a maioria e eu o que recordo é que aqui de facto u, uma fractura por há uma coisa extremamente teórica num período, extremamente prática noutro e há pouca articulação entre as duas coisas aí, isso é o que eu recordo, embora quem se recorda de uma coisa com vinte e muitos anos, não é".

Na sua reflexão também Susana Castelo[3556] considera que não existiu articulação entre a teoria e a prática, apesar do esforço de alguns professores nesse sentido:

"Luís Mota: Diz-me uma coisa, a propósito da prática, já lá vamos a essa questão da, da, da, da posição da professora, mas devo depreender que não havia qualquer articulação entre a teoria e a prática ao longo do curso.

Susana Castelo: Muito pouca, muito pouca, mesmo. (eh) Alguns professores que faziam esse esforço, outros não, não se preocupavam, nós também não sabíamos muito, nós não sabíamos, eu, pelo menos, não sabia muito bem o que é que tinha que procurar, eu hoje, possivelmente, chateava mais os professores, não é?

Luís Mota: Claro".

[3556] Aluna-mestra durante a *Normalização*.

E perante a insistência e questionada sobre a possibilidade de colocar à prova aprendizagens teóricas, as próprias didácticas – em que discute a sua validade – são apresentadas como desarticuladas de estágio e qualquer dimensão prática:

"Susana Castelo: Não, não havia articulação, havia uma parte teórica, por ex, de didácticas (eh) da Língua, mesmo, mesmo as didácticas foram, foram, há quem não, eu acho que as didácticas não são precisas, mas eu acho que no mínimo são necessárias, (eh) das didácticas, pouca didáctica tive, de, da, da Matemática tive alguma mas não, não, (eh) tudo, só dos, dos primeiros anos, da introdução de, das operações (.) e depois fiz o estágio no, no 3º ano, quer dizer, e em termos de prática, de concei, estudar o programa, pelo menos eu não tenho memória, eu fui fazer um estágio sem saber qual era o programa, por acaso fui procurar, porque a professora, a, a orientadora do estágio deu-nos (eh) (eh) no início ((sopra)). Eu tenho ideia que fui eu mas não tenho a certeza que, que perguntei mas, eu na altura não era tão faladora co, como sou hoje, era um pouco mais apagada, e, quando era uma coisa que eu acho que era essencial ter havido um estudo nos anos anteriores, não é, para se poder fazer (ah) conhecer-se bem (eh) (//) aquilo que vai fazer.

Luís Mota: (//) Mesmo no estágio, para ti, a articulação teoria e prática era quase nula.

Susana Castelo: (Ah)!

Luís Mota: Não existia!

Susana Castelo: Havia assim um, havia assim uns, umas coisas, nada, muitas vezes as aulas, as aulas (eh) teóricas falava-se de muita coisa de, menos de, do que era necessário".

Pedro Rocha, colega de curso de Susana Castelo, situa-se numa posição diferente. Começa por destacar a importância e a elevada preparação do seu orientador de estágio, que terá desempenhado um papel central na articulação entre a teoria e a prática, sendo portador, na sua opinião, de uma formação científica «muito boa». Tolerante quanto às possibilidades de liberdade na escolha de métodos e processos e exigente ao nível do rigor científico e da fundamentação. É nesta perspectiva que Pedro Rocha se coloca:

"Pedro Rocha: era o aspecto do orientador de estágio, eu acho que isso foi a coisa que me marcou mais, portanto, no último ano, a ligação que uma pessoa tinha ao orientador de estágio, para além da, das aulas práticas que tinha que dar, assistidas, era o próprio orien, o orientador ter uma formação (eh) científica muito, muito boa. Que, eu tive sorte de ter, não sei se os outros eram assim se não eram, mas o meu era e, portanto, ao utilizar um método, porque eu estagiei no, no, no, no 1º ano e ao utilizarmos um método para ensinar a ler, um método de leitura, ele fundamentava aquilo em termos científicos, portanto, e uma pessoa era obrigada a saber porque é que estávamos a usar aquele caminho e não outro, e, e tínhamos a liberdade, que era outra coisa que se calhar nem todos fariam isso mas o meu orientador fazia, nós tínhamos a liberdade de usar outros métodos.

Luís Mota: Que curiosamente estava muito ligado a uma determinada orientação ideológica.

Pedro Rocha: Exactamente, mas isso não impedia que, que nós utilizássemos outros métodos, desde que nos, desde que os utilizássemos (ah) com, com rigor científico (//) que era exigido,

Luís Mota: (//) e fundamentado.

Pedro Rocha: e fundamentado, nunca tive nenhum problema a esse nível, mas acho que em termos de prática pedagógica e fundamentação teórica e científica acho que aquilo tinha um bom nível, com, eu considero a esta distância, que em termos científicos e a Escola era boa, para aquilo que se pretendia".

Para Pedro Rocha as anexas eram o alfobre ideal para se realizar inovação, pela sua ligação orgânica à Escola do Magistério o que facilitava uma boa articulação entre a teoria e a prática, tanto pela acção de acompanhamento por parte da Escola como pela boa ligação ao orientador, bem como pelos(as) alunos(as) que a frequentavam. No entanto, a articulação

entre a teoria e a prática parece ter resultado mais da acção do orientador do que propriamente pela estrutura organizativa ao nível do Apoio e Fundamentação definidos no âmbito da própria Escola:

"Luís Mota: Não, estava-te a perguntar se por acaso, cá de baixo, para utilizar a tua expressão, se utilizava, se sentias que havia um apoio teórico da parte dos professores de Apoio e Fundamentação efectivo e se havia, se eles próprios – porque tu estás-me a falar que havia articulação – porque o próprio orientador proporcionava essa articulação.

Pedro Rocha: Sim, no meu caso era o próprio, era o orientador que proporcionava isso, em termos de, digamos assim, de estrutura montada, não havia muita articulação.

Luís Mota: Pois, porque havia uma estrutura montada (//), não é,

Pedro Rocha: (//) Havia.

Luís Mota: vocês tinham determinado dia da semana, (//) ou determinados dias da semana,

Pedro Rocha: (//) Exacto mas as coisas não funcionavam muito bem, (eh) a articulação não era, não era a ideal, eu tinha vantagem porque o próprio orientador se calhar dispensava, se calhar, dispensava-me os conceitos teóricos cá de baixo, porque ele também tinha uma boa bagagem, mas se calhar com outros tipos de orientadores as coisas já não funcionavam tão bem e a articulação entre, entre a parte teórica cá de baixo e lá de cima, as coisas, apercebia-me que nem sempre as coisas funcionavam bem, (eh) mas não era, até, até mesmo em termos de organi, de organização, (eh) porque uma pessoa dava aulas em determinada, aquilo havia uma escala, que já não me lembro como é que aquilo funcionava, mas sei que às vezes uma pessoa via-se à rasca para, para arranjar fundamentação para um determinado tipo de, de conteúdos que queria dar e, e, não tínhamos apoio, eu tinha apoio porque o meu orientador me, me, me dava ou me orientava porque senão (ah) as coisas se calhar eram um bocado difíceis. A, a parte do 3º ano funcionava um bo, muito à base do, do orientador, se o orientador era bom quan, e, e a relação dele com, porque depois também havia as relações entre os orientadores de estágio das anexas e os próprios professores cá de baixo, eles não, havia relações que eram boas outras que não eram tão boas, havia ali sempre umas divergências e quando havia divergências as coisas não funcionavam tão bem, (eh) (eh) o 3º ano era um bocado complicado, em termos de apoio teórico as coisas às vezes falhavam, falhavam".

3. 5 A avaliação: posicionamentos face à «média nacional»

Como foi já objecto de análise no presente estudo, o discurso oficial construído retoricamente pela legislação definia, que a classificação definitiva, situar-se-ia no intervalo entre dez e vinte valores e seria atribuída por um júri único[3557] – de acordo com

[3557] No Arquivo Histórico do Ministério da Educação, encontrámos uma cópia de ofício da Direcção-Geral do Ensino Primário para o Secretário-Geral do Ministério da Educação Nacional a solicitar que se «digne mandar processar a respectiva folha de gratificações pela prestação de serviços» e que se reporta à apreciação de exames de Estado, por parte do júri único nacional. A cópia, duplicado do original, refere-se ao ano de 1971. Do seu conteúdo consta a referência ao suporte legislativo que estabelece a gratificação devida a cada membro do júri, pagamento à peça, isto é, por cada exame de Estado apreciado, o total de exames e a sua distribuição por escola – no caso de Coimbra surgem 155 exames – e a constituição do júri único, tendo como presidente o Inspector Superior licenciado Joaquim José Gomes Belo, como delegado do Director-Geral, e os directores das Escolas do Magistério Primário de Braga, Olindo Casal Pelayo, de Bragança, Francisco Inácio de Lurdes de Abreu Faria, de Coimbra, Francisco de Sousa Loureiro, de Évora, José Lopes de Campos, de Faro, José Rosa Martins, da Guarda, Armando Saraiva de Melo, de Leiria, Manuel António Silvério, de Lisboa, Octávio Neves Dordonnat, de Portalegre, Joaquim António Esquetim Paté, do Porto, Eleutério Correia de Melo, de Vila Real, José Rolando da Silva Pereira de Sousa e de Viseu. A cópia do ofício refere ainda que cada membro do júri tem direito a uma gratificação no valor de oito mil cento e cinquenta e seis escudos (8 156$00) e o total de encargos correspondem a cento e seis mil e vinte e

parâmetros definidos no texto legal, constituído pelo «Director-geral do Ensino Primário, ou um seu delegado, e pelos directores das escolas do magistério do continente, como vogais e terá delegações em cada escola[3558], constituídos por professores de Didáctica e de Psicologia, por inspectores-orientadores, directores de distrito escolar ou professores do ensino primário»[3559].

Colocámos a avaliação em análise e, no caso vertente, a classificação final como uma das questões centrais, as práticas adoptadas para a sua atribuição e as regras e procedimentos definidos para obter o que se considera ser uma tentativa de «homogeneização» e de «corrigir assimetrias» entre as escolas, nomeadamente, a definição de uma média nacional[3560], situação que de algum modo parece vir institucionalizar uma prática existente. Analisaremos, no imediato, as posições assumidas sobre o tema em apreço.

Francisco Quaresma, quando no nosso diálogo, lhe solicitamos que se debruce sobre a questão da avaliação, ele considera-a «exagerada», o que em seu entender tem razão de ser pelo facto de as notas serem atribuídas em Lisboa, em reunião dos directores das escolas com o director-geral, e para a qual este júri único, estabeleceria previamente as

---

oito escudos (106 028$00). In Série n.º 1 – Boletins – Exames de Estado. Unidade de Instalação 3638. Arquivo Histórico Ministério da Educação.

[3558] Nas pesquisas que realizámos no Arquivo Histórico do Ministério da Educação, encontrámos algumas cópias das nomeações das delegações de júri na Escola do Magistério Primário de Coimbra, em forma de comunicação da Direcção-Geral do Ensino Primário para a Escola, de que é exemplo a datada de 20 de Maio de 1966, da 2ª Rep. – 2ª Sec., Proc. N.º 501/3/76, dirigida ao Director da Escola do Magistério Primário de Coimbra: "Comunica-se que a delegação do júri único dos exames de Estado para o magistério primário nessa Escola é presidida por V. Ex.ª e tem como vogais:

Lic. José Fernando Alves de Queirós
Julieta Ribeiro de Carvalho
Joaquim Barreto Mendes, inspector-orientador do ensino primário

A bem da Nação
P'O Director-Geral
(Assinatura ilegível)". In Série n.º 1 – Boletins – Exames de Estado. Unidade de Instalação 3638. Arquivo Histórico Ministério da Educação.

[3559] Artigo 22º, do Decreto-Lei n.º 43.369, de 2-12-1960. In *Diário de Governo*. I Série, n.º 279, de 2 de Dezembro de 1960. Este artigo esclarece e especifica o § 1º do artigo 38º, do Decreto 32.243, de 5-9-1942. In *Diário de Governo*. I Série, n.º 208, de 5 de Setembro de 1942.

[3560] Cf. Decreto-Lei n.º 651/76, de 31-07-1976. In *Diário da República*. I Série, n.º 178, de 31 de Julho de 1976; Despacho n.º 32/78, de 15-03-1978. In *Diário da República*. II Série, n.º 71, de 15 de Março de 1978.

percentagens de cada classificação[3561]. Aos melhores veriam ser-lhe atribuído dezasseis ou dezassete e depois seria feito o escalonamento de acordo com a percentagem definida. O «exagero» não seria neste júri mas em certos favorecimentos de que os alunos se queixavam. Francisco Quaresma refere ainda que, normalmente, ninguém reprovava. Começou por dizer:

"Luís Mota: Sr. Dr. já agora, a propósito de alunos e falou há um bocado nas prendas por causa das notas, como é que era a avaliação, qual é que era a concepção de avaliação que havia aqui na Escola (//)

Francisco Quaresma: (//) Ora, era um bocadinho exagerada, na minha maneira de ver, era exagerada mas, (eh) havia uma razão para isso. Como sabe, as médias finais, as notas finais eram dadas numa reunião dos directores, os directores levavam as informações da Escola para Lisboa e depois entre si, os directores na presença do director-geral, na presidência do director-geral, combinavam, bom, este ano vamos dar tantos % de 17, tantos % de 16, tantos % de 14, (eh) normalmente não reprovava ninguém, não é, porque todos aqueles indivíduos que chegavam ao fim do ano normalmente passavam, com maior ou menor nota passavam, portanto, a nota da Escola era apenas uma informação, (eh) um aluno que fosse bom aluno aqui na Escola, pois nesse rateio geral (eh) ficaria com o dezassete ou dezasseis, com a nota máxima mas, se houvesse muitos indivíduos com uma nota boa já ultrapassava aqueles tantos % combinados por eles, portanto, baixaria e tal, enfim. Ora, portanto, aí não se pode dizer que houvesse exagero, não é, porque se, se houvesse exagero isso era com, (eh) da combinação resultante entre eles, não é. Agora, propriamente aqui dentro, durante o curso, havia, havia assim uns exageros, os alunos queixavam-se que eram mais favorecidos o, o fulano ou cicrano ou beltrano, que havia, não, não, enfim, eu não sei verdadeiramente se

[Interrupção devido a quebra de privacidade do espaço de realização da entrevista]"

Esta interrupção na entrevista viria a revelar-se importante, pois acabou por conduzir o nosso entrevistado em direcção à situação da classificação final e à reunião do júri único, em Lisboa, em que o nosso entrevistado – relatando uma situação vivida onde ele, de algum modo, desempenha um papel de interface nas relações interpessoais – nos oferece uma visão das reuniões do júri único e nas classificações a atribuir no período do Estado Novo, na década de sessenta, em seu entender, se jogava mais do que uma simples atribuição de uma classificação final a alunos(as)-mestre(as) e poderia adquirir relevância

[3561] Na pesquisa que realizámos no Arquivo Histórico do Ministério da Educação encontrámos alguns mapas estatísticos de 1969, 1970 e 1971, dos quais constam as escolas, o número de alunos, o número de vezes que cada nota foi a atribuída, a média das notas por escola e a média das médias, no caso ano de 1969. Todos os mapas estatísticos estão datados e devidamente assinados pelo presidente do júri único, em representação do Director-Geral do Ensino Primário, o Inspector Superior licenciado Joaquim José Gomes Belo. No caso de 1969, a média das médias foi 13,66 e o intervalo da média das notas, por escola, oscilou no intervalo 13,0 – em Beja – e 13,93, no Funchal. Coimbra obteve a média de 13,76. Cf. Mapa Estatístico dos Exames de Estado. 1969. In Série n.º 1 – Boletins – Exames de Estado. Unidade de Instalação 3638. Arquivo Histórico Ministério da Educação. A título de curiosidade a média das médias em 1970 foi 13,64 e o intervalo situou-se entre 13,31 e 13,87. Cf. Mapa Estatístico dos Exames de Estado. 1970. In Série n.º 1 – Boletins – Exames de Estado. Unidade de Instalação 3638. Arquivo Histórico Ministério da Educação.

as relações interpessoais e os posicionamentos de cada um, nomeadamente dos directores, em face da situação política e das elites do regime. Atentemos:

"Luís Mota: Podemos recomeçar Sr. Dr..

Francisco Quaresma: Havia, houve até um ano em que houve uma desinteligência entre o director-geral e o Dr. Loureiro, já não sei a que propósito que se pegaram um bocado, não é, é claro que o director-geral estava um bocado manietado porque o Loureiro estava ligado ao Santos Costa, não é, mas por outro lado, houve um atrito e sei que vão para essa reunião e o director-geral, como de costume, diz então este ano vamos (eh) assentar nisto, tantos % de 16, tantos % de 15 e tal, sim senhor, e depois, começava isto: «Dr. Loureiro este aluno que nota tem em Psicologia? Tem dez em Psicologia, não é» – que era a minha nota, eu era sempre uma notas desgraçadas ((sorri)). «Pronto, então esse aluno fica com dez, acabou, o resto não me interessa mais» e tal. Eh e chegámos a uma determinada altura em que os alunos aqui da Escola estavam corridos a dez, onzes, dozes, (eh) e não passava daquilo. Esse rapaz Barros, telefonou-me e disse-me: «(oh), tu fazes ideia do que se está aqui a passar, a tua nota é que está a comandar aqui a nota da Escola, a Escola aí está a ficar com um nível muito baixo em notas». Eu: «(oh) pá explica-me lá bem isso.». «Olhe...», explicou-me o que se passava. Bom, eu telefonei para o director-geral: «(oh) Sr. director-geral, eu precisava muito urgentemente de falar com o Sr. director-geral, se eu for a Lisboa, recebe-me já?». «(ah) recebo, venha venha». Cheguei lá e disse: «((oh)) Sr. director-geral, para, consta-me que o Sr. Dr., o Sr. director-geral, que está a fazer base, muito, muita base na minha nota». «Pois, a sua nota é a única que me merece confiança». «((oh)), Sr. director-geral mas não pode fazer isso, porque eu dou notas baixas exactamente para travar as outras mas, assim bem vê, isso não pode ser porque os alunos da Escola de Coimbra em relação aos outros...». «Realmente, eu nunca tinha pensado isso». «((oh)) Sr. director-geral ((ri)) mas isso é, é elementar». «Mas então as suas notas...!». «Pois é, eu dou notas baixas durante o curso, exactamente para ver se os outros também baixam porque às vezes há notas disparatadas, não é, e as minhas notas eu tenho consciência...». «Bom, então quanto é que você lhe parece, que se deve aumentar à sua nota?». «((oh)) Sr. director-geral, (eh, eh) eu não sei, talvez aí dois, três valores». «Sim, (ah) está bem, então eu vou pensar...». «(oh) Sr. director-geral mas tenha paciência, pense nisso de maneira que os alunos da Escola de Coimbra, que nem devem ser melhores nem piores, devem ser iguais aos outros, que não saiam com uma nota, porque aquela nota marca-os depois para o resto da vida». Bom, efectivamente, as coisas compuseram-se, (eh) (eh) alinharam mas havia, havia assim aqui um, umas notas um bocadinho des, disparatadas, havia, havia, dezo, na frequência dezoitos e dezanoves, isso era um, ora de alunos (eh) (//)

Luís Mota: (//) Que saíam daqui (//)

Francisco Quaresma: (//) Pois.

Luís Mota: e depois eram corrigidas na reunião com o director-geral.

Francisco Quaresma: Depois na reunião, não é. É claro mas depois o director-geral também baseava-se na minha nota (//)

Luís Mota: (//) Pois, o que prejudicava.

Francisco Quaresma: Está claro, nem oito nem oitenta, ora vamos lá ver. ((ri)) Sim, senhor".

Mário Almeida, professor numa época muito diferente da de Francisco Quaresma – durante a *normalização* e anos 80, num momento em que a Escola se encontra, em matéria de avaliação, com um maior grau de autonomia, no respeito pela legislação em vigor apresenta-nos a sua posição.

Mário Almeida destaca o trabalho do coordenador de Metodologia do 3º ano que tinha «ter uma perspectiva global dos alunos, ora aquilo tínhamos cinco, seis turmas, eram 150 alunos, aquilo era muito complicado. Ter uma visão de 150 alunos». Esclarece-nos que a média nacional eram 13,5 «o que é que isto quer dizer? Se a escola tiver 100 alunos só pode dar 1350 pontos», o que colocava alguns problemas quando existiam professores com uma

escala «alta» e Mário Almeida identificando-se como coordenador de Metodologia do 3º ano, que efectivamente foi várias vezes afirma:

"Mário Almeida: […] eu fartava-me, quando estava, cuidado com os professores. Havia professores que tinham a escala alta, ((sorri)) o professor de Educação Visual, que era o Dr. Lucas, Dr. Falc., Dr. Galvão Lucas, ele ainda lá está?

Luís Mota: Está (//), o arquitecto.

Mário Almeida: (//) (ah) ele no princípio (.). O arquitecto ((sorri)), ele no princípio tinha a escala muito grande pá, que ela era ((ri))... Eu dizia-lhe «Oh, oh professor, veja lá que eles no, no fim só podem ter 13,5 em média, se o Sr. lhe der dezoito depois como é que eu vou resolver o problema?». Dizia-lhe isso assim, a brincar, ele depois acabou por, por, por chegar mas no princípio ele tinha a, a bitola muito (//) elevada.

Luís Mota: (//) Muito alta".

Para Mário Almeida «o estágio é que era o tira-teimas», depois de assistir «a trabalhos práticos dos alunos todos, quase todos», no sentido de estabelecer um equilíbrio entre as turmas, definia os casos paradigmáticos:

"Mário Almeida: Um aluno que se entendia que era um aluno muito bom, um aluno de bom, um aluno de suficiente, um aluno mau, também havia, alunos fraquitos. Para depois, de todas as turmas, para esta, estabelecer a bitola quando for a avaliação final".

Em seu entender, acresciam as dificuldades colocadas pelas diferenças de opinião com colegas, pois cada um tinha tendência a proteger os seus alunos, orientadores e coordenadores de turma, criando mesmo inimizades, ele próprio ganhou alguns inimigos por não satisfazer as opiniões a contento:

"Mário Almeida: […] Quando havia divergências era sempre o coordenador de ano que tinha, tinha que desempatar e às vezes não era fácil. E pronto e, e, e, e algumas, algumas vezes fiquei com, fiquei com, com inimigos, e houve pessoas que não gostaram muito, que ainda hoje têm um certo ressentimento mas eu não tinha outra coisa, outra coisa a fazer. Há um aluno, por acaso de Oliveira do Hospital, que vinha com quinze, e eu disse ao professor Saraiva, «Oh, oh professor, olha que ele não vai aguentar o quinze», ele não vai aguentar o quinze e pronto, e o que eu conheço dele acho que ele não vale quinze. O aluno estava à espera de quinze e teve catorze. Olha, acho que fiquei com pessoa que nunca mais me olhou, olhou de, olhou de (//) frente, (ah) ((sorri)) (.) era assim um bocado chato.

Luís Mota: (//) Olhou de frente".

Em seu entender a média nacional teve uma justificação, tinha razão de existir e tem razões para existir. Mobilizando o exemplo dos professores que vieram do ultramar português, Mário Almeida oferece um exemplo para ter existido:

"Luís Mota: Em seu entender qual era a importância da média nacional (//) ou não tinha importância nenhuma (//) ou ainda hoje até seria importante, como é que (.)

Mário Almeida: (//) Olha a (.) (//) A média nacional (.). A média, a média nacional foi introdu., por exemplo no, na, no, nas, nas Províncias Ultramarinas, nas Colónias, não, não havia média nacional. Os professores quando vieram ((sorri)), quando vieram os professores de Angola e Moçambique para vir para cá pá, havia gente com dezoito e aqui dezoito não havia ((sorri)). Passaram à frente dos outros e aquilo foi (.) uma trapalhada. Bom, mas, mas, mas a média nacional foi, já vem do tempo do, do, do, da velha senhora, já de mil, aquilo por mil nove, desde que as escolas do magistério foram, foram recuperadas em 1950, salvo erro, ou 49 que elas estiveram fechadas durante uma série de anos (.)

Luís Mota: Sim, sim, a daqui em Coimbra abriu em 42, 42-43 (//). Foi o 1º ano lectivo que começou a funcionar.

Mário Almeida: (//) Sim, pois".

A média nacional, em seu entender, foi criada para que cada um não pudesse classificar como quisesse – e regressa ao exemplo de Galvão Lucas, mas ainda hoje tem justificação pois, em seu entender, serviria para corrigir assimetrias e desigualdades, como por exemplo as que existem entre o ensino público e o privado, que prejudicaram o seu filho que andou em escolas oficiais e não em colégios e, por causa desse facto, não tirou a licenciatura em Direito:

"Mário Almeida: [...] Agora, a média nacional foi introduzida quando, quando praticamente quando se recuperaram as escolas do magistério porquê? Para obviar que no princípio cada um dava a nota que queria. E vamos imaginar que na, na escola do magistério de Braga só havia que, Galvão Lucas, gente do tipo Galvão Lucas, aquilo era uma rebaldaria, de maneira que a malta saía, é o que acontece hoje com, com os colégios particulares e com os alunos que não, que saem dos liceus, aquela vergonheira que depois quando é para entrar na universidade a malta que vem das escolas, das escolas oficiais está lixado. O meu filho, por exemplo, podia ser hoje um advogado, uma pessoa de Direito, se fosse para um, para um colégio qualquer. Andou ali pá, pronto, lixou-se. (ah) isso passava-se, isso é, é mais ou menos a, a questão é mais, é idêntica. Então entendeu-se que a média devia ser 13,5, para dar, para chegar ao, isso implicou que chegava ao dezassete, ia do dezassete ao dez".

E colocando-se na posição de que deve sempre existir dispositivo que corrija estas situações e coloque uma certa «parcimónia» acrescenta:

"Mário Almeida: Havia, havia, normalmente as avaliações iam do dez ao dezassete. O dez era para as nulidades ((sorri)) e o dezassete era para os crâneos ((ri)) e para os coisos, de maneira, para os gajos que realmente se interessaram e que tinham, que tinham, de maneira que depois aquilo, aquilo era distribuído e era assim, foi assim. Se me perguntarem se, se, eu penso que foi o mal menor foi esse, foi uma tentativa de evitar determinado tipo de assimetrias. Eu não sei há, há, esta, esta metodologia tem, tem, tem adversários e tem prosélitos, não é, gente que, que, que advoga, eu sou daqueles que entendo que a, enquanto não houver outro dispositivo que de certo modo a, fa, estabeleça a parcimónia no meio disto tudo talvez seja ainda aquele mais eficaz, embora ache que já desapareceu do, do esquema, não é".

Em seu entender o Ensino Secundário, por força do acesso ao Ensino Superior, ainda hoje justifica a existência de um dispositivo semelhante até por que a média nacional foi um mal menor.

Para Marta Santos, professora na *normalização* e anos 80 mas também colaboradora próxima da orientação da Escola durante a *crise revolucionária*, considera tratar-se da tentativa de homogeneização das classificações ao nível da formação de professores, pois experimentou exactamente a mesma situação quando realizou o estágio no ensino liceal, considerando que existiriam «algumas indicações de proporcionalidade», desconhecendo se teria alguma relação com a «curva de Gauss», considerando tratar-se de «uma fórmula complicadíssima» e a que nunca deu «muita importância» e acrescentando que: «Eu sei que para os alunos era muito importante, para mim não era, eu já tinha sido

sujeita a estas coisas em tudo o quanto tinha feito», «era uma coisa definida a nível nacional» que estava relacionada com os «concursos», e conclui a sua argumentação adoptando uma posição favorável à média nacional pois, em seu entender, a homogeneização devia ser feita até por que a regulação pelo mercado – como agora acontece, nem por isso defende melhor os valores que considera fundamentais, ainda que reconheça que se tratava de uma manobra administrativa:

"Marta Santos: (ham) eu até, se queres que te diga, numa certa altura, eu até achava que esta homogeneização a nível nacional, tinha de ser feita, preparada, mas talvez nem fosse tão má quanto isso, não é, tão má quanto isso, quer dizer, desde que, por que isto, isto, penso que, penso eu, que eu nunca participei nisso, mas eu penso que havia umas reuniões com os directores das escolas, para, para atinar com este esquema, não é, pronto, para isto não ser uma coisa à Lagardère (//), penso eu que isto não era, não era decretado,

Luís Mota: (//) Pois, senão...

"Marta Santos: isto era negociado em reuniões tal, e, portanto, eu não via nisto, uma, uma coisa muito, muito desajeitada, talvez fosse uma maneira de articular, embora, de facto, (ah, ah) haja aqui uma questão, que é um bocadinho ridícula, que é, se não havia nenhuma articulação ao longo de todo o ano, porque é que tinha que haver no, no, na creditação final, não é? É nitidamente uma nota administrati, uma manobra administrativa, pronto. (eh, eh) mas eu, sinceramente, como fui o, também acho que esta história de, é cada um como quer e depois está no mercado tudo à lá, isso eu também acho uma desregulaç, dês uma regulação total e não vejo que seja muito melhor, nem vejo que defenda muito, muito melhor os valores que eu considero fundamentais, pronto, nunca, nunca considerei isso, pronto sempre considerei isso como um mal menor que talvez não fosse tão péssimo quanto isso para regular as coisas se, entretanto, fosse levado a sério, mas sinceramente nunca dei muita importância, para te dizer a verdade".

No sentido de opinião favorável encontramos ainda Alberto Sousa que considera tratar-se de «uma aberração mas era necessária» e refere o caso dos professores que vieram de Angola e Moçambique o que «implicava, que todos os alunos que vieram de Angola e Moçambique tinham dezoito ou dezanove, portanto, eram todos, eram todos candidatos a Medicina» e defende que se trata de professores que não se sabem assumir e atribuem notas superiores para evitarem «a contestação dos alunos». A média nacional, no entender de Alberto Sousa, «tratava-se de garantia um escalonamento de alunos».

Para Alberto Sousa a média nacional conferia equidade e equilíbrio e faz uma acesa crítica ao comentário que era habitual «a mim baixaram-me a nota um valor», considerando que isto é falso, sublinhando que o objectivo era «prejudicar o mínimo possível os alunos»:

"Alberto Sousa: pronto, (ah) portanto, a única maneira de haver um mínimo, das duas uma, ou trocar professores, os professores de uma Escola irem fazer exames a outras ou então haver uma, uma média nacional que garanta um, um mínimo de equidade e de equilíbrio, que nuns casos ((tosse)) imaginemos uma Esc, uma Escola com um grupo de alunos excepcionalmente bons, se calhar eram todos igualmente prejudicados e se calhar numa Escola de, de alunos exce, muito fracos eram todos beneficiados, por que nenhuma Escola deixava de atingir a média nacional o que quer dizer que as classificações eram empurradas para cima e, e, e as classi, e a própria ia evoluindo todos os anos por que era sempre a média dos últimos, não sei quantos anos, dez anos, quer dizer, como aquilo ia avançando, aquilo ia sempre avançando, quarenta, 13,4-13,6, no ano a seguir já era 13,42-13,62 e andava

sempre umas décimas e nós, em Coimbra, gastávamos sempre as décimas até ao, ao máximo ((tosse)) sempre com o objectivo de prejudicar o mínimo possível os alunos, embora sabendo e dizendo que todos estavam a ser prejudicados, por que isso de muitos professores dizerem «(ah) a mim baixaram-me a nota um valor», «a si não, baixaram a nota um valor a cem, não foi a si», e isso as pessoas não dizem, a mim baixaram-me a nota num valor, não a si e aos dos outros todos, normalmente só os dos topos é que nunca eram nem baixados nem subidos, o dezoito, a própria Escola e os professores tentavam que o dezoito saísse, dezoito ou um dezassete, para, para ser uma nota marcante e para estimular as pessoas a, e o dez também não era baixado por que senão a pessoa reprovava, portanto, no fundo, eram esses os que podiam ter algum benefício e que eram sempre dois, três num topo e meia dúzia deles no outro, ali no meio todos funcionavam em relação uns com os outros".

Para José Costa, aluno-mestre, professor e director da Escola, deixa clara a sua posição ao afirmar que se por um lado «parece um atentado, digamos assim, à categorização ou mérito das classificações», não deixa de corrigir muitas assimetrias e por isso afirma: «Eu sou defensor de uma média nacional», pois:

"José Costa: […] a média nacional é um pouco o controlo para o descontrolo que muitas vezes há na avaliação e às vezes verifica-se que os professores que muitas vezes andam um pouco assim mais à deriva dão melhores classificações para não ter problemas com os alunos, não é, isso às vezes gera, gera, realmente, injustiças altas e […]"

acrescenta, «parece-me que é válido para evitar realmente um descontrolo que podia ser altamente lesivo, digamos assim, do mérito dos alunos».

Para José Costa o ideal passaria pela «seriedade e transparência» e «que não fosse necessário haver coisas obscuras por trás» mas a avaliação que é «recolher informações para tomar decisões» informações essas que dependem da visão e análise de cada professor, tornando-se, por isso, subjectivas.

Menos unânime é a posição entre alunos(as)-mestres(as). Américo Estêvão adopta uma posição favorável sustentada ao nível de homogeneização e «tinha a virtualidade de não criar assimetrias muito grandes entre as diferentes escolas do magistério», sobretudo por que se tratava de um curso profissionalizante que «se destinava sobretudo a formar professores para virem a dar aulas e sabe-se que os professores são colocados em função da sua média». Este facto não invalida que a média nacional não acarrete injustiças:

"Américo Estêvão: E tendo em conta que aquilo era um curso profissionalizante, ou seja, que quem tirava aquele curso era para ter determinada profissão e só podia ter aquela, (eh) eu concordo ou concordava, ou concordo com, com essa média nacional, porque para além de ter aspectos que podem ser considerados injustos, porque havia (//) havia

Luís Mota: (//) Tais como?

Américo Estêvão: Tais como a limitação de que por exemplo um, um determinado aluno que valesse dezoito, ele não lhe podia ser atribuído o dezoito, em princípio, porque para lhe atribuírem um dezoito a ele, teriam que alguém, dois ou três terem média de dez e podiam não ter, não valer esse dez, mas o que é certo é que para ter um, um dezoito, o outro, os outros, pronto, isso, isso, teoricamente é injusto e na prática também acaba por ser injusto".

Já para Pedro Rocha a sua posição é simples «era uma estupidez ((sorri)). Era uma estupidez porque toda a gente saía prejudicada», nomeadamente «uma fatia que era prejudicada pela média, que era a fatia do meio ((sorri)), que era onde eu estava». Pedro Rocha foi prejudicado:

"Pedro Rocha: Mas a média nacional, por exemplo, é, era uma estupidez porque eu devia ter saído com 15, saí com 14 por causa da média nacional, foi a razão que me invocaram.

Luís Mota: Pois, baixaram-te a nota na reunião final.

Pedro Rocha: Baixaram-me a nota um valor e isso, em termos, se calhar na, na altura não me perturbou porque, não tive, mas no ano anterior, por exemplo, houve colegas que estiveram quase um ano sem trabalho, no meu ano não, não, isso não aconteceu, (eh) eu tive, eu comecei a trabalhar dia 10, nunca me esqueço, dia 10 de Outubro e nunca tive interrupção mas no ano anterior ao meu, o, a, houve pessoas que estiveram, trabalharam uma semana, duas, um mês, portanto, estiveram um ano (.)".

Para Pedro Rocha, exactamente ao contrário de Américo Estêvão, a importância da média final para a vida profissional e a dimensão subjectiva da avaliação, são argumentos para se opor à média nacional e não para a justificar e anuir a sua concordância. Concluamos a análise da sua argumentação:

"Pedro Rocha: Mas, por exemplo, no, nos nossos anos isso era uma coisa que, que limitava e, e havia ma, especialmente no último ano, as coisas tornavam-se muito competitivas. Eu, eu nunca liguei a notas pá, e man, e também tanto me fazia ter quinze como catorze para mim era igual ((ri)) mas sei de colegas meus que passaram maus bocados porque com a discussão da, da nota e porque é que é isto e porque é que não é aquilo, e porque é que tem que ser a média e porque é que não baixa aquele e não subo eu, e, e depois a avaliação há sempre uma parte muito subjectiva na avaliação, isso é mais que evidente, a avaliação apesar de haver uma, uma série de critérios que se devem observar (//), depois sabe-se perfeitamente, que na prática, isso não, não é,

Luís Mota: (//) Claro". LM: E a média nacional.

Já Célia Torres, que assume posição crítica em face da média nacional, mobiliza a situação actual que os professores enfrentam em termos de avaliação para estabelecer uma comparação e afirma que a média nacional gerou conflitos entre os alunos:

"Célia Torres: Sempre foi, eu acho, eu acho que isso que não, não tem nada a ver com nada, quer dizer, é como agora só poder haver 5% de pessoas excelentes, é quase a mesma coisa, portanto, não, acho que não tem nada a ver, quer dizer, porque é que agora todos têm que ser escalonados porque se manda assim, não, eu, eu achei, isso gerou até bastantes, também gerou alguns (//) conflitos entre os alunos, por causa disso,

Luís Mota: (//) Conflitos entre os alunos.

Célia Torres: porque, eu acho que isso que é um disparate".

4. A Escola do Magistério Primário de Coimbra enquanto instituição. Os actores.

Sobre a questão do recrutamento de professores, que por ora vai ser objecto de análise, chamamos a atenção para o facto de ao longo das diferentes períodos estudados, bem como consoante os grupos ou áreas disciplinares e disciplinas, existiram algumas

diferenças pelo que remetemos para a síntese analítica que realizámos bem como para a bibliografia indicada, nomeadamente as referências ao discurso oficial, em grande parte consubstanciado em textos legais. De modo semelhante ao que realizámos no ponto anterior, vamos apreciar as posições assumidas pelos nossos entrevistados, destacando os períodos a que se reportam.

4. 1 Os(As) professores(as) e as perspectivas sobre o recrutamento

"Francisco Quaresma: [...] apareceu uma legislação a criar nas escolas do magistério primário a cadeira de professor de, Psicologia para licenciados, porque a cadeira já existia, a cadeira não foi bem criada por esse decreto, ela já existia e aqui nesta Escola, era professor de Filoso, de Psicologia e Organização Política, o Dr. Catarino, que era professor aqui no D., no José Falcão, na altura D. João III. Claro, (ah, ah) mas, por, em função do decreto ele não podia continuar porque a cadeira tinha que ser regida por um licenciado em Ciências Históricas e Filosóficas [...]".

Francisco Quaresma refere-se ao decreto-lei n.º 43.369 de 2-12-1960[3562] que definiu no seu artigo 3º que os professores de Psicologia tinham que ser licenciados em Histórico-Filosóficas e portadores do curso de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras ou professores do 4º grupo do Ensino Liceal ou de grupo equivalente do Ensino Técnico. O seu artigo 5º determinava que estes professores poderiam ser nomeados definitivamente, ao fim de 2 anos de bom e efectivo serviço, por meio de concurso de provas públicas, escritas e orais sobre matérias dos programas. Foi nessas condições legais que Francisco Quaresma a sua nomeação definitiva como professor de Psicologia, da Escola do Magistério Primário de Coimbra.

Mas Francisco Quaresma deixa claro que para obter transferências ou um lugar numa Escola do Magistério é necessário algo mais, quando nos conta o diálogo que manteve com o Dr. Elias Bernardo Fernandes:

"Luís Mota: Pois, o Dr. Elias é mais recente, não é?

Francisco Quaresma: É mais recente, ora, o Dr. Elias (eh) sempre quis vir para Coimbra e eu compreendia porque ele tinha interesses aqui na, na zona. Foi para Vila Real, fez o concurso exactamente comigo, (eh) foi para Vila Real, (eh) quando eu pensei em passar para o Instituto, disse-lhe «Ó, Elias olhe que eu vou sair da Escola, de maneira que você, enfim, (eh) *mova os seus interesses a ver se na direcção-geral lhe arranjam lugar*, até porque

[3562] Cf. *Diário de Governo*, I Série, n.º 279, de 2 de Dezembro de 1960.

você já é professor efectivo, já tem uns anos de serviço aqui na, neste, neste tipo de escolas e portanto talvez não lhe seja difícil conseguir uma transferência para Coimbra, visto que não há mais ninguém»".

Para Francisco Quaresma os professores entravam para as escolas do magistério primário por convite do director e estes, normalmente, procuravam junto de colégios com reputação ou convidavam pessoas conhecidas ou com um certo nome, de acordo com «o que se dizia do professor» mas respeitando as determinações legais:

"Luís Mota: Quais eram os critérios de selecção, já me disse que foi convidado pelo Dr. Loureiro para vir aqui para a Escola (//)

Francisco Quaresma: (//) Sim.

Luís Mota: Era o único critério de selecção? Havia concursos, como é que (.)

Francisco Quaresma: Não, não, não havia. Não havia. Vinha-se para aqui por convite, não é. De resto (//)

Luís Mota: (//) Convite do director?

Francisco Quaresma: Sim, do director. Ora bom, o director convidava, na altura, (eh) segundo os interesses da Escola, andava a pensar: «Olhe lá onde é que está um professor desta natureza ou daquela e tal, um professor que sirva» e normalmente, batiam à porta dos colégios, especialmente do Colégio São Pedro, (ah) que na altura tinha assim uma certa aceitação, não é. Ou de pessoas conhecidas ou pessoas que tivessem um certo nome é como era escolhido, de resto não havia propriamente um critério de admissão a não ser aquilo que se dizia do professor, (eh) as habilitações professor […]".

Já David Evangelista, professor de Educação Moral e Cívica[3563] durante um período que atravessa o Estado Novo – incluído num intervalo entre 1942 e 1974 – informa-nos que foi substituir um colega que foi nomeado bispo e destaca em primeiro uma burocracia imensa para leccionar durante um curto período em cada ano lectivo[3564]:

"David Evangelista: [...] A verdade é que aguentei-me lá esse tempo todo, eu suponho até que fui o professor que, que esteve mais tempo nas Escolas do Magistério, e digo isto porque, o lugar não era muito apetecível. Primeiro, todos os anos tínhamos de renovar o contrato, era só por um semestre, e todos anos, e para renovar imagine que, foi um disparate, um dia cheguei a, a, a escrever ao secretário-geral, ao secretário de educação, Secretário de Estado da Educação que não fazia sentido nenhum todos os anos termos de arranjar uma, uma, uma certidão de habilitações, nascimento, o atestado médico compreendia-se eu podia apanhar doenças durante todo, durante o ano, mas, quer dizer, andávamos ali quinze dias, um mês a apanhar, a arranjar documentos (//), o anti-comunista, essa coisa toda não é,

Luís Mota: (//) A tratar de documentos.

David Evangelista: uma trapalhada, para depois irmos ensinar durante quatro, quatro, cinco, cinco meses, até, até Fevereiro, depois tínhamos exames de saída, enfim, tínhamos serviço até Mar, Março – Abril e depois interrompia-se, e eram, cada, cada turma tinha duas aulas por semana, por conseguinte, se eram quatro turmas eram só quatro aulas por semana [...]"

Refere que se manteve «ia lá por gosto» pois o que auferiam «não valia a pena fazer essa caminhada» e refere que outros colegas não se mantiveram mais tempo precisamente «por este aborrecimento de terem de repetir todos os anos».

[3563] Os professores eram nomeados de acordo com a autoridade eclesiástica nos termos da Concordata de 1940, conforme consta do artigo 27º, do decreto-lei n.º 32.243 de 5-9-1942. In *Diário de Governo*, I Série, n.º 208, de 5 de Setembro de 1942. Pelo disposto no decreto-lei n.º 43.369 de 2-12-1960, a disciplina passa a designar-se Educação Moral. Cf. *Diário de Governo*, I Série, n.º 279, de 2 de Dezembro de 1960.

[3564] Pelo disposto no artigo 3º, do decreto-lei 32.645, de 26-1-1943, o contrato destes professores só era válido para o ano escolar em que se celebrasse. In *Diário de Governo*, I Série, n.º 20, de 26 de Janeiro de 1943.

As narrativas que passamos a analisar pertencem a um grupo de professores(as) que estiveram na Escola no quadro das Experiências Pedagógicas, no período de 1974-1976. João Esteves estabelece quais foram, para si, os critérios de recrutamento[3565]:

"João Esteves: […] E depois houve um grupo, de professores, foi o meu caso e outros, que foram, que fomos claramente escolhidos pelos nossos posicionamentos perante o novo mundo que se abria a Portugal, isto é, se quiser e para não termos medo das palavras, fomos fei, foi feita uma escolha ideológica, não é. Eu penso que a gente não deve ter medo das palavras nesta altura (//) em que,

Luís Mota: (//) Sim, sim.

João Esteves: e não devemos reconstruir a história e, portanto, fomos escolhidos porque éramos pessoas de confiança, do PCP, do PS, éramos pessoas de confiança, éramos pessoas que do ponto de vista profissional éramos bem cotados, eu penso que todos, não foi para ali ninguém que não tivesse boa cotação profissional, agora o que se acrescentava a isso era ter, digamos, (//)

Luís Mota: (//) Uma determinada posição perante a realidade.

João Esteves: uma determinada posição perante a realidade e aquele mundo que ali se vivia. As, portanto, nós acreditávamos que uma das formas de mudar a sociedade era, através do conhecimento do marxismo da, da aplicação prática do marxismo […]".

Para João Esteves a opção do recrutamento daqueles(as) professores(as) foi óbvia, tratou-se de uma escolha ideológica que recaiu sobre «pessoas de confiança, do PCP, do PS» e com «boa cotação profissional» que partilhavam «uma determinada posição perante a realidade e aquele mundo que ali se vivia», acreditando que a «aplicação prática do marxismo» era a chave para transformar o mundo.

De acordo com a posição de João Esteves não se terá ido tão longe quanto necessário, uma vez que a génese dos problemas da articulação entre a teoria e a prática que ele detecta radica no facto de não ter sido possível colocar professores nas escolas anexas de aplicação, situação travada pelo Estado, identificado por João Esteves nas pessoas do director-geral do Ensino Primário, Rogério Fernandes e Salvado Sampaio, que apesar de toda a colaboração e papel activo no desenvolvimento das Experiências Pedagógicas nunca quiseram assumir uma tal posição:

"João Esteves: […] [a propósito dos professores das anexas] penso que ali o que se teria justificado na altura era fazer um pouco o que se fez cá em baixo mas era mais difícil porque nós lá em cima estávamos a falar com professores, muitos dos quais pertenciam aos próprios quadros, digamos, embora ali estivessem todos por afectação, digamos, por destacamento, ao abrigo, mas (hem) foi complicado porque, há aqui uma coisa que o Luís Mota já, já viu concerteza, já leu isso seguramente, a maneira de dar a volta às escolas do magistério foi colocá-las sob alçada do decreto das experiências pedagógicas que vinha do Veiga Simão, e portanto, foi isso que permitiu

[3565] Recordemos apenas os despachos n.º 64/74, de 31 de Outubro de 1974, que coloca em regime de Experiências Pedagógicas as Escolas do Magistério Primário, e n.º 65/75, de 9 de Novembro de 1974, que abre a possibilidade de recrutar para professores(as) daquelas escolas, «pessoas idóneas», ficando a porta aberta ao convite. No que se refere ao regime de experiências pedagógicas. Cf. Decreto-Lei n.º 47.587, de 10-03-1967. *Diário de Governo*, I Série, n.º 59, de 10 de Março de 1967.

chamar-se professores para o Magistério mas houve sempre dificuldades porque, quer o Dr. Rogério Fernandes que era director-geral do ensino básico, quer o Dr. Salvado Sampaio, que era chefe de divisão do ensino primário, penso que se chamava assim, tiveram sempre (eh) nunca se abriram muito para a possibilidade de se mudar os professores das anexas, isto é, meter lá alguns tudo bem, mas mudar não e, portanto, continuaram lá todos aqueles professores que vinham do antecedente […]".

Para Joaquim Viegas é necessário recordar, em primeiro lugar, que o director e os(as) professores(as) das escolas do magistério primário, à data do 25 de Abril de 1974, eram todos requisitados e se os directores foram demitidos, as requisições foram simplesmente suspensas, em segundo lugar, os efectivos, poucos, permaneceram no seu posto. É neste contexto que toma posição:

"Joaquim Viegas: [...] como o sistema era de requisição fiz o contrário, fiz também requisição de professores que, que, que via, que eram espíritos abertos, que, que não estavam nada comprometidos com o regime, (eh) mas mantivemos integrados os professores efectivos da, das Escolas e até outros, por que não houve aquele saneamento brutal que às vezes depois a História posterior feita já de má fé faz, e aliás, mais tarde houve um, um inquérito dinamizado pela Assembleia da República, quis verificar a situação das Escolas por que diziam que os comunistas tinham ocupado as escolas todas e, e chegaram eles próprios à conclusão que não era assim, por que se havia alguns comunistas na Escolas, a maioria não era e eram de todos os partidos e tínhamos inclusivamente directores de Escola, que eram na altura do PSD, não, não se chamava, era o PP, PPD e eram directores da Escola e que trabalhavam honestamente por que, de facto a, nós também chegámos a esta conclusão que, que havia gente de direita por, por ambiente, eram mas que profissionalmente eram competentes, não é, e, e tínhamos esta ideia e, e tivemos a consciência a, com base na própria experiência, de que um professor que seja competente e que seja pedagogo, isto é, competente no sentido de, de assumir a função pedagógica que, que lhe compete profissionalmente é mais progressista do que um progressista ideologicamente mas que é competente e que não assume a sua função pedagógica e profissional, não é, e nós tivemos muita gente que efectivamente facilmente aderiu ao, ao nosso projecto, digamos revolucionário, se quisermos falar nestes termos, (eh) porque sentia que inclusivamente dávamos melhores condições para trabalhar do que aquelas que tinham sentiam mais liberdade, sentiam a, que podiam desenvolver criatividade que o antigo regime não (//), não lhes consentia,

Luís Mota: (//) Não lhes permitia.

Joaquim Viegas: não lhes permitia e, portanto, facilmente aderiram à mudança, houve muita, muita, a expressão não é simpática, mas se quiser, houve muita conversão na, ao 25 de Abril, a partir da, da experiência concreta, de que a, as condições eram mais favoráveis ao desenvolvimento de criatividade, da, de iniciativas e, e, portanto, mais favoráveis à acção, à acção pedagógica, não é".

Joaquim Viegas no diálogo que aparenta estabelecer com uma determinada leitura histórica ensaia, neste seu posicionamento, o esclarecimento de alguns pontos:

i) Os professores requisitados – situação que não é nova, eram «espíritos abertos» e «nada comprometidos com o regime» mas os professores efectivos permaneceram no seu posto, não existiu «saneamento brutal que às vezes depois a História posterior feita já de má fé faz».

ii) Os professores recrutados neste período não eram todos comunistas, a maioria não seria mesmo e directores havia afectos ao Partido Popular Democrático (PPD), como aliás um inquérito da Assembleia da República veio a comprovar.

iii) Havia «gente de direita» profissionalmente competente.

iv) Um professor «competente e que seja pedagogo», isto é, que assume a «função pedagógica», «é mais progressista» que um outro, ideologicamente de esquerda, que não assuma a sua função pedagógica.

v) Muitos houveram, que aderiram ao «projecto revolucionário» com base nas condições concretas.

O período que ficou denominado por *normalização*, resultou na demissão de Joaquim Viegas, veio a ter na base um concurso documental em que «tudo se preparava para ter um quadro docente especial» com regras que «já eram saneadoras de certa forma» e, contudo, Joaquim Viegas considera que deveria ter logo ficado colocado mas tal não aconteceu, colocaram numa segunda escolha, Introdução à Política que ao fim de ano e meio acabaria e ele seria apeado do lugar na Escola. Reclamou em vão pois, como nos diz, ainda hoje a administração «nunca responde aos administrados»:

"Joaquim Viegas: eu mesmo, através dessas regras devia ser (hem) deveria entrar como, como docente e, e retiveram o meu processo até estar tudo preenchido e depois (eh) colocaram-me numa área que eu, para a qual eu tinha concorrido eu segundo lugar, portanto tinha, me, e que, que era uma, uma, uma disciplina que ia desaparecer, que era Introdução à Política, portanto, já sabiam que eu dentro de meio ano ou quê,

Luís Mota: Ia sair mesmo.

Joaquim Viegas: que ia sair mesmo, protestei, reclamei, fiz uma série de reclamações, não é, inconsequentes, nunca, nunca deram resposta, como aliás ainda hoje é tradição a administração pública nunca dá, nunca, nunca responde aos administrados, não é, e, e depois também, devo dizer que, acabei por desistir, o que aliás eles também já, já estavam a contar que, que a, a, digamos, a, a estratégia é mesmo essa, [...]".

Para Marta Santos «não foi tanto a orientação ideológica das pessoas, foi muitíssimo aquilo que as pessoas, de que as pessoas tinham dado conta nas suas práticas» que norteou a requisição das pessoas durante as Experiências, foram professores «muito considerados, do ponto de vista da sua competência», tendo-se tido em atenção «os percursos anteriores» e «como eram vistos pelos colegas».

No que toca ao concurso, já por nós referenciado, que abre o período da *normalização* vê nele a intenção clara de acabar com as Experiências, daí que considera que foi construído um concurso em que as pessoas envolvidas nas Experiências não pudessem concorrer, mesmo assim, no plano nacional, algumas ficaram:

"Marta Santos: Eu acho que era mesmo o objectivo do concurso, para mim foi muito claro, aliás, a própria comunicação do Ministro, quando disse o que disse, a própria comunicação do, quando disse o que disse, essa história das mesas, do «à mesa do orçamento», era, era perfeitamente intencional, eu não tenho a mínima dúvida de que a intenção (eh, eh) aniquilar as, a experiência, (eh) pondo fora as pessoas, não é. E, portanto, construíram o concurso por forma, a que, aquelas pessoas tivessem, enfim, não, não pudessem concorrer.

Luís Mota: Não ficassem.

Marta Santos: Exacto, isso eu não tenho dúvidas, quanto a isso não tenho dúvidas ((sorri)). Posso estar muito err, errada, muito enganada, não é, mas não, não, foi sempre esta a impressão com que eu fiquei, muito claramente, houve algumas escolas em que, o tiro, não lhes saiu pela culatra, mas, ainda ficaram algumas pessoas com importância, não é, foi mais a de Faro, porque ali em Aveiro, também a situação, ((ri)) o Matos ficou mas quem foi para director foi o que era director antigamen, antes do 25 de Abril.

Luís Mota: O Edgarde Panão".

José Costa com o seu trajecto como aluno-mestre e professor da Escola do Magistério Primário de Coimbra durante o Estado Novo e início das Experiências e regressa com a *Normalização*, tem um posicionamento algo distante dos anteriores, começando por – do ponto de vista do recrutamento de professores, situar o Estado Novo e as Experiências Pedagógicas no mesmo plano, onde «interesses» ou «amizades» do director determinavam a escolha:

"José Costa: […] mas os professores eram seleccionados pelos interesses do director ou por amizades, muitas vezes, tanto os professores da Escola do Magistério como os professores das escolas anexas, portanto, eram. Eles é que convidavam, estiveram lá muitos professores mas todos eles, foi por convite do próprio director. Depois do 25 de Abril, a primeira fase, daquela fase logo a seguir foi também por geração espontânea, não é, apareceram (//) nas várias escolas uma série de,

Luís Mota: (//) Por convite, não é.

"José Costa: uma série de figuras como directores, não é, e depois ele próprio se encarregava de formar as suas equipas de trabalho, isto durante aqueles dois anos, não é,

Luís Mota: Sim, sim, entre 74 e 76".

No período posterior, de 1976 em diante, foi o concurso documental, realizado a nível nacional, em que consistia na apresentação do currículo devidamente documentado:

"José Costa: 74-76, depois daquela fase então foi por concurso nacional, realizou-se um concurso nacional, as pessoas apresentavam o seu requerimento de concurso complementado com aquilo que entendessem, os seus trabalhos, as suas, tudo aquilo, alguma coisa que pudesse, um currículo, digamos, o currículo devidamente documentado com provas que permitissem uma aferição, isto no tempo do Sottomayor Cardia e do Romero de Magalhães que era secretário de Estado. E portanto, depois saiu uma lista nacional e entraram aqueles que para cada uma das áreas, aquilo era por áreas, não é,

Luís Mota: Sim, sim.

José Costa: cada uma das áreas, entrei também, entrei, fiquei […]"

Depois na fase final e ainda segundo José Costa, «o director convidava» quando se tratava de períodos curtos, «alguns professores para, só nessas situações, quer dizer, já não valia a pena fazer novos concursos, mas a maioria manteve-se todos esses anos».

Para Alberto Sousa, aluno-mestre nas Experiências e *Normalização* e orientador de estágio e professor nos anos 80, a questão tal como considerou à época e do que recorda os

acontecimentos, tudo se resumiu ao facto de Ministério da Educação ter decidido abrir concursos e os seus professores, «que ninguém sabia como é que tinham sido recrutados», se recusarem a participar no concurso – veio depois a descobrir-se que nem habilitações tinham – e por isso os alunos encerraram a Escola e só no ano seguinte se restabeleceu o que definiu como a «normalidade, digamos, democrático-educativa»:

"Alberto Sousa: [...] o que eu recordo do período enquanto aluno, portanto, é, é, é um dia, a, a, um dia o Ministério decidir que os professores tinham de concorrer e o grupo de professores que estava na Escola e que tinham sido meus professores do 1º ano recusarem-se a apresentarem-se a esse concurso, alguns dos quais pelo que se veio a saber depois nem sequer tinham habilitações para lecci, leccionar àquele nível. A, a mas os que concorreram e que ficaram a relação com eles foi a mesma, (eh) houve foi um período, não sei agora precisar, de três, quatro meses em que a Escola esteve encerrada por vontade dos alunos, que, que se recusavam a ter aulas com professores que não preenchiam os requisitos que o Ministério da Educação, na altura era a, era o Ministro Sottomayor Cardia tinha estabelecido e, portanto, não fazia sentido que se o Ministro tinha estabelecido e agora, há distância de vinte e tal anos, o que eu me recordo era que os professores tinham de ter habilitação própria para leccionar nas Escolas do Magistério, isso a nós alunos parecia-nos muito correcto, portanto, se os professores não queriam aceitar isso alguma coisa estava mal e não era do lado dos alunos, portanto, os alunos recusavam-se a ter aulas com aqueles professores e daí a Escola ter estado fechada alguns meses com, com piquetes de alunos à porta, com plenários feitos na Praça Heróis do Ultramar, etc., etc., etc., até que lá por Janeiro, Fevereiro do ano seguinte, a normalidade, digamos, democrático-educativa foi reposta e as aulas recomeçaram com toda a normalidade, [...]".

Argumentando depois ao nível individual sublinha que ele próprio foi «para as Anexas por concurso» e acrescenta, ainda na primeira pessoa:

"Alberto Sousa: e depois vim cá para baixo por concurso, com, com nomeação em Diário da República, essas coisas todas, a, e podia ter concorrido, concorreram outras pessoas certamente, quando foi das Anexas para o Magistério só concorri eu, isso eu sei, mas para as Anexas concorreram mais pessoas, mas havia uma lista graduada, não sei quantos, pronto e, e fiquei eu, [...]".

Apenas algumas disciplinas específicas para as quais existiria dificuldade para encontrar professor ou horários incompletos, poderia existir alguma «arbitrariedade do director»:

"Luís Mota: Alberto passando para os actores, concretamente, o que é que tu recordas dos critérios de selecção de professores.

Alberto Sousa: Não recordo nada assim de especial, creio que (.)

Luís Mota: A não ser os concursos que referiste há pouco.

Alberto Sousa: Eram os concursos, excepto em casos muito pontuais, houve um caso ou outro que eu me recordo, que eram de (.) horários incompletos e disciplinas (eh) mais específicos, do género da dança ou da expressão plástica a, havia uma espécie de, nem era mini-concursos, era de quem lá entregasse o currículo, aí podia haver alguma arbitrariedade do director a escolher esta ou aquela pessoa a, mas para situações pontuais".

Reflectindo sobre uma questão sensível, nomeadamente a colocação na Escola, dos filhos do director, considera mesmo que foram situações pontuais, perto do encerramento da Escola, um colocado em horário residual e o outro nem teria sido como docente.

"Alberto Sousa: Eu penso que sim, que foi sempre o concurso. Houve lá duas situações com os dois filhos dele, para horários residuais, digamos, um deles hoje é professor e sempre foi, um de Filosofia ou Psi (.)

Luís Mota: Sim, o Pedro.

Alberto Sousa: O Pedro e o, o outro não, o outro é o que está na APPACDM mas também lá esteve um ano lá, acho que nem era a dar aulas, era num apoio qualquer que era preciso na altura, lá nuns programas era preciso um apoio qualquer coisa e ele ficou com aquilo, é as únicas coisas que eu assim me recordo e os outros todos penso que estariam lá, sei é que às vezes não havia professores (.)".

A primeira posição de Mário Almeida vai no sentido de afirmar que foi mais pela insistência dos colegas que por vontade própria, que acabou como professor da Escola do Magistério Primário de Coimbra:

"Mário Almeida: [...] Portanto eu cheguei à escola do magistério um pouco empurrado, os colegas «vai concorre» e tal e coiso e eu lá, lá tanto insistiram, que eu concorri para coordenador de Metodologia, foi um concurso que foi aberto, acho que no mês de Setembro de 1976".

A sua abordagem destaca o facto de se ter tratado de um concurso documental pelo que ninguém teve de prestar provas, num concurso com muitos «problemas políticos e administrativos pelo meio e tal, aquele ministério da educação ((sorri)) andava um bocado à balda, de maneira que eu só fui nomeado já nas férias de Natal». Apesar de ser um dos beneficiados – e ele tem o cuidado de o expressar, reconhece que o concurso vinha ferido de uma certa tendência que visava, no seu entendimento, afastar certas «posturas que havia na altura», tratou-se de algo feito por medida. No mais, considera que se tratou de um concurso normal, com período de reclamações estabelecido e assinala mesmo que houve quem ganhasse as reclamações. Depois da *normalização*, o recrutamento por concurso terá continuado nos quatro anos seguintes, depois considera que, na prática, regressaram os convites, as indicações, as nomeações, etc. Mário Almeida, na linha de Alberto Sousa, acaba mesmo por indicar que tal situação se verificou já no «balanço para fechar», dando como exemplo a situação dos filhos do director:

"Luís Mota: Professor Mário, voltando atrás, mas na sequência da entrevista, como é que analisa o recrutamento dos professores das escolas do magistério primário? Da experiência que tem.

Mário Almeida: Olhe, ó, ó, ó Mota, eu, devo di, eu aqui sou suspeito, não é, porque eu também fui recrutado ((ri)). Normalmente foi por concurso.

Luís Mota: Sim, mas já me disse que foi por concurso.

Mário Almeida: Espere, espere, foi por concurso.

Luís Mota: O seu por concurso, já me disse, portanto, não (.)

Mário Almeida: Foi por concurso, foi por concurso, foi por concurso documental. As pessoas não foram prestar prova nenhuma apenas apresentaram o seu currículo, pronto. A forma de, de, de organizar o normativo foi um pouco capciosa. Eu tenho que dizê-lo, embora eu beneficiasse com isso, mas não fui, fui alvejado ((sorri)), era preciso neutralizar determinado tipo de, de posturas que havia na altura. E foi, os normativos foram, foram feitos, às vezes, à medida, não foram normativos (.), muitas vezes os normativos não, não visavam o genérico, às vezes (//) , não digo que visavam o particular (//) mas um determinado tipo de particularidades ((a rir)).

Luís Mota: (//) Visavam. (//) Algum universo.

Mário Almeida: Sim. Mas foi, foi, foi a, no que diz respeito depois à organização, foi, as pessoas puderam reclamar e houve quem reclamasse e, e ganhasse a, a reclamação, não é. Foi por concurso. Depois, durante algum

tempo, mas no fim já não foi por concurso, já foi por convite, houve convite já no fim, acho que concurso, só os dois primeiros três, os dois primeiros, três ou quatro anos (.)

Luís Mota: Pois porque depois ouve-se falar muitas vezes o (//) professor Falcão, pelo menos nas actas, fala muito nas reconduções e nos destacamentos e pronto.

Mário Almeida: (//) Pois. Sim, sim, sim, sim. Depois vem o destacamento, vens os convites e algumas coisas vieram já num período muito mais, talvez já o período da, do, da embalagem para fechar. Já foi mais, não propriamente já por concurso. Foi mais por, por convite, por indicação, por nomeação, por (.).

Luís Mota: Por sugestão, não é, por (.).

RA: Sim, por sugestão.

Luís Mota: Nessa altura nem havia concurso documental feito pela Escola, o director convidava (.).

Mário Almeida: Havia, havia às vezes, eu tenho que dizê-lo, é público, mas o, os dois filhos do professor Falcão foram professores da Escola, portanto não vou dizer mais nada. Eu tenho muita consideração pelo Dr. Falcão mas eu como cidadão não posso deixar de referir isto não é, foi notório, toda a gente sabe e só um é que era licenciado que era o, o Pedro que era professor, licenciado em Filosofia.

Luís Mota: Pois, o Pedro é licenciado em Filosofia.

Mário Almeida: Por aqui já pode ver como é que era a coisa a partir de um determinado momento".

4. 2 O director, elemento aglutinador e de disputa

Ao invés de outras escolas como os liceus e as escolas técnico-profissionais, depois escolas preparatórias e as do ensino secundário que inicialmente eram dotadas de reitor ou director – consoante a sua natureza, e, em resultado da transformação política ocorrida a 25 de Abril de 1974, passam a ser geridas por equipas directivas, as escolas do magistério primário tiveram sempre director, num primeiro momento após o 25 de Abril manteve a sua característica de nomeação e só aquando da definição jurídica da Educação e da afirmação da ideologia democrática, o cargo passa a ter uma natureza electiva. É em torno do papel do director, a sua importância, vantagens e desvantagens para a instituição educativa que versam as posições adoptadas pelos entrevistados que iremos analisar. Num segundo momento analisaremos, a forma como estes mesmos entrevistados se posicionaram em face da acção concreta, isto é, sobre a actuação de três dos quatro directores[3566] da Escola do Magistério Primário de Coimbra.

[3566] Ao longo do período em estudo, 1942-1989, a Escola do Magistério Primário de Coimbra teve quatro directores: Mário dos Santos Guerra (1940-1946), Francisco de Sousa Loureiro (1946-1974), Fernando José Vasconcelos Cabral Pinto (1974-1977) e Ilídio de Jesus Coelho Falcão (1977-1989). Apenas o primeiro não foi objecto de análise e reflexão o que se explica por os nossos entrevistados, os(as) alunos(as)-mestres(as) mais antigos são já do período posterior a 1946.

Dos depoimentos que recolhemos apenas Paulo Sousa e Carla Campos pareceram desligar a análise sobre o papel e o perfil de director da personalidade que efectivamente ocupava o cargo, os restantes construíram argumentações em que intricavam a função e a personalidade que o desempenhava. Ambos os depoimentos reflectem posicionamentos favoráveis à função de director.

A posição de Paulo Sousa reflecte uma discussão dilemática em que o entrevistado discute vantagens e desvantagens de a Escola estar dotada de um director ou de uma equipa directiva. Começa por definir claramente que um director tem vantagens, «há uma orientação mais clara e mais precisa» e depois inverte este optimismo, ao considerar que o mal está é se o director não tem qualidades para o desempenho da função, aí «é um desastre»:

"Luís Mota: Ao bocado falou-me do Dr. Falcão e depois, entretanto, falou-me das relações com o professor Francisco Loureiro, como é vê o papel do Director na Escola do Magistério ou nas escolas do magistério.

Paulo Sousa: (hum, hum) (.) Como é que vejo como? Em que sentido?

Luís Mota: Qual a importância ou não importância, como é que, como é que o, como é que vê a importância de ser um director ou de ter sido um director nas escolas do magistério.

Paulo Sousa: Pá (ah), a vantagem, digamos que, o haver um director tem vantagens (.) no sentido, digamos que, há uma orientação (eh) mais clara e mais precisa de para onde é que as coisas devem ir, o problema é quando, se o director é uma pessoa sem qualidades pr'o cargo é um desastre".

Retira desta análise uma primeira conclusão: com um director as escolas ficam muito dependentes da sua «qualidade». Em seu entender, é diferente quando se trata de uma equipa directiva pois os seus membros podem equilibrar, compensar-se mutuamente. No entanto, como rapidamente constata este seu posicionamento também é efémero, uma vez que na eventualidade de a equipa não se entender entre si, «o clima pode ser bem pior do que com um director». Adopta então uma posição aparentemente definitiva: «uma escola deve ter director», afirma que ainda hoje pensa assim, o director é o líder que todas as organizações necessitam, a quem compete congregar esforços e liderar. Aspectos que são mais facilmente alcançáveis com um director do que com uma equipa.

Passa depois ao segundo nível de análise que é o perfil do director que terá de ser uma pessoa «altamente qualificada» pois caso contrário é preferível uma má equipa a um mau director. A chave está na formação uma vez que mesmo equipas sem formação –

mobiliza aqui o elemento electivo – não é o facto de terem sido eleitas que as habilita a prosseguir os objectivos propostos.

No seu raciocínio equaciona novamente o dilema inicial director ou equipa directiva e afirma que é preferível um director com formação do que uma equipa directiva eleita, é certo, mas composta «de pessoas que não têm o mínimo de qualidade para estar nesse cargo». A sua análise surge aqui com uma marca histórica que se traduz na associação que realiza entre director – nomeado e que contrapõe a equipa directiva – eleitos, sem nunca colocar a hipótese de inverter os pares.

As questões têm de ser «equacionadas», não concebe o director «imposto», sem qualidades, «pior a emenda que o soneto», existem «um tipo de conhecimentos e competências que têm que ser específicas» e conclui que um bom professor não faz um bom director:

"Paulo Sousa: [...] E portanto, (eh) quando há, quando as escolas têm, portanto, como cargo directivo a, a figura do director ficam muito dependentes, digamos, da qualidade dessa pessoa, não é, (eh) já é diferente quando há uma equipa directiva, digamos que, de algum modo (eh) as coisas podem-se equilibrar de (//)

Luís Mota: (//) Pela actuação dos diferentes elementos.

Paulo Sousa: Pelos diferentes componentes, embora, (eh) no, se a equipa também não se entender pode ser mais, (eh) digamos, o clima que se cria numa escola pode ser bem pior do que quando há um director, não é, portanto, eu pessoalmente ainda hoje em dia acho que (eh) uma escola deve ter um director, (eh) no sentido de que deve ter um líder, que claramente, digamos, assuma a liderança de uma comunidade educativa e que seja capaz de congregar (//) esforços

Luís Mota: (//) Esforços.

Paulo Sousa: e liderar, digamos, as pessoas para atingir objectivos e acho que isso é mais facilmente alcançável por um director do que por uma equipa (eh) obviamente que, tem de ser uma pessoa qualificada e altamente qualificada para desempenhar essas funções, caso contrário é preferível ter uma má equipa ((ri)) do que um mau, mau director ((ri)), porque ao menos com uma má equipa ainda uma pessoa se vai, vai-se safando, não é, mas, mas sem dúvida que a figura, a, a figura do, do director de escola, eu penso que de certo modo é algo que deveria ser recuperado porque, embora as pessoas têm que ter formação para isso, não é, (//)

Luís Mota: (//) Claro.

Paulo Sousa: têm que ser essencialmente, porque, caso contrário, temos também que poder ter equipas directivas, em que há pessoas que não têm formação nenhuma para, para estarem em cargos de direcção, não têm qualidades de liderança nem de o, orientar reuniões, nem de, de levar equipas a conseguir objectivos e portanto (eh) não é pelo facto de apenas de serem democráticas e eleitas que vão conseguir realizar, digamos, o objectivo para que devem existir que é congregar os esforços de toda uma comunidade educativa e levá-los a atingir determinados objectivos. Eu penso que isso se consegue muito melhor através de um director competente e que seja reconhecido como um líder por toda a equipa do que por uma equipa, que é eleita, de pessoas que não têm o mínimo de qualidade para essa (//)

Luís Mota: (//) Nesse cargo.

Paulo Sousa: Para estar nesse cargo, não é, portanto, aqui digamos, as coisas terão de ser também de certo modo equacionadas, não é, digamos, não, não será, digamos, aquele director que é, digamos, imposto, que também não tem qualidades nenhumas para ser directo, isso pior a emenda que o soneto, mas realmente se houver, digamos, uma formação específica para esse tipo, digamos, de cargo que tem que ter for, um tipo de conhecimentos e competências que têm que ser específicas, não é, não é, não é pelo facto de eu ser um bom professor que eu automaticamente (//)

Luís Mota: (//) Que sou um bom director, claro.

Paulo Sousa: Passo a ser um bom director, não é, que há compe, competências que são diferentes, não é".

Para Carla Campos o director é a chave do funcionamento se for bom mas é necessário que seja ajudado pelo corpo docente:

"Luís Mota: Tem ideia de que o director é que faz a Escola ou o director é muito ajudado pelo ambiente que tem na Escola com os professores.

Carla Campos: (.)

Luís Mota: Ou acha que é determinante o director para que a Escola funcione.

Carla Campos: Eu quanto a mim acho que o director é uma pessoa, ali uma chave (eh, eh), boa para, para, para a coisa manobrar se ele for bom, e então pode a Escola muito bem; mas também tem de ter bons colaboradores, por que se não, também se os professores não ajudarem também, também não".

Eu, director. Reflexões na primeira pessoa

O momento histórico em que foi nomeado director da Escola do Magistério Primário de Coimbra coincidiu com a criação de equipas de gestão que viriam a estar na génese do que foi definido como gestão democrática, nos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário de então. O nosso entrevistado chegou mesmo a integrar a primeira comissão provisória no então Liceu D. João III. E é sobre essa questão e sobre a aparente contradição que reflecte.

Joaquim Viegas começa por considerar que a tendência seria a substituição da direcção unipessoal por conselhos ou comissões e sublinha que as mudanças nos outros estabelecimentos resultaram de transformações internas e sustentadas pelos professores desses estabelecimentos de ensino, situação que não se verificava nessas escolas. Viegas coopta outros dois aspectos, por um lado, a importância estratégica das escolas do magistério no desenvolvimento do processo, por outro, a especificidade da sua organização implicava transformações que impuseram a necessidade da «confiança da direcção-geral e que pudesse dinamizar e ir introduzindo processos de organização democrática» o que de resto veio a ser feito, construindo-se uma organização democrática que em seu entender, com base em comissões como a pedagógica – onde os alunos participavam, e a gestão de todos os serviços da Escola dependia dos alunos, era mais eficaz que a das escolas

secundárias. Esta análise torna-se mais explícita com a leitura do excerto que apresentamos:

"Luís Mota: Em relação à direcção da Escola,

Joaquim Viegas: (Hum).

Luís Mota: já há bocado me falou, que havia, até pelos grupos a que pertenceu e pela sua trajectória,

Joaquim Viegas: (hum, hum).

Luís Mota: num determinado nível de ensino, defenderam sempre a constituição de comissões de gestão (//) e que veio dar origem à gestão (//) democrática,

Joaquim Viegas: (//) Exacto. (//) Exacto.

Luís Mota: por outro lado, nas Escolas do Magistério, o mesmo grupo de pessoas ou pelo menos, um grupo de pessoas social e culturalmente semelhante,

Joaquim Viegas: Exacto.

Luís Mota: vem precisamente a aceitar que exista um director,

Joaquim Viegas: Exacto.

Luís Mota: há aqui alguma contradição ou foram as circunstâncias que impuseram a necessidade

Joaquim Viegas: (hum, hum).

Luís Mota: de que ali existisse um director e não um (.)

Joaquim Viegas: Pois o, nós caminharíamos necessariamente para a substituição da direcção (eh) pessoal necessariamente por, por, por conselhos, por comissões, não é, como aconteceu nas escolas secundárias e básicas, etc., agora, ali era importante a direcção, era importante a direcção por que, por que enquanto na, na, é assim, nas, nas escolas secundárias, nas escolas preparatórias, fundamentalmente aí, também houve necessariamente reforma democrática na, nas escolas da, primárias mas no Preparatório e no Secundário (ham) as mudanças, eram mudanças feitas pelos próprios professores in, internos, quer dizer, havia, havia uma outra facilidade que não havia nas Escolas do Magistério. As Escolas do Magistério não só eram importantes do ponto de vista estratégico, do desenvolvimento estratégico do, do, do processo que estava em curso como a própria organização, digamos, em que elas funcionavam era, era muito específica, não é, quer dizer, era necessário fazer muitas transformações lá e era necessário, portanto, um, um director que tivesse efectivamente a confiança da direcção-geral e que pudesse dinamizar (eh, eh) e ir introduzindo processos de organização democrática, não é, mas, digamos, de uma forma segura, não é, de resto, objectivamente, nós podemos dizer que tínhamos uma organização democrática mais eficaz do que teriam as escolas secundárias com, com, digamos, com as comissões com os conselhos directivos, etc., de resto, devo dizer, aqui na, na, no José Falcão, na altura D. João III, eu pertenci à comissão instaladora, digamos, à primeira comissão provisória, chamava-se comissão provisória, que, que veio prefigurar a forma de organização de direcção da, da, das escolas secundárias e, portanto, digamos, a minha filosofia era essa, não é, e ali, na, na Escola do Magistério, nós estabelecemos um processo de, de participação democrática da, da, da Escola e o director era um dinamizador desse processo, depois saía o di, o director mas ficava a filosofia e a organização democrática, não é, por que nós tínhamos comissões, a comissão pedagógica, os alunos participavam na comissão pedagógica, a, os alunos tinham a gestão, como disse, já há pouco (//), de todos os serviços da própria Escola,

Luís Mota: (//) Dos diferentes serviços da Escola.

Joaquim Viegas: portanto, quer dizer, havia uma, uma repartição de poder, não havia nenhuma assunção de poder do, do, do, do director, o director era apenas um, se quisermos, um, um dinamizador, um, digamos, um coordenador do, do, do processo de organização da, da própria Escola, não é, e sentíamos que durante aquele tempo era absolutamente necessário haver alguém que tivesse autoridade para falar aos professores efectivos que lá estavam, para falar aos inspectores que ainda existiam, quer dizer, era ne [...]"

Joaquim Viegas reconhece que os próprios actores sociais destas escolas eram um entrave e que «era necessário retirar ainda os professores que estavam lá em requisição» e os que lá permaneceram tinham «uma cultura de obediência a um director» e não possuíam uma «cultura para a aceitação de comissões» ainda que «democraticamente legitimadas mas não legitimadas pela autoridade, pelo poder» o que contribuía para a «necessidade de fazer esse processo de transição» porque coarctado.

Já José Costa – o primeiro e único director eleito da Escola do Magistério Primário de Coimbra, enceta a sua narrativa comparando a situação da Escola com a da Universidade – ainda que se trate de uma instituição com autonomia, se a segunda tinha um reitor, a primeira um director. O primeiro argumento que sustenta é que se tratou apenas de uma questão de organização para garantir «uma gestão coerente» a partir da representatividade da Escola, desde o momento que foi por eleição. Refere ainda que via a situação como o resultado da tradição portuguesa e que no pós-25 de Abril, a necessidade de em tempo útil tornar as escolas operacionais, optou-se pela direcção unipessoal, pelas vantagens que esta tem sobre as equipas directivas e, mobilizando o exemplo da Escola Superior de Educação de Coimbra naquele momento, a quem diga que funciona bem e há quem diga que não. Podemos constatar a sua argumentação neste extracto:

"José Costa: mas isso já é Escola Superior de Educação, a Escola do Magistério havia então director, parece-me que é por uma questão só de organização, haver uma gestão, uma gestão (eh, eh) coerente a partir duma, duma, duma representatividade populacional da Escola que foi por eleição. A eleição serve de suporte a uma entidade que por si própria faz a gestão e tem melhor possibili, tem melhor possibilidade de organizar e gerir eh o funcionamento da Escola face a um projecto qualquer, não é, da Escola, não é. Se fosse uma comissão, às vezes, embora fosse escolhida pelo, pelo director às vezes há dificuldade em gerir, eu entendo, eu vejo isso ainda como a tradição portuguesa, tinha um pouco assim essa, essas formas de gerir (eh) também parece-me que também é um pouco assim por tradição, mas também parece-me que é um pouco por tomar as rédeas da organização e haver alguém que não tenha que se sujeitar muitas vezes se as coisas não funcionarem e talvez uma pressão depois do 25 de Abril, haver necessidade que as coisas começassem a funcionar em termos, em termos, em termos de operacionalidade, não é, que um director talvez resolvesse melhor a situação, não é, partindo sempre dos princípios da democraticidade e representação (//) que é a eleição, pronto.

Luís Mota: (//) Claro.

José Costa: De maneira que parece-me que garantia uma melhor gestão em face dos princípios que a Escola tinha que, que montar, assentes em orientações gerais do próprio Ministério, não é, que uma pessoa só era capaz de organizar aquilo que hoje muitas vezes vê-se nos órgãos de gestão, em conselhos executivos, directivos, a gestão às vezes não funciona bem, a nossa lá vai funcionando, penso eu, não sei. Há quem diga que sim, há quem diga que não, mas isso é o problema da Escola e para mim tem funcionado sempre bem e são três elementos, ou quatro, […]".

E acrescenta que enquanto director procurou criar «um clima, isso é fundamental o ambiente de, de democraticidade», existindo «professores das várias áreas, todas as áreas políticas, ideológicas, religiosas mas funcionou sempre bem» e conclui adoptando uma posição favorável à existência de «um director sim, mas um director apoiado por um clima propiciado» e nunca «um director autoritário nos termos antes do 25 de Abril».

Francisco de Sousa Loureiro (1946-1974)

Francisco Quaresma considera-o um «homem prestigiado aqui na Escola», um pacificador, se problemas existiram solucionou-os sempre e mesmo os(as) colegas mais críticos(as), como uma colega Judite, professora de ginástica, fazia-lhe justiça. Muito compreensivo, sempre interessado nos alunos e no seu percurso, recebia-os na Escola como antigos alunos, tinha um aspecto negativo «encobria» «prendinhas», na opinião de Francisco Quaresma:

"Luís Mota: O Sr. Dr. há um bocado referia-se concretamente aos aspectos políticos, a que é que se referia concretamente?

Francisco Quaresma: Oh, do, do Dr. (//)

Luís Mota: (//) Do Dr. Loureiro.

Francisco Quaresma: Olhe uma das coisas que ele tinha de positivo era ser um indivíduo compreensivo para com os alunos, até uma das coisas que eu, particularmente, muitas vezes lhe censurei era, muitas vezes era compreensivo demais (//).

Luís Mota: (//) Demais!

Francisco Quaresma: Mas isso era característico dele, não é. (eh) gostava que os alunos saíssem daqui bem preparados, punha muito interesse na preparação dos alunos e depois no percurso dos alunos porque ele seguia depois o percurso durante um certo tempo e via aqueles que fracassavam, os que não fracassavam, (eh) nas festas que havia aqui, na Escola, de início de ano, fim de ano, apareciam muitos indivíduos e ele convidava esses indivíduos que passaram por aqui, e apareciam com muita frequência e eles recebia-os com muita estima, portanto, isso era um aspecto positivo. Relativamente a aspectos negativos, às vezes encobria também demasiado certas coisinhas, prendinhas e coisas que se dizia aqui, e até talvez exageradamente mas, havia qualquer coisa aqui, havia".

Francisco Quaresma considera-o «um homem político não é, e exagerava um bocadinho às vezes nas suas atitudes políticas» e caracteriza-o politicamente como um monárquico, amigo e intimamente ligado a Santos Costa – considera Joaquim Queirós que, durante largo tempo, foi o homem que mandava a seguir a Salazar – situacionista e cacique de Oliveira de Hospital. Esta visão política do director Francisco de Sousa Loureiro acaba por marcar a entrevista de Francisco Quaresma, justificando algumas dificuldades que Loureiro passou como director por causa da sua proximidade a Santos Costa. Atentemos na passagem que apresentamos:

"Francisco Quaresma: […] É claro que dentro do monárquico ele estava ligado a gente que estava no governo por isso que o Dr. Santos Costa, sim, que era o homem que na altura tudo mandava depois do Salazar, era o Santos Costa e (//)

Luís Mota: O homem forte do exército, não é (//)

Francisco Quaresma: e o Loureiro era, era um admirador e um seguidor cego pelo Santos Costa, era, não é, quando houve aqui, (eh) um certo movimento contra o Santos Costa, houve aqui uma tentativa até de rebelião contra um homem que esteve aqui à frente do, do exército, comandante (eh) o Loureiro era um braço direito desse comandante, não é. (eh) contudo, sim, propriamente, pode dizer-se que no fundo ele era um situacionista, sim,

porque ele fazia as, (eh) a, a, a, a, fazia a, a política do governo, nas alturas de votações (eh) o, o, o ele movia tudo ali em, (eh) na terra dele, ele (eh) era daqui dum concelho, (eh) onde agora instalaram lá uma escola secundária, (eh) aqui no caminho da estrada da Beira, (eh) antes de Seia (.)".

E acrescenta:

Francisco Quaresma: Oliveira do Hospital, Oliveira do Hospital, era (//)
Luís Mota: (//) Sim, sim.
Francisco Quaresma: Pois ele era o cacique político de (//)
Luís Mota: (//) De Oliveira do Hospital.
Francisco Quaresma: Oliveira do Hospital, ora ele como cacique político, era o cacique político do governo, não é (//) ((ri))".

Para Manuel Gomes, cujo posicionamento face a Sousa Loureiro é um pouco crítico, considera que a direcção, embora com um titular, era efectivamente partilhada por Francisco de Sousa Loureiro e José Maria Gaspar – este, com peso em termos ideológicos e a nível religioso – que de certo modo, implicava mesmo com Loureiro por este se manifestar pouco no campo ideológico:

"Luís Mota: Agora, como é que via a importância do director na Escola? Qual era o peso efectivo da acção do director na Escola?
Manuel Gomes: Bem acho que era, era, quer dizer o director assumia de facto a directoria por completo na (//) escola.
Luís Mota: (//) Na escola.
Manuel Gomes: Na anterior, na minha, eu digo mais até neste último tempo (.) porque no tempo da minha (//)
Luís Mota: (//) (ah), pode fazer o confronto.
Manuel Gomes: O, o é?! No tempo daquela, da anterior Escola do Magistério, (eh), digamos que havia, as decisões eram tomadas muito em conjunto entre o director Loureiro e o professor Gaspar. Eles dialogavam muito e o Gaspar, também, tinha um certo poder (eh), de convicção pois, pois era um homem com, muito respeitável em termos de ideologias e tal, e tal, e também implicava um pouco com o Loureiro que nunca se manifestou assim muito ideologicamente, mas o Gaspar era mais, (eh), e de maneira que, penso que, neste, neste tempo, no meu tempo a coisa era muito partilhada, pelo menos entre estes dois, muito menos o arquitecto, que era um homem mais liberal, muito alegre, muito bem disposto, muito brincalhão, até com, com os alunos. (eh), depois, já aqui, ainda com o Loureiro [...]".

Manuel Gomes insiste nesta posição da «direcção era mais repartida», até porque Gaspar «era mais assíduo na Escola», «estava sempre lá», ao contrário de Sousa Loureiro que «ou chegava tarde, ou saía mais cedo e o Gomes dá aula e o coiso dá aula, isso era muito frequente». A posição de Manuel Gomes passa por uma acção, quase combinada, entre a omnipresença vigilante de José Maria Gaspar, atento «às tendências dos alunos», ele próprio não se queixa – por simpatia! – reconhece, no entanto, que fruto da sua ligação à igreja e suas organizações, José Maria Gaspar pautava-se pela defesa de uma certa educação religiosa, tendo como contraponto o director, «homem mais isento e mais vertical» que até deixaria uma certa vigilância sub-reptícia a cargo de Gaspar,

constituindo-se este num na personalidade dominante em termos de controlo mental dos alunos. Atentemos:

"Manuel Gomes: Pronto, o José Maria Gaspar era um indivíduo muito directivo, muito, mais que o (//)
Luís Mota: (//) Que o Loureiro.
Manuel Gomes: que o professor, que o Dr. Loureiro, como digo, o Dr. Loureiro, (eh), ele estava muito mais presente e acompanhava muito mais, (eh), sempre com olho crítico, olho crítico, (eh), as tendências dos alunos, isso é verdade. Não me posso queixar, por uma questão, talvez, de simpatia, como disse, escrevi assim alguns artigos para o jornal, que foram publicados, com uma nota dele «parabéns» que ainda tenho esses documentos escritos em casa, com essa assinatura e essa, esse elogio e a verdade é que, mas notava que o Gaspar era um indivíduo que estava atento, digamos, à evolução, até evolução religiosa porque ele estava muito ligado, não é, às instituições da igreja e lá está, muitas vezes eu percebia que ele ultrapassava o próprio Loureiro nas determinações que tinham a ver, digamos, com esta formação religiosa, ele era, ele pugnava, de facto, por uma formação, não abertamente católica declarada assim, rasgada, mas (eh), subterraneamente ele estava sempre de olho crítico nessas situações. (hem), é verdade que, portanto, acho que, o Loureiro era mais, um homem mais isento, mais vertical, (eh), talvez até declinando no Gaspar, muita, (eh), muito daquilo que interessava avaliar nos próprios alunos, a sua formação, por exemplo, não é, e ele estava muito atento a isso. O Gaspar estava muito atento a isso. (eh), e portanto a verdade, (eh), é que era, de facto, mesmo depois na, (eh), na prática já, mesmo já como inspector, que fomos colegas, e, e que eu coordenei, afinal, (eh), também notava nele, sempre, uma tendência muito grande, (eh), para a parte ideológica, não é, a parte ideológica, não tanto, às vezes, a parte técnica, didáctica ou pedagógica, não era tanto aí, mas ele inclinava-se muito mais para, pr'a formação das pessoas e chegamos a ter conversas sobre algumas pessoas, exactamente, não pelo aspecto (eh), pelo aspecto (//)
Luís Mota: (//) Profissional.
Manuel Gomes: profissional, mas pelo, pela formação pessoal [...]".

E conclui:

"Manuel Gomes: [...] De forma que penso que era ele, portanto, elemento (eh), dominante na Escola, na nossa Escola, na Escola onde estive, (eh), em desfavor do Dr. Loureiro, se podemos dizer desfavor, porque de facto, entregava-lhe bastante esta, esta análise de observação, esta análise crítica (eh), do comportamento dos alunos, do ponto de vista ideológico e do ponto de vista religioso".

Em posição crítica à acção de Francisco de Sousa Loureiro encontramos dois antigos alunos, o aluno-mestre Paulo Sousa que discorre sobre a sua perspectiva do perfil e papel do director – e que analisámos anteriormente pelo seu carácter dilemático com as equipas directivas – e que considera que a posição de Sousa Loureiro «tinha mais a postura dum director, digamos, como uma entidade que dirige, portanto, mas (eh) não como um líder de uma equipa pedagógica, não é, portanto, acho que há, essa diferença é notória».

O mesmo tom crítico vem de Lúcia Lucas, antiga aluna-mestra, que sobre ele assume uma posição muito crítica ao afirmar que só conheceu «um homem que entrava e dava a cadeira de Pedagogia, Pedagogia da Educação, (eh) parecia um rato que andava de um lado para o outro e que tinha ali um estigma, que era o facho e se deixava corromper».

Já a professora Carla Campos tem de Francisco Loureiro a imagem de alguém que se entregava à Escola e aos alunos e cuja relação com os alunos perdurava para além do tempo

que permaneciam na Escola. Alguém que impunha respeito e amizade e que apoiava os movimentos existentes na Escola, nomeadamente os de índole religioso. São os aspectos que se destacam da posição da professora Carla:

"Luís Mota: Qual é que acha que foi, como é que vê a importância do director na Escola. E depois, se quiser falar um bocadinho de cada um, da maneira de ser de cada um e da maneira de estar de cada um.

Carla Campos: É um bocado complicado (.) olhe, o, o, o Francisco Loureiro, era uma pessoa que se dava inteiramente à sua Escola, aos seus alunos. Os seus alunos eram os melhores do mundo, era uma pessoa assim. Ele, por exemplo, havia alunos que tiravam ali o curso mas depois queriam com, (eh) queriam continuar e formarem-se, muitas vezes ele vinha para as reuniões todo contente por que tinha estado com um professor que dizia «logo se vê que aqueles são profes, são professores primários que eles têm uma bagagem formidável, têm uma formação e tal» é, ele vivia aquilo para a Escola. Então foi quando a mudança de lá de cima para aqui, ele, antes de, de virmos para cá, ele vinha cá todos os dias ver como vinha a Escola, e quando viemos para lá, eu vim dar aulas na cave e os outros também porque ainda não estava completa a, acabada. Era, era, era uma pessoa que se, que se dava muito aos alunos, que impunha respeito e, e amizade e, e havia mesmo movimentos na Escola que ele, ele ajudava, nós tínhamos a LIAM, nós tínhamos a, as, as Conferências, a os alunos davam, tudo isso ele apoiava e era uma pessoa que (.)".

Posição elogiosa de Francisco Loureiro adopta também David Evangelista que começa por o papel de Sousa Loureiro como alguém «que comandava tudo» e que era respeitado e que aquela comunidade escolar tinha «sorte de ter ali um bom director. Depois passa ao relato de um episódio que o leva a considerar de injustamente, Francisco de Sousa Loureiro foi «muito incomodado» durante a «revolução», «uma coisa lamentável». E explica no relato:

"David Evangelista: Eu não estava cá quando veio a revolução e quando cheguei, em 77, ele, eu soube pelo meu irmão que, que tinha havido aborrecimentos com ele, e ele veio ter comigo para eu servir de testemunha num processo em que ele ia ser julgado em, em Tomar, no, no Tribunal Militar, eu vou, sei lá do que o acusavam, e lá fui. Foi, em Outubro, eu vim em Abril de 77 e o julgamento dele foi, foi nas vésperas da minha nomeação para aqui, nos primeiros dias de Novembro. Fui lá, ele, vi lá aquele aparato todo, já tinha estado também num, num tribunal militar em Lourenço Marques para defender uns padres, uns padres que tinha sido acusados também estupidamente, de maneira que, lá cheguei com aquela solenidade toda e, ele, ele apresentou como, como, como testemunhas abonatórias, imagine, um Catedrático de Direito, um General, um Juiz Conselheiro aposentado e um Bispo (.) todos, todos, enfim, abonaram, enfim, e eu com toda, com toda a convicção, não é, «não sei de que ele é acusado, mas quem conhecesse este homem como eu conheci, não, não fez nada que fosse ilícito, aí há qualquer mal entendido», claro que, devo dizer, que os, os acusadores não apareceram lá, não é, de maneira que aquilo esteve a cargo da, da, da, da, do Ministério Público, que naquele caso era, era, era um militar, não é, só, só havia um juiz, um juiz de carreira, os outros eram todos militares, não é, de maneira que, e no fim o advogado de defesa, o Dr. Maia de Carvalho, lá de Coimbra, [...] Retirámo-nos, melhor, eles retiraram-se lá para, para discutir lá a sentença e no fim vieram e a sentença foi, foi um elogio ao, ao director, do princípio ao fim, «diante de um homem invulgar, consciente da sua, da missão que desempenhou e lamentamos que o tivessem incomodado com uma, com uma acusação que não tem, não tem fundamento nenhum não tem pés nem cabeça, enfim, temos que compreender que este período revolucionário em que caímos que, que se, que se, permitem-se estes (eh) estes (eh) estes abusos, não é, mas, enfim, nós lamentamos (eh) quase nos apetece pedir desculpa pelo incómodo que causámos e, e, e vá, vá em paz com a absolvição», pronto, e assim foi".

Depois de nos descrever o seu percurso, refere as testemunhas abonatórias, delas transparecendo relevância social e profissional, sublinha a convicção do seu testemunho numa situação em que desconhece a acusação. Dedica uma nota à ausência dos acusadores,

entregando a acusação ao Ministério Público. Para Evangelista a sentença que foi um elogio do acusado, numa acusação que rotula de sem «fundamento nem pés nem cabeça», o que lhe permite assumir uma posição crítica e de distanciamento face ao «período revolucionário».

Na continuação da sua análise não deixa de reconhecer o comprometimento político de Sousa Loureiro, como diz David Evangelista, para ser nomeado director teria de merecer confiança do poder político mas, em seu entender, «não fazia lá propaganda nenhuma». Aproveitou, no tribunal, para denunciar o que considerava ser o desvirtuamento do sistema judicial e critica o recurso ao julgamento militar para um homem como Francisco de Sousa Loureiro, no que, segundo afirma, o tribunal o acompanhou:

"David Evangelista: […] Para mim foi uma surpresa, a morte dele. Mas era um homem, claro, politicamente, enfim, era muito à direita, porque estava ligado, estava ligado ao Santos Costa, ele era amigo do (//) Santos Costa, tinha a ver aqui um bocado com isso,

Luís Mota: (//) Santos Costa.

David Evangelista: mas ele, mas ele, ele não exercia actividade política nenhuma, (hã) dava-se bem com os homens de direita, de direita, daquele período, não é, e, de facto, para ser nomeado para ali se calhar também, enfim, eles eram escolhidos, não é, portanto, mas agora, ele não fazia lá, não fazia lá propaganda nenhuma, não, enfim. Eu admirava muito este homem, fui, fui com todo o gosto fazer-lhe, fazer a defesa dele lá no tribunal e também aproveitei para dar uma estocada na, na, na, enfim, no sistema judiciário como estava então a ser desvirtuado e, disse, «olhe, acho estranho um homem destes ter de ser julgado num tribunal militar, como se fosse um conspirador», aliás o, o juiz, que era um coronel também disse «bem esta causa não devia vir aqui parar», era um tribunal vulgar, não devia vir parar".

Fernando José Vasconcelos Cabral Pinto (1974-1976)

Das posições adoptadas face a Fernando Cabral Pinto três surgem como críticas da sua actuação enquanto director. Mário Almeida constrói a sua argumentação dissociando o homem da função que desempenha, a de director, e este binómio do contexto em que o primeiro exerce a função. Quanto ao homem considera-o «um homem muito culto, tinha uma visão muito, muito clara da, do, do fenómeno educativo», «uma pessoa muito honesta», mas remete-nos para o «envolvimento de tudo isto» e isso já nos tinha fornecido anteriormente na sua argumentação, é que, mesmo considerando que Cabral Pinto foi um bom director, o problema é mais amplo, onde Coimbra é apenas 1 peça de uma «jogada» estratégica, e onde

o tabuleiro se define no plano nacional e passa pela definição política para o ensino normal primário. A posição é clara:

"Mário Almeida: Portanto vem o 25 de Abril e, e a, foi, portanto aí, a jogada do PC. Temos que dizer com todas as letras. A jogada do PC, o PC tomou conta daquilo, e quem é que foi para presidente, para, para, para director das escolas, foi gente do PC".

A professora Carla Campos adopta a sua posição separando o homem do seu desempenho na função. Para dirigir um elogio a Cabral Pinto narra-nos um episódio da sua vida em que este sobressai pela sua compreensão e humanidade e dirige a crítica para a equipa que com ele trabalha:

"Luís Mota: Isso foi ainda no tempo do Professor Cabral Pinto?

Carla Campos: Sim, mas olhe, digo-lhe uma coisa, o Cabral Pinto nessa altura em também tive, o meu marido adoeceu, e teve de ir para Lisboa, e estava muito doente, e ele foi, ele foi muito compreensivo, ele, quando eu lhe disse, «olhe eu», ele disse «(ah) sim senhora tem de ir», aceitou e às vezes eu estava, de repente davam-me um telefonema a dizer que o meu marido estava mal e eu vinha e ele era sempre, mas o Cabral Pinto não era dos piores, o pior era o séquito que tinha de volta dele, era".

Quanto ao seu desempenho como director a sua posição é clara, não pode dizer bem e considera-o desconhecedor da realidade das escolas do magistério, embora fosse boa pessoa:

"Carla Campos: […] O Dr. Cabral Pinto foi naquela é, e, e, naquela transição que não, não sei bem, ele era uma boa pessoa mas não posso dizer bem, (eh), não posso, o que ele era, aliás, ele também da Escola do Magistério devia saber nada, não devia saber nada, porque ele era um profess, ele era formado em Direito, e vir para ali para a Escola que era outra coisa, os alunos, não sei, mas, como pessoa, era boa pessoa, enfim".

A posição de Maria Roma também é desfavorável e constrói-se primeiro, pela crítica dirigida à omnipresença de Fernando Cabral Pinto, reconhece-lhe «um peso muito grande», «ele estava em tudo», liderava «todas as manifestações» e «portanto, nas reuniões, nisto e naquilo, e, portanto, estava sempre presente»; em segundo lugar, «nem me lembro do nome dele». Para Maria Roma Cabral Pinto era o líder «das movimentações e de, de todas as reuniões, etc., em termos políticos, em termos ideológicos».

Maria Roma esclarece a sua posição ao identificar a função securitária como a prioridade de acção de um director e a intervenção constante de Cabral Pinto associada ao facto de ser com uma orientação, num caminho a que ela se opunha deu-lhe uma sensação de insegurança e de receio em ter qualquer contacto com o director da Escola, naquela época. Expressa esta posição nos termos seguintes:

"Luís Mota: Vê lá se eu interpretei bem a análise que tu fizeste: tu consideras que em primeiro lugar, o director tem de transmitir segurança e criar esse clima de Escola (//) e, na 1ª fase,

Maria Roma: (//) Um clima de Escola.

Luís Mota: e na 1ª fase, a própria intervenção e a própria participação de Cabral Pinto criou-te alguma insegurança a ti, como aluna.

Maria Roma: Muita, muita, muita, muita, muita, eu via aquele director, como eu não intervinha, como eu estava no contra em muitas coisas e me afastava, eu sempre vi aquele director como «vai-me fazer a folha» ((ri)), porque o via sempre numa posição de muito (.)

Luís Mota: A assumir posições quando devia ser um elemento (//) mais ou menos neutro.

Maria Roma: (//) Exactamente. Neutro. O director tem que ser assim e, e é isso que depois, se foi completamente alterado, não é, eu penso que o, que o Dr. Falcão para além de conseguir reorganizar a Escola, criou também um clima em que as pessoas chegavam ao pé dele, eu (eh, eh) Deus me livre de chegar ao pé do director (//) no 1º ano,

Luís Mota: (//) Do Cabral Pinto!?

Maria Roma: ter qualquer tipo de conversa, nem me sentia, com o Dr. Falcão quase que me sentia como uma pessoa que sempre tinha conhecido toda a vida e, portanto, eu acho que isso é extraordinariamente importante e, para mim, faz a diferença".

Numa posição talvez menos antagónica encontramos Alberto Sousa, aluno de Cabral Pinto quando este realizou o estágio mas de quem diz não ter grande imagem. Alberto, aluno-mestre ainda durante as Experiências Pedagógicas, não tem grande recordação, atribuindo um papel não muito marcante ao director, o que justifica por ter sido apenas o 1º ano e, como nos diz, «foi um ano de alguma tensão, não tenho nenhuma, nenhuma imagem negativa dele mas também não estou (eh) também não tive oportunidade de ter esse contacto que tive com o outro».

Já Marta Santos tem uma posição favorável face à acção de Fernando Cabral Pinto, começando por explicar que «há que ter em conta a importância das lideranças», considera a de Cabral Pinto «uma liderança forte», isto é, «consistente do ponto de vista ideológico» e não «do ponto de vista impositivo», por ser uma «liderança forte do ponto de vista das convicções pessoais» é que as «coisas passam naturalmente».

Dos nossos depoimentos é João Esteves que sublinha e destaca com mais veemência a participação e acção de Fernando José Cabral Pinto que considera «uma figura excepcional» e «à primeira vista um intelectual». João considera-o «peça fundamental» e «um homem da concepção» que se rodeou de uma equipa de executores e a dado passo, «passou a executar». Mas João Esteves vai mais longe na análise que faz de Cabral Pinto, do seu papel e da função da Escola do Magistério Primário de Coimbra e do papel das escolas do magistério:

"Luís Mota: O professor Cabral Pinto levanta uma questão que é o funcionamento da Escola e o papel do director em todo este processo. Em seu entender qual era o peso do director no funcionamento da Escola e como é que se encaixa isso aí no perfil do Professor Cabral Pinto.

João Esteves: Olhe, o Cabral Pinto é uma figura excepcional, do meu ponto de vista. É um, aquilo a que a que a gente podia chamar, não é, portanto, é um homem, é um homem que vive no mundo dele, que às vezes não é o nosso, ele costuma dizer que eu sou muito primário nas minhas rece, rece (//)

Luís Mota: (//) Reacções.

João Esteves: nas minhas reacções, (eh) mas o Cabral Pinto foi a peça fundamental. Porque sendo um homem de, da concepção, um homem que concebe, rodeou-se por uma série de pessoas que executavam e, ele próprio, a certa altura foi arrastado por isso, ele próprio passou a executar, agora, se o Cabral Pinto não existisse a Escola do Magistério Primário de Coimbra, como foi naqueles anos não tinha existido e, quer se queira quer não, pode-se gostar ou não e sabe-se que mais tarde o, o Sottomayor Cardia limpou a Escola do Magistério porque não gostava, quer se goste ou não, uma coisa tem, que se dizer, é que sem o Cabral Pinto não tinha havido a mudança que houve nas escolas primárias to, nas escolas do magistério primário de todo o país que houve na altura porque ele, o Manuel Matos, em Aveiro, (eh) foram pessoas fundamentais na mudança nacional das escolas do magistério primário, (eh) em Chaves a Sameiro, também, mas sobretudo o Pedro Cabral Pinto e o Manuel Matos foram pessoas fundamentais e, sem eles, não tinha havido essa mudança e no caso da Escola do Magistério, ela não tinha sido o que foi porque ela foi um pouco o farol das outras escolas, a Escola do Magistério Primário de Coimbra chegou a ser o farol das outras escolas do magistério primário que havia no país, graças ao Cabral Pinto, portanto, ele de facto concebeu, ele é o grande arquitecto da mudança da mudança das escolas do magistério, claro que o Rogério Fernandes teve algum em, teve algum trabalho, o Salvado Sampaio teve, mas não tenho dúvida nenhuma em dizer isto, o Cabral Pinto foi o grande arquitecto da mudança e, e, e sem ele, portanto, não tinha acontecido o que aconteceu, também penso, não, não de forma humilde, devo dizer, porque acho que nestas coisas humildade às vezes não se deve ter, sem a equipa que ele construiu a, a mudança não se tinha feito também porque nós que, (eh) e, percebemos bem o espírito do Cabral Pinto e conseguimos ajudar à mudança e contribuir decisivamente para ela, do meu ponto de vista.

Luís Mota: Portanto, era impossível fazer a mudança com outro sistema de, de direcção da escola (//)

João Esteves: (//) Eu acho que sim.

Luís Mota: e se calhar até com outras pessoas, não é?

João Esteves: E acho outra coisa. A nomeação dos directores da escola do magistério, dos directores das escolas do magistério primário é contemporânea da reivindicação das pessoas da gestão democrática das escolas e, para algumas pessoas, pode pare, pode parecer confuso como é que o mesmo grupo ideológico que reivindica a gestão democrática das escolas defende e coloca em muitas das escolas do magistério pessoas do seu grupo. Eu penso uma coisa e tenho dito isso e aliás o novo modelo de gestão, este que está agora em vigor nas escolas básicas e secundárias, continuo a mesma coisa. A (ham) a gestão democrática da escola não se afere pelo número de elementos que estão num conselho de direcção, afere-se é pela prática desses elementos, porque nós podemos ter um conselho executivo, agora assim chamado, de três elementos que não tem nada a ver com a gestão democrática que tem a ver com a gestão autocrática, não é. O que aconteceu na altura foi que de facto as escolas do magistério, e eu agora posso falar pela de Coimbra porque conheço, penso que poderia falar pela de Aveiro porque conheço o Manuel Matos muito bem, funcionaram de facto como gestão democrática, em que toda a gente participava na gestão, não é, portanto, não é contraditório reivindicar-se a gestão democrática e depois dizer-se que um director é bom. Primeiro era preciso, de facto, um director para as escolas do magistério, era a única maneira de se resolver o que vinha do antecedente e sobretudo, porque enquanto uma escola secundária ou , enfim, ou uma escola preparatória, na altura, para, para falarmos na, na, na, usarmos a terminologia da altura, não tinha a importância ideológica que tinham as escolas do magistério, portanto, as escolas do magistério, para se mudar do paradigma do Estado corporativo e fascista para um Estado democrático tinha que de facto ter alguém à sua frente que assumisse o encargo de ideologicamente as mudar também e, portanto, isso não se compadecia, do meu ponto de vista, com três ou cinco pessoas que disputam diariamente (//)

Luís Mota: (//) A liderança.

João Esteves: a liderança e tinha de ser uma pessoa só, e penso que no caso de Coimbra, o Cabral Pinto, foi a escolha mais acertada, (eh) não, não direi que fosse a mais óbvia, porque se calhar não era tão óbvia quanto isso, quer dizer, quem, penso eu, o Dr. Rogério Fernandes não sei, isso ele saberá melhor do que eu, mas foi uma esco, foi a escolha acertada para a Escola do Magistério Primário de Coimbra".

Como se pode perceber deste extracto que apresentamos, João Esteves atribui a Fernando Cabral Pinto um papel decisivo não só no que aconteceu na Escola do Magistério Primário de Coimbra como na transformação que ocorreu em todas as escolas do

magistério. E começa por demarcar posições, ou se gosta ou não se gosta, Sottomayor Cardia não gostou e «limpou», mas para João Esteves, sem Cabral Pinto não teria existido aquela mudança. Partilhando o protagonismo com Manuel Matos, à época director da Escola do Magistério Primário de Aveiro, João Esteves atribui a Cabral Pinto a responsabilidade do destaque da Escola do Magistério Primário de Coimbra, «farol das outras escolas» e considera-o «o grande arquitecto da mudança» e da equipa que soube constituir, equipa essa que o nosso entrevistado um contributo decisivo – sem deixar de reconhecer o papel de Rogério Fernandes e Salvado Sampaio.

Sopesando a existência de director ou equipa directiva, partindo da análise histórica em face da contemporaneidade da nomeação para director de Fernando Cabral Pinto e do irromper da gestão democrática, mobiliza o presente, utilizando como exemplo «o novo modelo de gestão, este que está agora em vigor nas escolas básicas e secundárias», para sustentar que o que distingue uma gestão democrática não é o número de elementos – um director e uma equipa directiva podem ter ambos gestões autocráticas e terem sido eleitos democraticamente – mas a prática de gestão e, regressando ao passado, considera que a gestão da Escola do Magistério Primário de Coimbra, e a de Aveiro por que conhece muito bem Manuel Matos, funcionaram como gestão democrática:

"O que aconteceu na altura foi que de facto as escolas do magistério, e eu agora posso falar pela de Coimbra porque conheço, penso que poderia falar pela de Aveiro porque conheço o Manuel Matos muito bem, funcionaram de facto como gestão democrática, em que toda a gente participava na gestão, não é, portanto, não é contraditório reivindicar-se a gestão democrática e depois dizer-se que um director é bom".

Na sua argumentação, favorável à existência de um director radica ainda no facto de:

i) A importância ideológica que tinham as escolas do magistério.

ii) A mudança de paradigma de Estado corporativo e fascista para um Estado democrático implicava assunção pessoal da transformação.

João Esteves encerra a sua apreciação considerando que «o Sr. director era adorado por quase toda a gente, acho que não havia quase ninguém que não gostasse do Sr. Director».

Para Óscar Nunes o que se destacava mais em Cabral Pinto era ele ser dialogante e estar presente, a sua presença, no entanto, era distante do tradicional director – «nem nos apercebíamos que havia director» – e considera-o mais coordenador do que director, seria mais um professor *inter pares*, que tinha a responsabilidade da direcção. Visível neste excerto:

"Óscar Nunes: Eu o director, eu o que, pronto, eu o Cabral Pinto, uma das coisas que me, o Cabral Pinto era assim um, vamos por assim, vamos dizer assim, pronto, o Cabral Pinto era uma pessoa extremamente dialogante, do ponto de vista de andar connosco lá (eh) e, portanto, de, de, de estar muito envolvido nestas coisas de rua, da abertura da Escola, nós nem nos apercebíamos, quer dizer, nós sabíamos quem era o Cabral Pinto, já ouvíamos falar mas nem nos apercebíamos que havia, naquilo que é a tradição, o director, nem nos apercebíamos que havia um director, ele provavelmente era o coordenador lá mais da, do funcionamento daquela coisa toda mas não era aquele director, do ponto de vista da, da, de chegar ali e dizer é assim que se faz, imponho assim e tal, não, era um professor entre muitos outros que tinha uma responsabilidade de direcção (.)".

Para Célia Torres o que assinala na acção de Cabral Pinto é a relação que ele estabelecia com os alunos(as), considerando que era «mais amigo, convivia mais com os alunos, tinha uma postura diferente, mais próximo dos alunos».

Ilídio de Jesus Coelho Falcão (1977-1989)

No conjunto de opiniões favoráveis à direcção de Ilídio de Jesus Coelho Falcão, Mário Almeida destaca que «foi o primeiro director a ser eleito aqui na Escola do Magistério Primário de Coimbra», num quadro de um Ministério da Educação «minado», apesar da acção de Cardia, daí resultando que só tomou posse em Março.

Na sua descrição de Ilídio Falcão apresenta-o como alguém com «extrema abertura» que sabia ouvir, nomeadamente os alunos e a Associação de Estudantes, e segundo Mário Almeida, teria todo o interesse nisso, pois estes «tinham muita força» mas a postura de Ilídio Falcão conseguiu pacificar a Escola:

"Mário Almeida: Especialmente os alunos, estavam irredutíveis. Havia um nicho, um núcleo de alunos muito grande do, o, PC, uma célula PC ali e aquilo não, aquilo foi duro, não é, mas o Falcão aí também foi, teve o

mérito de saber ouvir, saber navegar no meio daquilo ((sorrindo)) tudo, e não foi fácil. Bem ele pacificou a escola, pacificou e eu não sei se outro seria capaz de fazer como ele fez. Lá foi, lá foi indo, ele era uma pessoa que sabia, que também sabia ouvir o outro lado e, e, nessa altura era muito difícil haver pessoas que soubessem ouvir dos dois lados e ele sabia ouvir dos dois lados".

Paulo Sousa começa por destacar a visão de Ilídio Falcão que considera um «grande director» e possuidor de «uma visão muito correcta da educação» e do que era «formar um professor». Paulo Sousa destaca a sua abertura a «projectos» e «experimentações». Reconhece-lhe uma boa preparação pedagógica a quem a Escola deve muito pois, segundo Paulo Sousa, conseguiu criar um clima de comunidade educativa e assumiu-se como seu líder – faz referência ao contraste com Francisco de Sousa Loureiro, conduzindo os professores a actuarem como uma equipa de formação. É o que podemos observar a seguir:

Paulo Sousa: Eu penso que aqui a, a Escola do Magistério teve a grande sorte de ter como director o Dr. Ilídio Falcão que era uma pessoa muito bem preparada do ponto de vista pedagógico e, portanto, da Ciência da Educação e, mesmo como pessoa, e portanto, digamos, a qualidade da Escola deve-lhe muito, digamos, à, à sua pessoa, da mesma forma, digamos, que eu penso que o director anterior (eh) de algum modo, (eh) pela sua, pá eu não me lembro muito bem dele mas sei que era, era uma pessoa assim um bocado rígida e, e (.) não quero tecer comentários sobre ele porque, digamos, não (.) não tenho dados suficientes pr'o, pr'o avaliar mas, comparando com o Dr. Ilídio Falcão, obviamente que o Dr. Ilídio Falcão é uma pessoa muito mais, que deu um outro dinamismo à Escola e, e procurou criar, digamos, um clima entre os professores, digamos, de, de muito mais comunidade educativa do que anteriormente, não é, porque, digamos, que ele assumiu um papel de direcção mais como um líder de uma comunidade educativa e tentando, digamos, levar os, os professores a constituírem uma equipa de formação [...]".

Na sua narrativa Alberto Sousa não separa a análise do papel e importância do director da pessoa que assumiu essa função, no caso vertente, Ilídio Falcão, e destaca que na sua actuação como director Ilídio Falcão «era a pessoa que humanizava», apresenta-o como o «professor, o director era o coordenador, era o que tentava esbater tensões, criar consensos e nesse papel o Dr. Falcão foi se, foi muito útil, sobretudo no criar consenso».

Atentemos nesta passagem:

"Alberto Sousa: […] a Escola funcionou sempre com toda a normalidade, até porque também, eu penso que isso, não sei como é que hoje funciona, a, a pessoa do director era uma pessoa unificadora, o professor Ilídio Falcão era uma pessoa a quem se lhe reconhecia a competência, eu recordo-me, ele não tinha sido meu professor antes, mas ele já tinha passado pelo Magistério Primário, e eu recordo-me no meu 1º ano ir um grupo de alunos mais velhos ao D. Maria pedir-lhe, é uma coisa que hoje não faz muito sentido, uma delegação, mas uma delegação de dezenas de pessoas, pedir ao professor Falcão que voltasse para a Escola do Magistério Primário e ele volta então, no ano seguinte concorre, fica, é nomeado director, já não sei como mas penso que pelo Ministério, mas sei que era a pessoa a quem toda a gente reconhecia capacidade pedagógica e humana e de relacionamento para ser o director da Escola e era uma pessoa que tomava as decisões que era preciso tomar, às vezes em consenso, ouvindo professores, alunos, empregados, etc., e portanto, mesmo não havendo na altura um modelo de gestão democrática das Escolas, ali funcionava uma Escola, ali funcionava um, um modelo democrático, baseado na, nas pessoas e não em nenhuma lei que existisse, de tal maneira que quando a Escola fechou e foi a última do país a fechar, o adiamento foi sendo, o encerramento foi sendo adiado por dois anos, conseguiu-se que ela não fechasse num primeiro ano, e ela passou para mais um ano, ficaram só duas ou três no país, creio que Aveiro também, Aveiro, Coimbra e Évora, creio eu, e então houve um último ano em que teve mesmo de fechar, foi um ano, digamos, emocionalmente muito, muito forte e triste por que a Escola fecha com toda a gente a chorar, praticamente, com

um grande jantar de, e com, e a nascer aí uma associação de amigos da Escola do Magistério Primário que ainda hoje existe, passados, portanto, vinte e, ora setenta, oitenta e oito, portanto, ainda existe essa associação, a, e fundou-se, ali, naqueles últimos dias de funcionamento da Escola, com alunos, professores e empregados, mantendo-se sempre, a, este princípio básico".

Alberto Sousa considera Ilídio Falcão como uma pessoa unificadora, a quem se reconhecia competência e capacidades de índole pedagógica, humana e de relacionamento. Narra-nos a movimentação, como que uma vaga de fundo em 1976, uma delegação de pessoas que se deslocou e movimentou no sentido de conduzir – num determinado contexto e momento histórico – um professor, a quem era reconhecida a competência, ao desempenho da função de director da Escola do Magistério Primário de Coimbra. Facto que aconteceu, seguimos a narrativa de Alberto Sousa, em 1977.

Para Alberto Sousa com Ilídio Falcão funcionava um modelo democrático – «mesmo não havendo na altura um modelo de gestão democrático das escolas», ali funcionava um modelo democrático não baseado na lei mas nas pessoas, pois Ilídio Falcão tomava as decisões por consenso, ouvindo todos os membros da comunidade escolar. Foi este ambiente da Escola que conduziu, na altura do seu encerramento, à criação de uma associação de amigos da Escola do Magistério Primário de Coimbra.

Maria Roma destaca que o director Falcão «conseguiu gerar, à volta dele, um clima de segurança e de confiança e de amizade», fruto de uma postura paternal que colocava na sua relação com os alunos e que para a nossa entrevistada ainda hoje permanece. Para além deste aspecto, destaca como positivo, a capacidade de liderança pedagógica e de organização, um cunho pessoal que impôs na Escola criando um espaço de bem-estar:

"Maria Roma: […] o segundo aspecto, era o liderar na parte de Escola, na parte pedagógica e na parte de organização, dar esta casa uma organização e uma dinâmica interna, criar um clima de Escola, aonde as pessoas se sentissem bem e aonde as pessoas gostassem de estar. É assim que eu vejo o papel dos dois".

Sara Martins[3567] destaca o facto de Ilídio Falcão ser colaborador, alguém que mantinha o respeito sem incutir medo e, em seu entender, tinha o perfil adequado para a função pois «mantinha isto, ali na ordem e dava resposta». Além disso destaca o facto de este ser solidário com os alunos – como no caso dos protestos dos alunos contra da média

[3567] Aluna-mestra na década de oitenta.

nacional – e disponibilizava espaços e convivia com os alunos – estava presente nas festas como a recepção ao caloiro, os magustos, os bailes. Nas palavras de Sara Martins:

"Luís Mota: Como é que vocês, tu neste caso, vias o papel e que importância é que tinha do director na Escola.

Sara Martins: O director na altura, posso dizer o nome não posso?

Luís Mota: Podes eu depois ia-te perguntar qual era o perfil que tinhas para ele, mas (.)

Sara Martins: Na altura era o Dr. Ilídio (.)

Luís Mota: Era, era o Falcão.

Sara Martins: Era, o Ilídio Falcão, pronto. (ah) Era uma pessoa muito colaborativa connosco, colaborava muito, nunca tive razão de queixa absolutamente nenhuma dele e, e tinha, tínhamos aquele respeito, pronto, não tínhamos medo, eu falo por mim, não tinha medo, mas tinha respeito e se fosse necessário ir ter com ele e fazer alguma questão eu também ia, pronto. E acho que na altura era o perfil adequado para aqui estar porque ele realmente mantinha isto, ali na ordem e dava resposta, pelo menos como aluna, não sei se com os professores na altura se,

Luís Mota: Claro, é evidente, eu estou a colocar-te a questão como aluna, não é.

Sara Martins: exactamente, eu não sei se na altura, os professores teriam a mm, seriam da mesma opinião, mas em relação aos alunos, e era compreensível, aliás quando foi nessa questão das notas na descida, ele estava do nosso lado e dizia que realmente que, que nós tínhamos muita razão, porque em termos de concurso futuro para entrar na, no quadro,

Luís Mota: Claro, é decisivo, não é.

Sara Martins: claro, um ponto é muita coisa, quer dizer, não é u, não é uma pessoa, são muitas pessoas. (.)"

E acrescenta:

"Sara Martins: […] Mesmo em relação aos convívios que nós queríamos fazer, pronto, ele era sempre o primeiro a disponibilizar espaço e a dis, e a vir, e a vir, ele vinha, vinha muitas vezes quando, recepção do caloiro, que já na altura nós fazíamos essas coisas, a recepção dos caloiros, os magustos, as festas, ele estava sempre presente, apoiava-nos bastante".

O posicionamento de Susana Castelo é, face a Ilídio Falcão e à sua actuação como director da Escola do Magistério Primário de Coimbra, algo indefinida. Começa por considerar que este fazia um esforço de coordenação mas como era alguém que «não gostava de conflitos» – interroga-se se não seriam traumas dos anos anteriores – considera, Susana fica no dilema de saber se Ilídio Falcão tentava agradar ou queria evitar conflitos, que havia falta de coerência na orientação dada à Escola. É o que nos permite concluir esta passagem:

"Susana Castelo: […] o Dr. Falcão fazia um esforço para fazer alguma coordenação, mas como também era uma pessoa que gostava, não gostava de conflitos, não sei se eram traumas dos anos anteriores, [...] e como tentava agrada, ou pelo menos que não houvesse confusões, deduzo eu, havia, depois havia assim uns cortes que não funcio, que não davam uma coerência no, no todo".

Noutra passagem perceptível a posição dilemática em que Susana Castelo se coloca, mas acaba por considerar que Ilídio Falcão realizava um esforço de conciliação e que ouvia os alunos, o que nem sempre conseguia era conciliar interesses, o que dava a ideia de pouca firmeza, mas hoje Susana tem dúvidas desta sua análise, e questiona-se se a aparente falta

de firmeza não seria resultante das dificuldades inerentes às tentativas de conciliar interesses:

"Susana Castelo: Não o, o Dr. Falcão fazia um esforço muito grande de, de conciliar tudo, de estar muito em contacto, de ouvir muito os alunos, ouvir, ouvia-nos, depois se aquilo que ele ouvia tinha a, eu penso que ele fazia um esforço muito grande, eu agora ia dizer uma coisa mas (eh) vendo bem não, ele ouvia-nos muito, (eh) e tentava conciliar as coisas e gerir aquilo também com os, com as, com as achegas, com as ajudas do, dos alunos (eh) às vezes era, era complicado porque nem sempre (eh) ele conseguia depois satisfazer tudo aquilo que nós lhe dizíamos, não é, mas a ideia é que, por exemplo, nós tínhamos algum problema, se havia alguma coisa, se havia alunos com problemas era o Dr. Falcão que, que ia ter porque isso, às vezes notava-se talvez (eh) (.) dava a sen, dava a impressão na época que ele tinha pouca firmeza, eu hoje percebo que não seria bem isso, (eh) que no fundo ele andava ali a conciliar (eh) uma série de, de situações (eh) (eh) e que possivelmente não seria fácil".

Pedro Rocha assume uma posição fortemente crítica à actuação de Ilídio Falcão como director da Escola. Começa por considerar que este «punha e dispunha» e tudo o que se fizesse ou se estivesse a pensar fazer tinha de ter a sua autorização. A imagem deste «poder absoluto» pretende Pedro Rocha ilustrar-nos quando afirma que «ele chamava muitas vezes profe, alunos ao gabinete, por razões ou disciplinares ou de comportamento, ou de sei lá, as mais variadas razões e considerando que tinha a sensação de que «até os próprios professores, os outros professores tinham, pá, uma submissão muito grande ao director» – enfim «ele era o chefe daquilo». A partir do seu 2º ano considera que a contestação era maior, no entanto a imagem que tem é de um excessivo pessoalismo e protagonismo. A posição de Pedro Rocha é bem explícita neste extracto:

"Luís Mota: Diz-me uma coisa, já há um bocado falámos da vossa capacidade de intervenção ou da vossa capacidade, que não tinham, de intervenção enquanto alunos, e qual era, quanto a ti, o papel e a importância do director na Escola. (.) Do vosso ponto de vista, claro, como alunos, não é.

Pedro Rocha: (eh) ((sopra)) Pá, no, se calhar ali era para ser, era para ser, houve duas fases, se calhar (.). Pá, no, no, no início, o director era a entidade que estava acima de tudo, nada podia ser feito sem autorização do director ((ri)) (eh) isso tudo, tudo o que se fizesse na Escola, tinha que ser com autorização do director, nem que fosse uma mudança de uma aula, uma alteração qualquer de, de planos, pá, tudo tinha que ter autorização do director porque se não, a coisa estava preta, e, aliás, o, o director chamava, não tenho assim muita, muita noção disso, mas tenho ideia de que (eh) ele chamava muitas vezes profe, alunos ao gabinete, por razões ou disciplinares ou de comportamento, ou de sei lá, as mais variadas razões e era, portanto, e era um poder absoluto, o director, pelo menos no primeiro ano, (eh) o director é que mandava na Escola, não havia, nem os pro, até os, dá-me a sensação que até os próprios professores, os outros professores tinham, pá, uma submissão muito grande ao director, o director é que punha e dispunha, mesmo em termos de, eu sei que para uma pessoa pedir (eh) havia lá um laboratório, não sei se, se isso, se isso foi desmantelado ou se deixou de existir depois, um laboratório de, de audiovisuais, na cave, coisa completamente escura, onde se passavam (.) filmes e outras coisas, (eh) e a Associação de Estudantes às vezes fazia lá , passava lá filmes, do Charlot e dessas coisas, o que havia na altura ((ri)) e a simples cedência da sala para uma actividade cultural tinha que ter

Luís Mota: A chancela.

Pedro Rocha: a chancela dele. Eu não tenho nada que dizer dele, em termos pessoais, mas, mas, mas influenci, tinha, ele era o chefe daquilo, pronto, ele é que mandava naquilo, no primeiro a. Depois nos últi, nos, no último ano, acho que a coisa estava um bocado mais, não sei se, se mudou, portanto, ele continuava a ser o director mas não sei se tinha uma comissão já, se, se ainda continuava a ser o esquema do director, isso não tenho ideia, mas sei que no último ano as coisas já não eram tão, já, o poder já não estava numa só pessoa, já havia ali mais qualquer coisa, pelo menos já havia alguma contestação, que, (eh) já tínhamos a, já conseguíamos impor algumas,

algumas alterações. Mas isso, isso era uma coisa negativa, porque estava muito pessoalizada, numa pessoa só, portanto, se ele concordava muito bem, se ele não concordava não havia nada fazer, estava proibido.

Luís Mota: Pois, dependia exclusivamente dele, não é, o poder de decisão.

Pedro Rocha: Não havia mais, eu acho que não havia mais, eu acho que ele era o único, não, não se havia (.)".

Quanto à pessoa em si e ao seu perfil, Pedro Rocha considera Ilídio Falcão como «uma pessoa acessível», «não era uma pessoa distante», e quando com ele contactou nunca teve «nenhum problema», nem tão pouco foi «marginalizado por, por exemplo, estar em oposição a uma decisão» – que tivesse dado conta!

Da apreciação de Marta Santos retivemos três aspectos:

i) O facto de se sentir limitada e constrangida na explicitação da sua posição.

ii) Considera a liderança de Ilídio Falcão, enquadrada no pano de fundo da democracia, como pouco explícita do ponto de vista dos valores ideológicos e que esse aspecto moldava a sua acção como director e o obrigou, por diversas vezes, a aceitar comportamentos e formas de estar contraditórias dentro da instituição, o que a leva a concluir que «o assumir valores de uma maneira clara, não era típico da personalidade deste líder».

iii) A sua experiência na Escola do Magistério Primário de Coimbra leva-a a concluir que, do ponto de vista institucional, a acção dos líderes foi significativa.

O extracto que apresentamos a seguir ilustra de forma exemplar o que sintetizamos:

"Luís Mota: Mas estávamos a falar (.)

Marta Santos: A liderança depois desse período não posso dizer que fosse uma liderança fraca, (ah) mas ((ri)), como direi, era uma liderança (.) pouco explícita do ponto de vista, (ah) digamos dos valores (.)

Luís Mota: Ideológicos.

Marta Santos: Exactamente. Era a democracia e a democracia, como nós sabemos, (eh) infelizmente, é muito abrangente, é um guarda-chuva muito abrangente. Não tinha, não tinha rigo, nem nada que se pareça, a clareza, digamos assim. Isto não é mal nem bem, é, é a impressão que eu tenho, (eh) (ah) e por isso mesmo, por que a liderança era muito assim, (eh) digamos que era, muito mais (.), como direi, digamos que as perspectiv, pers, perspectivas não digo, formas de funcionar, formas de estar, muito opostas, mesmo em relação a situações concretas, eram toleradas, (eh) não eram toleradas, eu digo mesmo que eram incentivadas. (.) Eu acho que não estou a ser muito clara, mas eu também não posso ser mais clara ((ri)).

Luís Mota: ((ri))

Marta Santos: Eu vou dize, eu vou tentar (eh) dar um exemplo (.) (eh, eh) em relação a um assunto qualquer, por hipótese, (eh) que (hem), justificasse uma discussão em reunião de professores, os professores eram convidados a dar a sua (.)

Luís Mota: A pronunciarem-se.

Marta Santos: A pronunciarem-se, exactamente, e nós podi, e os professores pronunciavam-se e apresentavam as suas posições. Vamos supor que, vamos supor que, se pronunciavam uns de uma maneira, claramente, outros de uma forma relativamente ambígua e outros, de outra maneira, relativamente oposta.

Digamos que a liderança, o, o, o, a liderança do grupo de professores não assumia nenhuma posição em relação a esta matéria, ficava sempre, de um modo geral, as coisas ficavam (eh) assim, portanto eu não posso, por isso é que eu digo que a, o assumir os valores de uma maneira clara, não era típico da personalidade desta lide, deste líder. (.) Mas eu estou-me a referir aos líderes por que me parece que do ponto de vista institucional, talvez fosse, talvez seja, para mim talvez seja o mais significativo em função da experiência que eu tenho aqui (.)".

Óscar Nunes assume uma crítica clara da acção de Ilídio Falcão. Vale a pena uma leitura atenta desta passagem:

"Óscar Nunes: […] (eh) Pá, o Falcão, aquela, aqui a opinião sincera que eu tenho, é assim, o Falcão na conversa com, com as pessoas, eu também não posso dizer que fosse um director com aquelas características de um ditador, isto é, dum tipo que chega ali, com quem quando ele passa a gente fica todos com medo e ninguém diz nada porque ele não sei quê, porque ele até no trato era uma pessoa, a, simpática e tal, parecia que estava também, sempre a compreender as coisas (.) o que se dizia e de alguma forma o que se sentia, é que poderia haver ali nesta fase de próprio, já depois de, de, do director, um bocado aquilo que uma coisa é a forma como eu estou contigo outra coisa é depois eu, aquilo que eu vou decidir sobre se vou ou não vou ter em conta aquilo que tu me estás a dizer. (ah) E de facto nalgumas coisas, e há pouco eu dava o exemplo, aquilo que se passou lá com as pinturas, aquilo que se passou de alguma forma com, com a própria hierarquização da Escola, dos professores só descem até aqui, os alunos não sobem a partir de acolá, portanto, esse tipo de, de, de tra, de dar aquela Escola de facto um funcionamento hierarquizado, mais distante – os professores dos alunos –, menos envolvendo os alunos naquilo que era o trabalho global da Escola mas remetendo-os apenas para aquilo que era a ((alguma ênfase)) sua função, que era, como estudantes, era estudar, ponto final; (eh) isso é evidente que ele teve um papel preponderante nisso, de não envolvimento dos alunos, e agora falando dos alunos – a nível dos professores não faço ideia – mas no ti, no trabalho global da Escola, isso é evidente. Nós podíamos, como alunos, não nos apercebermos e, nalgumas coisas, apenas vermos o senhor a falar, enfim, com risos e não sei quê, a tentar ganhar-nos, (eh, eh) para que compreendêssemos que os tempos eram outros, mas de facto ele teve um papel fundamental na criação de uma Escola de características diferentes e com outro tipo de trabalho global ali desenvolvido e de relação entre a comunidade, entre os vários intervenientes, entre os vários (eh, eh) sectores daquela comunidade e, portanto, cada um, se quisermos no seu lugar. Eu acho que no tempo anterior cada um também estava no seu lugar, mas havia um espaço, havia um lugar que era um lugar comum de trabalho e ali havia apenas o lugar de cada um e faltava o lugar comum porque depois esse não existia. E penso que ele nesse aspecto ele foi fundamental, não é".

Parece-nos claro que a crítica da acção de Ilídio Falcão construída por Óscar Nunes tem uma orientação algo diferente das anteriores. A argumentação inicial, que iliba Falcão do epíteto de ditador, enquadra-se em tudo o que atrás foi enunciado, ainda que compaginando, por um lado, a visão de alguém dialogante e ouvinte, de trato afável – perspectiva comum entre os entrevistados de posição favorável a Ilídio Falcão, por outro, inscreve a ideia de dissociação entre o trato e a relação com a atitude ou acção que vou adoptar – posição comum a alguns dos nossos entrevistados mais críticos deste director.

No entanto, Óscar Nunes vai mais longe ao associar e atribuir um factor preponderante à acção de Ilídio Falcão na hierarquização da Escola e à atribuição de papéis definidos e adopção de atitudes adequadas ou expectáveis em face desses mesmos papéis – «os professores só descem até aqui, os alunos não sobem a partir de acolá» ou o «não envolvimento dos alunos […] no trabalho da Escola» – e ao associar estes aspectos com a

compreensão de «que os tempos eram outros». Estávamos, afinal, em tempo de *normalização* e Ilídio Falcão foi o seu interlocutor na Escola do Magistério Primário de Coimbra:

"Eu acho que no tempo anterior cada um também estava no seu lugar, mas havia um espaço, havia um lugar que era um lugar comum de trabalho e ali havia apenas o lugar de cada um e faltava o lugar comum porque depois esse não existia. E penso que ele nesse aspecto ele foi fundamental, não é".

5. O Quotidiano na Escola do Magistério Primário de Coimbra

5. 1 O clima relacional

Do familismo às relações intra e inter-corpos

Para Mário Almeida o que melhor caracteriza o clima relacional é o que nós designamos por familismo, a identificação da Escola com uma família, em que Mário salienta dois aspectos, sendo o primeiro, o facto de muitos bebés terem ali sido criados, enquanto os pais frequentavam as aulas:

"Mário Almeida: ((ri)) Já casado e tudo. Aquilo era giro porque eles, os miúdos nasciam e eles iam logo para a escola, ficavam as empregadas é que tomavam conta dos bebés, enquanto as mães estavam nas aulas. Então a, a Emília, que estava cá em baixo na, no, no (//)

Luís Mota: (//) A D. Emília...

Mário Almeida: na cave, na, no, na, na secção de textos, quantos miúdos ela criou lá? Aquilo era uma família ((algo emocionado)), mas depois falaremos disso".

A segunda característica apontada no discurso de Mário Almeida é que tal como numa família, «toda a gente se»: conhecia, falava, vivia as coisas e com entusiasmo:

"Mário Almeida: […] era das coisas boas que me ficou da Escola do Magistério Primário é, é que aquilo funcionava como, como uma equipa, eu já dizia uma família, uma família, havia quase como que uma componente familiar ali, toda a gente se conhecia, toda a gente dialogava, toda a gente vivia as coisas, havia um, um entusiasmo muito grande (.)".

Para Gregório Roque, aluno-mestre no início dos anos cinquenta, o ambiente entre alunos(as)-mestres(as) era «bastante bom» e considera que «forjou muitos amigos dentro do Magistério», tendo recentemente comemorado «os cinquenta anos do Magistério e encontrámo-nos e relacionámo-nos, dentro do Magistério». Reconhece que havia grupos, o que em seu entender é perfeitamente natural e considera a sua constituição casual. Afinal

davam-se todos bem, mais com uns do que com outros. O seu relato sobre a constituição do seu grupo é suficientemente ilustrativo da referência ao acaso:

"Gregório Roque: [...] mas estava falando, precisamente tínhamos o, o Zé Nogueira vinha cá fora, encontrei-o e começámos a conversar e ele diz-me assim, íamos saber dos resultados ou tínhamos ido ver os resultados ainda de, de admissão ao Magistério (ah) e ele diz-me assim «sabe que eu sou da terra do seu pai», «(ah) sim?», «não sou lá mas sou encostadinho», nunca me esqueci da expressão sou encostadinho, o meu pai era da Barroca e ele era de Dornelas, que é só atravessar o Zêzere para o lá de lá, (eh) e portanto, começámo-nos a dar, o Cipriano já tinha sido meu colega no Magistério, de liceu, aliás fui eu que o, que o arrastei para o Magistério que ele já andava a chumbar há uns anos no 5º ano (eh) lá fez o 5º ano e eu disse-lhe «eh pá, vem para o Magistério comigo», o Manuel Bernardo, conhecemo-nos por acaso e ficámos ali um grupo de quatro mais umas raparigas, umas colegas, umas amigas e tal, tínhamos um grupozeco, se no juntávamos e fazíamos em minha casa em Souselas, havia sempre os seus grupos mas de uma maneira geral dávamo-nos bem, claro que havia sempre aquele fulano que (eh, eh) que nos via ter uma certa projecção dentro do Magistério, (eh) (eh) eu não direi que não gostasse de nós, mas que não nos via com (//) bons olhos

Luís Mota: (//) Muito bons olhos.

Gregório Roque: e que dizia lá «lá estão aqueles gajos, lá estão aqueles graxistas, lá estão aqueles cunhas», que deveria haver, mas isso mais, num apagado do que propriamente depo, lá em princípio se me disser «davam-se todos bem?», davam, não tive uma única pessoa no Magistério, nem, nem de rapazes nem de raparigas com quem eu me desse menos bem, é claro que, evidentemente, tive uns com quem me dei muito mais do que me dei com outros, não é, e posteriormente".

É sob o eco da boa relação no Magistério, que perpassa toda a narrativa de Gregório Roque, que este entrevistado reforça a sua perspectiva da importância do acaso nas relações – aproximação e afastamento – no sentido em que a própria vida se encarrega de promover ou dificultar as relações inter-pessoais, como transparece deste excerto da sua entrevista:

"Gregório Roque: dou-me hoje muito mais com um rapaz que foi meu colega do que com algum desses até desse grupinho dos quatro com que a gente dava. Um deles porque foi para o Porto, é um rapaz Luís Tomás, que foi meu colega aqui, com quem me dou, temos casa no Pedrógão, juntos e tal, e portanto hoje sou, tenho uma vivência maior com ele, até do que já tinha na Escola e do que tinha, e do que tive, que te e que tive, com outros, não é. Até porque de uma maneira geral o Cipriano lá está para o coiso, o Zé Nogueira lá está para Dornelas, o Manuel Bernardo que morreu o ano passado, pronto, está para o Porto, por acaso, vim o a encontrar, posteriormente, uns tempos depois, mas primeiro namorava com uma rapariga de quem eu era muito amigo, deixou de namorar, pronto mais uma questão, pronto dei-me com o outro mas, de, de uma maneira geral, não posso dizer, antes pelo contrário, que, que, que não havia uma boa relação [...]".

Aluno-mestre de um dos últimos cursos da Escola do Magistério Primário de Coimbra, Américo Estêvão considera que o relacionamento era muito bom, «embora houvesse sempre aqueles grupinhos dentro do próprio grupo», esse tempo que deixou-lhe «saudades», uma vez que foram três anos, em que o convívio foi diário, onde uma carga horária intensa os juntava «de manhã até quase à noite».

A existência de competição não excluiu a entreajuda – facilitada pelo recurso a trabalhos de grupo e pelo facto de o próprio estágio ter sido feito em grupo – o que, no conjunto, lhe permite concluir que «de uma maneira geral foi um bom, era um bom clima».

Maria Roma cujo curso atravessou as Experiências Pedagógicas e a *Normalização* prefere destacar que no seu primeiro ano as vozes ou sentimentos discordantes ou marginalizava-se ou era marginalizado, ao ponto de considerar que no segundo período, mesmo os grandes reivindicadores que ao longo da vida se têm mantido fiéis às suas convicções, foi possível manter uma relação de amizade, confiança e solidariedade, algo impensável naquele 1º ano – último das Experiências Pedagógicas, como nos afirma:

"Luís Mota: Ou marginalizava-se ou era marginalizado?!

Maria Roma: exactamente, e, engraçado que, mesmo (eh) entre os colegas que assumiam essas posições, que as têm continuado a assumir ao longo da sua vida por que acreditam nelas, havia durante o segundo período, uma relação (eh) de amizade, de confiança e de solidariedade com os colegas. Eu digo-te que, se calhar no 2º e no 3º ano, eu (eh) senti-me sempre, ao nível da minha turma, e a minha turma tinha elementos extraordinariamente interventivos, muito interventivos, se calhar era uma das turmas com mais, ali, com mais (hem) poder de reivindicação para um e para outro lado, (eh) mas onde coexistia um ambiente muito, muito agradável em que as pessoas se estimavam e eram verdadeiros amigos. Eu, eu acho isso, aquilo que não foi possível no 1º ano, não é, e as pessoas tinham a mesma posição e as pessoas batiam-se pelos mesmos ideais, e tinham os mesmos objectivos só que deixou de haver todo aquele reboliço e aquele clima de instabilidade e isso, favoreceu as relações entre as pessoas. (eh) mesmo os que tinham posições opostas (hum)!".

A posição de Maria Roma leva-a a considerar que durante a *normalização* foi facilitador das relações de solidariedade e interpessoais, cujo exemplo está nas suas relações com Óscar Nunes – outro dos nossos entrevistados, em que apesar das posições diametralmente opostas foram, naqueles dois anos, dos melhores amigos, colegas de turma e grupo de trabalho, precisamente, como considera Maria Roma, as posições «eram esbatidas em termos do trabalho e da dinâmica interna». Na continuação do ponto onde deixámos o extracto da entrevista de Maria Roma, esta afirma:

"Luís Mota: Posições opostas, claro.

Maria Roma: E eu lembro-me hoje, que se calhar um dos meus melhores amigos (eh) aqui na Escola do Magistério, ao longo do 2º e 3º ano, foi o Óscar Nunes e, no entanto, foi dos meus melhores amigos, éramos da mesma turma, éramos do mesmo grupo de trabalho, (eh) e portanto, eu estando, estando

Luís Mota: Em posições diametralmente opostas, (//) claro.

Maria Roma: (//) em posições completamente opostas, mas na altura eram esbatidas em termos do trabalho e da dinâmica interna, lá fora cada um procurava as suas opções (//), agora,

Luís Mota: (//) Obviamente.

Maria Roma: conseguiu-se isso e eu, e eu, tenho pena, tenho pena, (eh) que isso, os nossos percursos também depois foram diferentes e as coisas nem sempre foram fáceis, e depois tive-o como principal opositor enquanto eu estive como director executiva, a liderar o movimento para me derrubar e, portanto, acho que aqui dentro, durante os anos aqui da Escola do Magistério, fomos se calhar dos melhores amigos e, portanto, as, houve um fa, este, este ambiente favoreceu (//) as relações de solidariedade e relações interpessoais.

Luís Mota: (//) As relações interpessoais".

Tal como em Gregório Roque, no depoimento de Maria Roma conseguimos perceber que o desenrolar da vida acaba por ser determinante nas relações interpessoais e, depois de um período de relações de proximidade, as posições ideológicas de Maria Roma e Óscar Nunes acabaram por determinar que se reencontrassem em posições diametralmente opostas e em conflito. A Maria Roma serve o relato para marcar, sublinhar a qualidade do ambiente da Escola do Magistério Primário de Coimbra durante aqueles primeiros anos de *normalização* que permitiu que posições aparentemente tão inconciliáveis, possam ter interrompido o confronto por dois anos, fizeram como que um parêntesis, e tenham sido «dos melhores amigos».

As relações entre professores(as) e alunos(as), no entender de Francisco Quaresma, eram o que eram, isto é, umas melhores outras nem tanto. Na primeira pessoa, o seu relacionamento com os(as) alunos(as) sempre foi o melhor ao ponto de por vezes não seria visto com muito bons olhos, nomeadamente o facto de lhes dar boleia:

"Luís Mota: Sr. Dr. como é que caracterizaria o clima relacional da Escola por quando passou por cá? A relação entre alunos, as relações entre professores, entre professores e alunos.

Francisco Quaresma: Olhe, eu aqui tive sempre o melhor relacionamento e até era uma das coisas que, não digo censurada, mas que (eh) reparava-se, não é. Eu tive sempre o melhor relacionamento com os alunos, eu vinha para aqui, ia para casa de carro, todos os indivíduos que (eh, eh) queriam, já sabiam. Só, até, só levava até quatro e tal, estavam ali à volta do carro, deixava um aqui, outro acolá, outro além, não é, à vinda para baixo já sabiam que eu que passava e tal, e aqueles que estavam, se vinham atrasados já esperavam, bem ele deve estar a passar. Bem, de maneira que eu teve sempre o melhor relacionamento aí com esta gente. (eh) nem sempre isso se verificava."

Este tipo de relacionamento não era válido com todos(as) os(as) professores(as). A maneira de ser e a forma de estar da parte dos professores e das professoras era determinante. Francisco Quaresma, mobilizando para exemplo, as professoras Julieta Ribeiro de Carvalho e Judite Augusta de Carvalho, sustenta que a primeira, com uma «formação religiosa rígida» e distante com os alunos, tinha como resultado os alunos fugirem dela, enquanto a professora Judite, mais aberta e com disponibilidade para discutir vários problemas com os(as) alunos(as), mantinha uma relação próxima. Para

Francisco Quaresma as relações com os(as) alunos(as) eram mais íntimas para uns(umas) e mais distantes para outros(as), como nos diz nesta passagem:

"Francisco Quaresma: […] Por exemplo, a D. Julieta de Carvalho, era uma senhora exemplar, com uma formação religiosa (eh) rígida, era, não é, uma boa professora, não é, mas os alunos fugiam um bocado dela, havia um certo divórcio, não é, porque ela também não lhes dava grande abertura, mas isso uma questão puramente ampla, temperamental, porque era uma pessoa dedicada aos alunos mas os alunos fugiam porque ela era um bocadinho rígida, na parte de formação religiosa, e depois punha os alunos um bocadinho à margem, punha não é, tirando isso... Havia aqui uma professora de (eh) ginástica, a Judite, que era, também, uma rica professora e era pessoa, muito vertical, muito religiosa, mas muito aberta, não é, era capaz de discutir já com os alunos, (eh) certos problemas que todos nós nos encolhíamos um bocado, mas como ela era mulher, (eh) sabia-se que tinha uma formação exemplar, os alunos gostavam dela, não é, e, e ela dava uma certa abertura, portanto, havia professores com um relacionamento mais íntimo, havia professores (eh) com um relacionamento (//)

Luís Mota: (//) Mais distante.

Francisco Quaresma: menos íntimo. Na altura, por exemplo, um director, (ah) um director era um indivíduo que estava num plano superior, quando um director mandava chamar um aluno, o aluno já ia inferiorizado mas isso era, é mentalidade da época, não é, embora o Dr. Loureiro nunca fizesse nada para cavar esse fosso, mas era natural à, na época, era, era (//)".

Como podemos observar, para este nosso entrevistado, as relações com o director, estavam de certo modo marcadas pelos preconceitos que em seu entender marcavam as percepções e concepções que nos anos sessenta marcavam as relações sociais na formação social portuguesa, era a «mentalidade da época.

A posição de Óscar Nunes sobre as relações entre alunos(as) e professores(as) são fruto do momento histórico, uma vez que resultam da Escola que se pretende construir, daí que ele distinga as relações durante as experiências pedagógicas e a sua evolução ou transformação durante a *normalização*. Este nosso entrevistado começa por referir que o simples facto de os momentos de interacção entre alunos(as) e professores(as) não se limitarem ao espaço da sala de aula, tem necessariamente implicações na sua relação. No primeiro período a participação discente nas diferentes actividades da Escola, lado a lado, em prol de objectivos comuns criou um clima de camaradagem que conduzia a que os alunos permanecessem na Escola muito para além do expectável – em detrimento de «copos» ou «namorar».

Durante a *normalização* o entendimento de Escola passou a ser outro, a relação tornou-se mais académica e muito limitada ao espaço da sala de aula e deixou de existir o contacto «e essa outra relação que se tinha tido antes, mesmo com alguns dos que tinham tido antes a própria organização da Escola». A posição de Óscar Nunes aponta para o

entendimento de que o clima da Escola é determinante nas relações que os diferentes actores estabelecem entre si. Óscar dá o exemplo, a própria relação com Fernando Cabral Pinto – director e «arquitecto» das experiências pedagógicas, era agora outra, por força da nova Escola que se pretendia construir e das relações que nela se estabeleciam ou pretendiam estabelecer. Numa curta passagem da entrevista com Nunes, ele esclarece:

"Óscar Nunes: […] Mas, porque ((sorri)), porque, de facto, (eh) há, há efectivamente um, a passagem de um clima, que era um clima de camaradagem neste sentido de, (ah) vocês são professores, nós somos estudantes, estamos nessa relação quando se trata das aulas mas a Escola tem muito mais que isso para que nós nos envolvamos todos e no que é mais que isso, nós que é mais que isso nós somos quase pares, porque estamos a trabalhar com o mesmo objectivo, e os professores sa, nesse aspecto sabiam ganhar-nos para que nós no fim das aulas até gostássemos de lá ficar a fazer essas coisas em vez de ir para os copos ou, ou namorar ou assim, e na fase posterior (eh) há um claro corte nesse tipo de relação, estabelecendo a fronteira de até onde vai o aluno e até onde vai o aluno é aquém do sítio onde começa o professor e portanto essa relação hierárquica ali é estabelecida, esse clima deixa de existir (eh) alguns conflitos, como este que eu dizia agora porque me lembrei não, começam a surgir e, e há de facto um afastamento (eh) entre as pessoas e, se calhar, aquilo que a gente fazia até ali porque nos dava gosto e que gostávamos de facto, que era (eh) trabalhar em conjunto deixou de se fazer e nós, acabavam as aulas e íamos namorar e íamos para os copos porque já não tínhamos qualquer interesse nem incentivo em estar ali em conjunto. Isso eu recordo, portanto, de facto havia uma relação diferente en, de uma, isso, sem dúvida, até mesmo com alguns professores, eu lembro-me que o próprio Cabral Pinto com quem nós estávamos ali nã hã, depois, e como simples professor da Escola, mas, pronto, limitado porque já não havia esse tipo de actividades nós mesmos já o víamos noutra, noutra perspectiva, porque era a perspectiva já do professor entre os outros, não, não havia esse envolvimento".

Já Célia Torres considera que a orientação política de cada um enviesou as relações entre professores(as) e alunos(as), mais durante as experiências pedagógicas mas também durante os dois anos em que frequentou a Escola, no período da *normalização*.

A posição de Célia Torres conduz-nos a outro ponto da nossa análise, que consiste na tentativa de analisar e compreender as tensões existentes no clima relacional.

Tensões político-ideológicas e profissionais

No período das Experiências Pedagógicas existiu, como reconhece Joaquim Viegas alguma tensão ideológica que marcou o clima relacional na Escola. Como nos salientou existiu a tentativa, sem que tivessem «previamente tomado a decisão de o fazer, era, era um processo espontâneo», de criar uma comunidade, não no sentido de família, de que Joaquim Viegas tem a preocupação de se demarcar da expressão pelo que considera ser a sua «conotação tradicional», mas no que esta traduz de professores(as) e alunos(as) estarem

«empenhados no mesmo objectivo». Como sublinha Joaquim Viegas era essencial «os alunos perceberem que estávamos a, a fazer uma coisa importante, não é, e que eles seriam, estavam ali a aprender a ser protagonistas da História, isso, isso era importante». Para o nosso entrevistado existiram contudo duas contradições no processo:

"Joaquim Viegas: o 1º ano necessariamente já tinha coisas, era tudo novo, mas no 2º ano havia mudanças a introduzir, e houve algumas dificuldades, eu lembro-me de alguns a, os autores que entravam na, na, na, digamos assim, na, na, na, nas disciplinas eram novos, eram diferentes, ((sorri)) entrou Marx, por exemplo, não é, e, e a, e eles tinham a, o marxismo, o socialismo, o comunismo, para eles, para os alunos do 2º ano, é, é, era demoníaco, quer dizer, isto é, estavam, estavam de tal forma, não é, mentalizados na, dentro daquela, daquela programa, por exemplo, Rádio Moscovo, A verdade há só uma, a rádio Moscovo não fala verdade e não sei quê, e portanto, e a influência da Igreja dentro da, da própria Escola, (ham) tudo isso, os crucifixos ((ri))

Luís Mota: As imagens.

Joaquim Viegas: tudo aquilo depois, vieram professores novos, eh com outro estilo de, até de relacionamento com os alunos, eh nova literatura mas, e alguns estavam perturbados, eu lembro-me de um ou outro que me perguntavam «o que é que querem fazer de nós», assim um bocado dramaticamente, e tal, é claro que como calcula, nem todos faziam uma resistência tão grande e, também progressivamente, houve, digamos assim, uma espécie de, de, de adesão, progressivamente, adesão, compreensão que ninguém ali, não, não se estava a fazer mal, pelo contrário, estávamos a tentar dignificar a função do professor e, portanto, mas o primeiro ano foi esse, esse conflito, essa contradição existiu, não é, existiu, se quer que lhe diga uma outra contradição que era, nos novos, nos dos 1º ano, eram, eram uma altura do MRPP agressivo e, e, e que havia alguns movimentos de, de, de, de, aquilo a que nós chamávamos um esquerdismo bastante agressivo e que dificultava bastante e, portanto, o trabalho não era um trabalho fácil por que por um lado, tínhamos os mais conservadores (//) e por outro lado os outros,

Luís Mota: (//) Que faziam resistência e por outro lado (.)

Joaquim Viegas: havia dois tipos de resistência e era necessário, enfim, fazermos assembleias, por que fazíamos assembleias magnas com muita frequência, as assembleias às vezes eram, eram tumultuosas por que às vezes até parecia que os discursos da, da, da extrema-esquerda e da direito, se quiséssemos falar nessa, nesta classificação para percebermos um pouco, coincidiam quase no, no, no combate às orientações e à, à e ao trabalho que estávamos a realizar, mas isso foi-se esbatendo e no segundo ano (ham) as coisas já eram mais pacíficas".

Da posição de Joaquim Viegas ressaltam a forma como as tensões político-ideológicas marcaram as relações dentro da Escola do Magistério Primário de Coimbra e, de certo modo, as contradições que aponta são as que atravessam a formação social portuguesa durante a *crise revolucionária*[3568].

A sua argumentação parte da sua visão da formação do magistério primário durante o Estado Novo, que situa algo entre a propaganda política e a influência da igreja, o que propiciava um quadro mental de rejeição temerosa das ideias e literatura político-ideológica sobre marxismo, comunismo, socialismo, etc. Para Joaquim Viegas esta formação era responsável pela primeira contradição por si apontada, que Viegas traduz pelo apelo melodramático dos alunos do 2º ano do curso – no ano lectivo de 1974-1975 – «o que é

[3568] Veja-se o que dissemos a propósito em capítulos anteriores.

querem fazer de nós»! Nesta sua análise fica claro que em seu entender esta contradição estava em fase de diluição.

A segunda contradição refere-se a uma diferente leitura político-ideológica da realidade portuguesa, diferente da que está na origem da primeira contradição mas também ela diferente da dominante nas escolas do magistério primário, que por facilidade de discurso Joaquim Viegas traduz por extrema-esquerda e que tipifica no Movimento Revolucionário do Partido do Proletariado (MRPP), como representativo de uma corrente de opinião adversária.

Naturalmente que num clima democrático, com recurso a tomadas de decisão colectivas a partir de reuniões magnas na Escola, o que as tornava frequentes e estas forçosamente resultariam «tumultuosas», tanto mais que, no entender de Joaquim Viegas, as contradições tendiam para adoptar discursos coincidentes. No entender de Joaquim Viegas no 2º ano «as coisas já eram mais pacíficas».

João Esteves, membro da equipa de Cabral Pinto na Escola do Magistério Primário de Coimbra, destaca no âmbito das relações entre professores(as), «alguns momentos até de tensão entre as anexas e o magistério» ou, para usar uma expressão consagrada na Escola entre cá em baixo e lá em cima. De acordo com João Esteves, os conflitos ou «momentos de tensão com alguns professores de cima e de baixo», sobretudo professoras, tiveram lugar «porque o que elas faziam, faziam bem, isso não estava em causa, mas faziam por modelos que nós contestávamos». Esses conflitos tiveram, segundo João Esteves, origem ideológica, mas nunca esteve em causa o respeito mútuo e a cordialidade e apresenta, como exemplo, a sua relação como Maria de Lurdes Leónidas – à data professora nas anexas, e frontalmente contra o 25 de Abril, até pela proximidade familiar – irmãos, com responsáveis governamentais durante o Estado Novo. É do que nos dá conta no excerto seguinte:

"João Esteves: […] quando eu há pouco dizia que tínhamos conflitos com as anexas, os conflitos eram de natureza ideológica, uma das professoras que estava nas anexas na altura era irmã duma série de senhores que tinham sido ministros e secretários de Estado do tempo do fascismo, da agricultura, disto, daquilo, da indústria, e tal (//)

Luís Mota: (//) Maria de Lurdes Leónidas.

João Esteves: Maria de Lurdes Leónidas e, portanto, que era das pessoas mais acirradas do ponto de vista ideológico contra a nova ordem digamos assim (.) (//)

Luís Mota: (//) Aliás o irmão participou com o professor José Maria Gaspar aí numa polémica em 34 ou 35 (//) que conduziu ao encerramento das escolas.

João Esteves: Exacto, exacto, um deles, um dos irmãos, exactamente, eu não sei, por exemplo, mas no entanto, apesar de claramente estarmos em campos diferentes, penso que sempre houve da nossa parte um respeito mútuo. Eu durante muitos anos via, ela morava ali ao fundo da rua Combatentes, na altura, não sei se ainda vive e se mora lá, morava (//)

Luís Mota: (//) Já faleceu.

João Esteves: já faleceu?! Ah, não sabia. Ela morava ali, eu via-a muitas vezes, passava ali muitas vezes, ela tinha um Mini vermelho, nunca mais me esqueço e res, riamo-nos um com o outro, conversávamos, respeitávamo-nos e este exemplo do nosso relacionamento, da nossa convialidade ou convivialidade, (eh) passava também para os alunos e isso fazia parte, da nossa presença ali, naqueles momentos e naquela, naquela situação".

Para Mário Almeida a Escola à data da *normalização* – altura em que se torna professor da Escola do Magistério Primário de Coimbra, sofria de «distorções» e «disfunções» de natureza ideológica que se traduziam nas dificuldades ao nível do diálogo entre as pessoas, bem como na resolução de problemas.

Este nosso entrevistado sublinha a natureza crispada das reuniões de professores, onde as questões políticas se tornavam o cerne dos conselhos de professores, muito pela acção de elementos «altamente dinâmicos ligados à extrema-esquerda». Se por um lado não identifica estes elementos, por outro, destaca quem se lhes opõe e «saltava fora do trilho» durante estas disputas. Na oposição à extrema-esquerda Mário Almeida refere Maria de Lurdes Leónidas a quem reconhece que se «transfigurava» nos embates mas explica quais, em seu entender, as razões para essa atitude e referindo-se-lhe sempre em tom elogioso do ponto de pessoal e profissional, compara-a a uma «leoa»:

"Mário Almeida: Expurgar, tirar da escola essa coisa... Foi, foi um momento muito conturbado, eu entrei para aí nesse momento, em que as reuniões de professores eram um bocado crispadas, em que entrava a questão política pelo meio e havia lá alguns elementos muito, altamente dinâmicos do, ligados à extrema-esquerda que as conselhos de professores muitas vezes redondavam em, em questões políticas, depois do outro lado também havia gente que saltava fora do trilho, que era o caso da D. Maria de Lourdes Leónidas, que já está do outro lado, que era uma pessoa extremamente marcada pelos comunistas que sanearam o irmão da, que era secretário de Estado da Agricultura, e fizeram a vida negra a dois irmãos que ela tinha no ministério, era uma pessoa extremamente marcada, uma pessoa duma formação espantosa, uma, uma, uma pessoa boa, mas boa mesmo, das pessoas boas que eu tenho encontrado, amiga de, de todos, uma pessoa com boa formação de fundo e tudo, mas olha que ela quando, quando saía fora do trilho nem parecia a mesma, ela transfigurava-se, engalfinhava-se com eles parecia uma leoa".

Na sua análise das relações entre alunos(as)-mestres(as) Óscar Nunes data da *normalização* as tensões político-ideológicas, antes existia um bom relacionamento ou para utilizar as suas palavras «nem tínhamos assim uma grande discussão». Nunes é claro a definir o momento e a génese dos conflitos bem como a sua natureza. Em seu entender, só

com a mudança e o truncar das experiências pedagógicas é que surge «o grupo dos que ficam muito contra essa forma como tudo aquilo tinha mudado» e os que «só por razões políticas que não outras, pronto, há um grupo de alunos que estão de acordo com elas». Para Óscar Nunes isto é claro por que «do ponto de vista do trabalho e do envolvimento e do gostar daquilo e do fazer, isso não havia divergências». Para comprovar a natureza política dos conflitos e a sua génese na *normalização* avança com dois exemplos. O primeiro comprova a natureza dos conflitos, e o exemplo é Mário Martins:

"Óscar Nunes: […] porque eu penso que é assim, do ponto de vista do trabalho e do envolvimento e do gostar daquilo e do fazer, isso não havia divergências porque, eu recordo-me, por exemplo, o Mário Martins (ah) era um tipo muito empenhado, isto para falar de uma pessoa que do ponto de vista político estaria no outra extr, ponta, era uma pessoa muito empenhada, era pessoa com, já com mui, com, com boas notas, com bom desempenho, com bom trabalho, com bom envolvimento em todas estas coisas, portanto, depois do ponto de vista político teria, quando se dá esta divisão ali dentro, (eh) em penso que só por razões políticas que não outras, pronto, há um grupo de alunos que estão de acordo com elas".

O segundo exemplo que mobiliza é a Associação de Estudantes onde através da sua narrativa Óscar Nunes coloca os conflitos políticos ao nível da *normalização*, no 1º ano nem se recorda bem mas calcula que em cada turma se tenha perguntado quem queria pertencer, só depois surge «uma relação diferente» entre os(as) alunos(as) e surgem duas listas. No extracto que vamos apresentar, Óscar Nunes identifica elementos das duas listas como nos dá uma análise da estratégia utilizada nos dois anos de eleições e a sua avaliação, encontrando as explicações para um primeiro fracasso eleitoral e a vitória seguinte. Da narrativa passa a imagem de uma certa crispação político-ideológica, com génese ou, pelo menos, que só irrompe na *normalização*, onde as transformações que ocorrem nas escolas têm origem em alterações políticas e mudanças no equilíbrio de forças políticas a nível nacional. Óscar Nunes nesta sua descrição dos acontecimentos e do debate político travado na época mostra-nos claramente como os diferentes actores mobilização temas locais e nacionais nos seus discursos:

"Óscar Nunes: […] e eu recordo-me que por exemplo nesse segundo ano, no primeiro ano nós tínhamos uma Associação de Estudantes, que eu nem me lembro como é que foi constituída, mas penso que foi um bocado do género, quem é que quer e era o pessoal das turmas e as turmas escolhiam, (ah) ficas tu e tal, e a coisa era assim, no segundo ano e depois desta situação toda de mudança, passa a haver entre nós uma, uma relação diferente, (eh) a Associação de Estudantes, houve duas listas, logo, eu estava numa com o Pedro, com o Trincão, com essa malta, o Zé Maria, não sei quê, o Mário estava noutra, com o Aires, com essa malta e (hã, hã), estavam noutra, (hem) depois, e no terceiro ano isso volta a acontecer, no segundo ano, perdemos nós por uns trinta votos e no segundo, no outro ano, ganhámos por uns vinte votos, porque jogava-se ali muito na altura, para conseguir ganhar, nas

regentes, como as ex-regentes era pessoal mais velho e pessoal do ponto de vista político, digamos, mais conservador, deram a vitória, no primeiro ano, à lista, digamos, se quisermos politicamente, menos, mais à direita e nós, quando percebemos isso fizemos a campanha, no ano a seguir, eu lembro-me de ir de bicicleta mais uns colegas a Montemor, porque havia uma série delas lá, fazer uma festa e lanchar com elas e tal, porque, ((a rir)) porque era aí que se jogava, porque nos estudantes era equilibrado, (ah) e inclusivamente nos estudantes no terceiro ano, essa lista é, cá está os factores políticos intervêm aí, essa segunda lista perde também porque nós conseguimos identificá-los com um colega nosso que tinha sido expulso da Escola por ser informador da PIDE em 74, que era o Manuel, que depois disso teve problemas de outro tipo (//) (hein) ((sorrindo)), pronto,

Luís Mota: (//) O marido da Manuela.

Óscar Nunes: e que foi readmitido já na fase do Falcão e já cá estamos nós a dizer, isto é outra vez o regresso do e não sei quê, e conseguimos que ele pusesse um dia o autocolante da outra lista e a partir daí eles perderam porque, mesmo o pessoal mais coiso como não, (eh) pá aquela coisa, estávamos em 76-77, o 25 de Abril tinha sido há três anos, um gajo ter estado ligado, informador da PIDE, ainda por cima era um gajo com actividade na Escola estava já, era um tipo reconhecido na rádio e tal, então e o gajo tinha actividade, dava-se bem com toda a gente e andava a fazer queixa dos colegas, isso não era bem visto, nada, e então ele perde, a lista perdeu quando nós percebemos que se jogava nas regentes e quando nós o colámos a eles à lista, e portanto, mas aqui mostra o quê, para dizer o quê, que há aqui factores claramente políticos já, (eh) na relação entre os estudantes, (eh) e portanto, nós a partir daí, desse segundo ano, e isto notou-se mais, nós quebrámo-nos em termos de Associação de Estudantes, e foi em conflito que estivemos, mesmo com alturas complicadas que a malta quase não se falava e aquelas coisas todas, depois claro (//) depois

Luís Mota: (//) Havia uma certa crispação.

Óscar Nunes: Houve, houve ali crispação clara e já uns com os outros e, portanto, nessa relação é evidente que isso surgiu. Depois entretanto, pronto, aquilo acabou, depois estivemos uns anos sem nos ver, sem nos vermos, e depois quando nos encontrámos, fizemos todos umas festas, não, isso depois passa, mas na altura isso notou-se muito".

A tradição académica, vista por Óscar Nunes, como afirmação de conservadorismo e, numa situação muito datada, foi mobilizada numa acção de afronta à direcção de Associação de Estudantes pelos «estudantes de direita», algo que já nem a Universidade tinha por causa do luto académico. Neste contexto encetaram a organização de um livro de curso que «tem aquelas coisas normais de um livro» e os que se recusaram, pelas razões já aduzidas, a participar na iniciativa, surgem na parte final, identificada com «fizeram parte deste curso», seguindo-se os seus nomes. Óscar Nunes explicou-nos nestes termos:

"Luís Mota: Diz-me uma coisa, na fase final que tu apanhaste na Escola, notaste que de alguma forma, existisse o retorno de alguma vivência religiosa, não só entre os estudantes mas, no próprio, na própria ambiência da Escola.

Óscar Nunes: Vamos lá ver, entre os estudantes houve de alguma forma, outro dos conflitos que nós acabámos por ter, foi no final do ano, (ah) foi na parte final do ano, na parte final do ano (ah) o grupo de estudantes que nós diríamos m, politicamente situados mais à direita, tentaram levar para a Escola alguma da tradição académica que já não existia em Coimbra, porque em Coimbra havia o luto académico e portanto a Universidade não tinha as festas mas com aquela coisa de levar o grelo e o nabo, eu recordo-me disso, e de fazer um livro de curso, e de tal modo havia (//) exacto e porquê,

Luís Mota: (//) Do qual tu não constas?

Óscar Nunes: foi uma, um dos protestos, se fores ver, o grupo de muita malta (.) o livro tem aquelas coisas normais de um livro e depois, no fim, tem uma lista de nomes onde diz e (//) «fizeram parte deste curso» e estão lá uma série deles,

Luís Mota: (//) Fazem parte do curso.

Óscar Nunes: que é o pessoal que não, cá está, pronto, e depois há ali muita malta que, que, que não, não estava marcadamente de um lado ou doutro, portanto, estaria ali no meio e, então, um ou outro, sim senhor, também quiseram lá ficar e, um ou outro, não quiseram lá ficar, pronto, e foi assim que funcionou, essa Conceição que eu te dei o nome penso que é também das que lá não está!

Luís Mota: Pois, eu, isso não sei, mas (//) recordo-me que quando vi os livros, eu vi os livros, os que existem (//), não é, existe o do teu curso e vi que não vinhas lá, vinha só o teu nome no fim.

Óscar Nunes: (//) Pois, ((a sorrir)) pois mas é verdade. (//) Sim, sim. É, é.

Luís Mota: «Fizeram também parte (//) deste curso» e tal.

Óscar Nunes: (//) Vêm lá uns poucos, teve a ver com isso, na altura nós, recusámo-nos a fazer isso porquê, porque aquilo, cá está, aquilo não era (.) o ressuscitar uma tradição, que a Escola nunca tinha tido mesmo, anteriormente, não é, agora o Politécnico tem mas na altura não, era mais uma manifestação de afirmação de uma coisa que era tida como uma coisa de conservadorismo e, e tanto, e até, aquilo surge um bocado, porque a Associação de Estudantes, na altura, era nossa e, portanto, era mais de esquerda, como uma forma de afronta à própria Associação porque aquilo surge assim, daí que depois uns de nós, lembro-me eu, o Carlos Geraldes, o Costa, uma série de gente não quis ficar e outros ficaram".

Merece, uma curta referência, a tensão criada nos momentos de avaliação, sobretudo o que se prendia com o 3º ano e a nota no final do curso, cuja atribuição do curso. Já analisámos procedimentos e as práticas e a questão da média nacional, apresentamos agora três depoimentos que deixam transparecer os conflitos interpessoais gerados em torno da questão da avaliação.

Francisco Quaresma reconhece que a avaliação, no final do curso, era geradora de alguma tensão entre cá em baixo e lá em cima, opondo os professores da escola do magistério e os das escolas anexas de aplicação mas, em seu entender, acabavam por se sanar:

"Francisco Quaresma: Depois havia, por vezes, assim uns certos conflitos, uns certas, porque os professores eram técnicos daquilo, (ah) estes aqui eram mais cientistas da Pedagogia, (eh) (ah) depois, havia assim umas, uns atritos, havia, não é, e, portanto, nem sempre corria bem mas, enfim, todos esses atritos acabavam por se sanar e daí também não resultava grande mal para o ensino".

Do mesmo modo que Paulo Sousa, orientador de estágio nos anos oitenta, logo professor nas anexas, reconhece a defesa dos seus alunos criava sempre conflitos que afectavam as relações pessoais, embora a sua origem fosse profissional:

"Paulo Sousa: […] lembro-me que havia inclusiva às vezes assim, depois, aqueles professores que defendiam que queriam defender os seus alunos e isso criava conflitos do caraças ((ri)).

Luís Mota: A propósito, como é que era o clima relacional da escola? Já que estamos a falar disso, porque eu acho que isso deve, devia causar, de certeza absoluta, sempre atritos até entre as pessoas (//)

Paulo Sousa: (//) Causava, sem dúvida nenhuma que causava".

É o relato de um aluno-mestre, compreensivelmente pois os(as) alunos(as) mais do que ninguém sentiam o peso da classificação final na sua vida profissional, datado do início da *normalização*, que nos transporta a uma vivência de grande tensão provocada pela classificação no final do estágio. Para Óscar Nunes a avaliação estava na origem de conflitos entre alunos(as) e entre professores, no seu caso, inclusivamente, a sua

orientadora cortou mesmo relações com o coordenador de Metodologia, Renato d'Ávila por considerar que os seus alunos – o seu grupo de estágio – tinha sido prejudicado e que o peso da sua proposta de classificação não tinha sido devidamente ponderado – Óscar faz questão e acentuar que só teve conhecimentos disto anos mais tarde e que não fora só a sua nota que estivera em causa mas a de todo o grupo e que a situação ainda mais se acicatou quando após a orientadora aceitar a descida de um valor, a média nacional veio implicar nova descida na sua nota. Em termos práticos um aluno-mestre para quem ela tinha proposto como nota final dezassete valores, veio a concluir com quinze. Para Óscar Nunes os conflitos acabavam por se jogar também a nível pessoal e ele destaca as relações entre orientadores e os professores da Escola, numa posição muito pessoal:

"Óscar Nunes: […] Portanto, isto na altura, o facto de, de a média nacional impor algumas descidas – nunca impunha subidas – impunha algumas descidas ou ficar igual ou permanência, portanto, porque aí não era preciso descer, (ham) isso criava conflitos entre os, os orientadores, portanto, os da Escola e os das escolas onde nós estávamos, isto criava conflitos entre os alunos e os, e orientadores, e criava, eu diria assim, não era conflitos de andar à palmada, mas criava pelo menos (.) (ah) a, digamos, que se quebrassem ali ou que se reduzissem ali algumas relações de amizade que havia porque ficava sempre aquela ideia de, «eu desci, tu não desceste por que tu eras amigo do tipo e eu não era e eu até estava na Associação de Estudantes e andámos atrás do outro para lhe dar a pela e não sei quê, e agora que chegou ao fim, alguém teve que comer, comemos nós», portanto, isso sentiu-se e, inclusivamente, (eh) que eu recordo-me de um colega meu ((sorri)), inclusivamente com situações, por exemplo, em relação aos próprios professores no final que aquilo nalguns casos não deu ali, pá, palmada por que não calhou".

5. 2 A intervenção dos(as) alunos(as)-mestres(as) na Escola

A capacidade de intervenção dos alunos(as)-mestres(as) variou, necessariamente, na medida em que o Estado, como responsável pela política educativa, se foi transformando em termos de organização política, bem como ao nível das orientações para a Educação, em geral, e para o ensino normal primário e escolas do magistério, em particular. Necessariamente em quase meio século de história, em que a organização política do país passou pelo Estado Novo, uma *Crise Revolucionária* e uma *Normalização*, momentos históricos profundamente marcados ideologicamente, traduziu-se em diferentes contributos da Educação e, consequentemente, em alterações no papel e expectativas em

relação ao papel das escolas, nomeadamente do ensino normal primário. Neste contexto, por nós analisado no segundo e terceiro capítulo do presente estudo, a participação dos alunos(as)-mestres(as) na vida das escolas do magistério foi sofrendo alterações. É a essa participação, ou antes, são as posições e as memórias dos(as) nossos(as) entrevistados(as) sobre essa participação que vai merecer a nossa análise.

Entre os nossos entrevistados, alunos(as)-mestres(as) no período do Estado Novo, é o jornal *Rumo* – objecto da nossa análise no capítulo 4 – que merece destaque como pólo de intervenção e participação dos alunos. José Costa, que integrou os fundadores do jornal e nele participou, refere, para além da criação do jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra, a representação da Escola que algumas vezes ficava a cargo dos alunos-mestres, nomeadamente em cerimónias religiosas, referindo aquela em que ele próprio, em representação da Escola do Magistério Primário de Coimbra, participou na sagração como bispo do Dr. Manuel dos Santos Rocha, antigo professor da Escola. É o que nos relata o excerto seguinte:

"José Costa: a minha escola foi aqui mesmo, aqui deste lado, criámos, nessa altura, portanto, não havia, nós tínhamos hipóteses criámos, fundámos o jornal, o Rumo, o meu curso, não é, (eh) tivemos várias intervenções, foram, é tudo mais passado aqui só, coisas excepcionais, o jornal, olhe estamos cá eu, mais dois ou três, os outros já morreram e havia também aqui um bispo, que foi nosso professor de Moral era o Dr. Manuel dos Santos Rocha, Santos Rocha foi mais tarde bispo de Mitilene foi bispo no Alentejo, não sei se ainda é vivo se não, e eu então fui, fui eleito para representar a Escola, decidiu-se aqui quem é que devia representar a Escola na toma, na, na, na, na sagração dele como bispo, então fui que me calhei, fui a Lisboa ao, ao à Sé de Lisboa, representar a Escola e lá estive nisso mas (eh) era, era aqui a Escola, não é".

É ainda o *Rumo* que é assinalado com destaque como espaço de intervenção dos(as) alunos(as) na narrativa de Gregório Roque, um dos seus principais e mais activos responsáveis e que reconhece ter tido uma vivência intensa da vida da Escola do Magistério Primário de Coimbra:

"Gregório Roque: tive uma vivência grande, pois, fui do Rumo, não vou dizer que era o director mas lembro-me, por acaso até era para trazer, lembro-me que até recebi um convite quando se fez aqui em Coimbra a homenagem ao Pascoais, em 1952, eu recebi um convite na qualidade, que vem-me endereçado a mim mesmo, na qualidade, digamos, não era o director porque o, o Rumo nem sei se até teria nome de director (//)

Luís Mota: (//) Tinha conselho de redacção.

Gregório Roque: Tinha conselho de redacção, pronto, eu pertenci ao conselho de redacção ou lá como é que isso se chamava, (brrr) o director era o José Maria Gaspar, te, te, mesmo, mesmo que teoricamente lá estivesse outro, não sei se estava, quem, quem dirigia o jornal era o José Maria Gaspar, é que fazia a pá (.) (//)

Luís Mota: (//) Pois e quando ele se foi embora aquilo acabou, não é!

Gregório Roque: Acabou, não é, é que acabou (eh) mas seja como for ele teve realmente essa, essa vivência (eh) ligada, muito ligada à vida da Escola, não é".

Para Gregório Roque a capacidade de intervenção dos(as) alunos(as)-mestres(as) era tanta quanto aquela que a sua criatividade e sua capacidade de proposição lhes permitissem. A posição de Gregório Roque é clara, podiam propor – e o curso a que ele pertenceu propôs «imensas coisas» – e sujeitar à aprovação de professores(as) e direcção, que aliás, a percepção que guarda disso, é que eles autorizavam quase tudo. Nas suas palavras:

"Luís Mota: Sr. Dr. qual era a capacidade de intervenção dos alunos na Escola? Para daqueles aspectos que referimos, não tinham mais nenhuma intervenção na Escola? Ou (.)

Gregório Roque: Não, assim uma intervenção, claro, podíamos, tínhamos uma intervenção na medida em podíamos ser criativos e sugerir isto ou aquilo, não é, isso pode ser, sugerimos imensas coisas no meu tempo e outros anteriores a mim terão sugerido, não é, eu sei que sugerimos imensas coisas se esse é nesse sentido, claro que nós, nós termos uma posição a, a fazer isto ou não, poderíamos era sugerir ou vamos fazer esta actividade ou vamos fazer aquilo ou vamos fazer aqueloutro, (eh) deixavam-nos quase (//)

Luís Mota: (//) Sujeita a aprovação de professores e director?

Gregório Roque: Sim, uma aprovação que às vezes nem era quase (//)

Luís Mota: (//) Sujeita a aprovação de professores e director?

Gregório Roque: Sim, uma aprovação que às vezes nem era quase (//),

Luís Mota: (//) Era quase tácito?

Gregório Roque: era quase tácita, talvez pela confiança que tinham nas pessoas".

O período sobre o qual reflecte Alberto Sousa é já distante do de Gregório Roque, de inícios dos anos cinquenta passamos para uma análise que se reporta à *crise revolucionária* e à *normalização*. Para Alberto Sousa no primeiro período, entenda-se durante as experiências pedagógicas, não existia participação efectiva dos alunos. O seu posicionamento distancia-o das experiências pedagógicas, embora considerando que o clima sempre foi de grande proximidade:

"Alberto Sousa: Não, o clima foi sempre bom, (eh) aquela proximidade que houve entre, a proximidade entre professores e alunos sempre existiu, o que não existia no pri, primeiro ano do meu curso era participação dos alunos, uma participação efectiva na tomada de decisões [...]".

A sua posição vai no sentido de reconhecer que dedicação de muito tempo à Escola foi uma constante nos dois períodos – mais intensa e livre na *normalização*, mais «organizadinho» nas experiências pedagógicas – situação que ainda encontrou, em bora «esbatida» quando foi professor, e ilustra-nos a intervenção dos(as) alunos(as), no período da *normalização*, com a responsabilidade de organizar, a todos os níveis e aspectos, uma actividade desportiva de carácter nacional:

"Alberto Sousa: […] eu como aluno tive dias de entrar às nove e sair às três, quatro da manhã do dia seguinte, e não era

Luís Mota: Nos dois períodos?

Alberto Sousa: Sobretudo no segundo período.

Luís Mota: Sobretudo no segundo período!

Alberto Sousa: Sobretudo no segundo período, mas também no primeiro, no primeiro, mas o primeiro era tudo muito mais organizadinho, eu sei que, por exemplo, no segundo período como aluno nós chegámos a ter cerca de cento e cinquenta colegas de todo o país a jogarem em Coimbra, uns basquete, outros futebol, e nós até as camas montamos nos, nos balneários da, da Escola, fi, e tivemos de ir à, pedir camas ao exército e depois montá-las em camaratas e, e os balneários para as raparigas, para os rapazes, algumas salas de aula foram transformadas em camaratas e depois de tratar de tudo o que era alimentação, distribuir senhas para eles irem comer às cantinas, tudo o que era custos, aluguer de autocarros, arranjar árbitros para os vários jogos, fazer o quadro competitivo e, portanto, tudo isto funcionava, a Escola só financiava e autorizava, portanto, as Escola não tratou de ir buscar as coisas à, à tropa ao quartel-general, de as montar, a Escola só tinha era de meter lá um (//) funcionário.

Luís Mota: Isso foi da exclusiva responsabilidade dos alunos.

Alberto Sousa: Dos alunos, a Escola só tinha que lá meter um funcionário para abrir a porta e fechar a luz no fim, por que se, era o mínimo, digamos, em termos de segurança da Escola, por que se nos quisessem dar a chave e eu lembro-me perfeitamente, e depois como professor, encontrei já um bocado mais esbatido mas ainda, alunos a estarem doze, catorze horas por dia".

Óscar Nunes, colega de curso de Alberto Sousa, tem exactamente uma posição oposta em face das consequências do processo de *normalização* para a participação dos(as) alunos(as)-mestres(as) na vida da Escola. Óscar Nunes narra-nos um episódio sensível:

"Luís Mota: E o vosso peso foi menor, como alunos.

Óscar Nunes: Ai completamente, não, não tem dúvida ne, eu, eu aquilo que recordo, o nosso peso, a nossa intervenção ali foi uma intervenção, pronto, dentro daquilo que o movimento associativo nos permitia fazer, fazíamos, (ham) mas mais nada. Eu até me recordo que nós fizemos uma malandrice no fim, nós não gostávamos dele, porque entre outras coisas sentíamos que tinha vindo para ali tirar o espaço aos alunos, tinha vindo para ali criar aquela Escola como sendo uma coisa diferente e nós Associação de Estudantes deci, eu acho que isto já prescreveu portanto vinte e tal anos já, fizemos uma sacanice que foi assim, eu há pouco até estava a falar no meu 3º Ano, nessa Feira do Livro, nós decidimos fazer lá na Escola uma Feira do Livro, a Associação de Estudantes, que era para, pronto, aquelas coisas e tal, vender os livros, fazer uma amostra e tal, levar lá uns autores, umas pessoas a falar e tal, vender os livros mais baratos e não sei quê, mas como éramos menores tivemos, e como éramos estudantes tivemos que ir, e foi digamos a nossa vingança daqueles dois anos de uma direcção que não gostámos, nós Associação de Estudantes, lemb, hã, quisemos fazer isto nã hã, tivemos que ir pedir, a ele, que se responsabilizasse por qualquer coisa que acontecesse, livros que desaparecessem, coisas que não se pagassem, coisas desse género, porque pronto, éramos só os estudantes ainda não tínhamos essa responsabilidade e depois tivemos também de pôr um ar simpático para ficarmos igual a ele, e ele aceitou, sim, senhor e responsabilizou-se e depois nós decidimos, fez-se a Feira do Livro, fechou-se a Feira do Livro, empacotou-se os livros, mandou-se para os tipos e ninguém pagou mais. E ele teve de pagar aquilo tudo e então ((ri)), foi a nossa vingançazinha. O dinheiro na altura foi para a Associação de Estudantes e foi para fazermos umas jantaradas valentes ali naquela coisa também e, depois, foi a nossa vingançazinha, porque de facto, vamos lá ver, isto era impensável, por exemplo, num tipo de relação diferente com os professores. Aliás num tipo de relação diferente com os professores se calhar aquela Feira do Livro nem teria sido uma feira da, da Associação de Estudantes, teria sido uma (//) feira da Escola que envolvia também os estudantes.

Luís Mota: (//) Da Escola.

Óscar Nunes: E ali, eu recordo-me, que éramos só nós, fomos nós a organizar aquilo. Houve, de facto, alterações substanciais, nalgumas escolas se calhar, depois também tem a ver com a personalidade das pessoas, não é, se calhar nalgumas escolas notando-se mais, noutras menos, mas de facto ali, a ideia foi fechar a Escola à participação dos alunos isso não tenho dúvida, naquilo que não fosse estudar e (.)".

A destacar da posição de Óscar Nunes:

i) A intervenção dos(as) alunos(as) limitava-se ao definido para o movimento associativo.

ii) A consideração de que tal atitude era «impensável» num tipo de relação diferente com os professores, isto é, para Óscar Nunes durante as Experiências Pedagógicas esta situação não se colocava.

iii) A feira do livro levada a cabo pela Associação de Estudantes, no período da Experiências Pedagógicas seria uma acção de toda a Escola num envolvimento global de toda a Escola.

No curso que se inicia a seguir ao de Alberto Sousa e Óscar Nunes, Susana Castelo, aluna-mestra no curso de 1977-1980, sublinha que a intervenção dos(as) alunos(as) se limitava à Associação de Estudantes. Assinala, por referência a um período de alguma tensão vivida durante o seu curso, numa articulação convulsões – gurus – facções, sublinhando assim o que considera ser algum seguidismo e bipolarização nas posições dos(as) alunos(as)-mestres(as), alguma contestação estudantil motivada pela alteração de aspectos referentes à avaliação sumativa e no relatório final de curso[3569], considerando que a tensão das relações com o director – em resultado dessas conturbadas negociações, eram fruto da incapacidade negocial deste, na medida em que as ordens de Lisboa o deixariam sem espaço de manobra, levando Susana Castelo a afirmar que «a sensação que eu tinha sempre que ele tentava negociar mas sempre já a saber qual tinha que ser o resultado, era a ideia».

Acções de contestação

As actividades pré-lectivas e a contestação da Normalização

O excerto do relato de Óscar Nunes transporta-nos ao período que antecedeu o arranque da *normalização* na Escola do Magistério Primário de Coimbra, o período que

[3569] Sobre este assunto veja-se o que explanámos no capítulo IV, dedicado à formação de professores.

mediou entre Setembro e Dezembro de 1976, em que os(as) alunos(as)-mestres(as) com posição favorável às Experiências Pedagógicas com o apoio de alguns professores desenvolveram a iniciativa denominada como Actividades pré-lectivas:

"Óscar Nunes: […] Eu até recordo que esse 1º ano foi de tal ordem rico neste tipo de trabalho e nestes trabalhos e nesse tipo de avaliação feito em função dos trabalhos etc., que por exemplo, quando o 1º ano acaba, acaba na altura normal, dá-se naquele período de férias o saneamento daqueles professores, houve a mudança e tal, eles vão todos embora, depois alguns ficaram por processo de concurso, no que lá foi instau, instituído, e as aulas começaram muito tarde, eu penso que no meu 2º ano as aulas começaram para Janeiro, talvez, por aí assim, mas sei que foi muito tarde (.)

Luís Mota: Foi Janeiro.

Óscar Nunes: Não, foi? Pois. Tão tarde, tão tarde que nós até nos chateámos das férias que era uma coisa ((sorrindo)) que podia não acontecer porque, depois até Outubro estava-se bem de férias, depois de Outubro para Novembro pá, era uma novidade ter mais um mês de férias mas depois já era chato e nós queríamos ter aulas e então recordo-me de, nós como não tínhamos aula e como a situação ainda estava ali muito indefinida, termos tido a chave da Escola, o pessoal da Associação de Estudantes e, o nosso 1º ano tinha sido um ano tão rico de trabalho, de trabalhos e de coisas práticas e de fazer e com os professores nas escolas, de fazer material didáctico e não sei quê, que inclusivamente nós, fizemos isso como forma de mostrar a experiência e o trabalho, a experiência que era essa experiência pedagógica que aconteceu na Escola no 1º ano e ao mesmo tempo o trabalho que nós tínhamos desenvolvido, decidimos como forma de mostrar à cidade de Coimbra, mas ao mesmo tempo como forma de protesto pelas aulas não começarem, de fazer no átrio da Câmara Municipal de Coimbra uma coisa, a que nós na altura chamámos as Actividades Pré-Lectivas, porque as aulas não começavam e então, isto foi, talvez no mês de Novembro ou Dezembro de 76, portanto, antes de recomeçarem as aulas em Janeiro, em que nós conseguimos encher aquele átrio, (eh) da, da Câmara, de

[O diálogo prosseguiu sobre o tema em análise, interrompida momentaneamente a gravação para virar a cassete para o lado B]

Óscar Nunes: tínhamos feito materiais pedagógicos que tínhamos construído, das visitas que tínhamos feito, das entrevistas, das fotos, disto, daquilo, nós enchemos aquilo com expositores e com mesas e com bancas e com (hem) todo esse trabalho, o que mostra que havia um trabalho rico, isto é, se o nosso trabalho anterior tivesse sido um trabalho de estudo em livro e de testes, a gente não ia lá pôr nenhuns livros nem os testes ((sorri)) para eles verem, portanto, tinha que haver de facto, e houve, um trabalho riquíssimo, em recordo-me que nós tínhamos, na altura também, (eh) com actividades, depois muito envolvidos em outro tipo de actividades, […]

[…] (hem) Eu recordo-me disso e de a malta fazer as, as Actividades Pré-Lectivas eram exactamente mostrar para fora da Escola tudo aquilo que se tinha feito naquela altura e ao mesmo tempo era também o nosso protesto por já estarmos a perceber que aquilo que se estava a preparar-se para o ano em cur, que ia já, devia ter começado na altura, já não era nada daquilo e já não nos ia permitir fazer nada daquilo, aquilo era protestarmos por não começarem as aulas, (eh) mostrávamos o que tínhamos feito e já protestávamos por saber que tínhamos achado que aquilo era bom e que o que se iria fazer não era igual e, portanto, queríamos também marcar isso. Lembro-me que nós até tínhamos o livro, também não sei dele, de, de opiniões das pessoas e que aquilo tínhamos, rasgados elogios e aí, das pessoas da terra e tal porque, de facto, era uma coisa diferente, uma Escola aberta e mostrar o que tinha feito. (eh) Tivemos o apoio, como é evidente, de alguns dos professores que, de alguns, no, no acesso a algumas coisas porque nós não tínhamos algumas das coisas, (eh) que nos permitiam ter acesso a esses materiais que estavam guardados, não é, e portanto, e eles mesmos provavelmente, talvez percebendo, compreendendo que aquilo (eh) tinha acabado ou estava em vias de acabar ou já tinham acabado e, portanto, eles mesmo também quiseram mostrar o que tinham feito e o que tinham ajudado a fazer (eh) pronto, se calhar provavelmente já numa posição crítica em relação aquilo que iria ser a partir dali".

O destaque inicial dado por Óscar Nunes ao atraso no início das aulas «que nós até nos chateámos das férias».

A referir da argumentação seguinte de Óscar Nunes é a posição de que «a situação não estava ali muito definida», pelo que parece acreditar que uma acção poderia ainda

inverter o curso dos acontecimentos, o que tornava mais importante afirmar uma posição que ele traduz a três níveis:

i) Divulgar a riqueza do trabalho desenvolvido no 1º ano durante as Experiências Pedagógicas a que agora se queria pôr fim.

ii) Mostrar à cidade, a exposição de materiais decorreu no átrio da Câmara Municipal, sem dúvida com o objectivo de conquistar a opinião pública local para a sua causa.

iii) Dar corpo a uma forma de protesto «pelas aulas não começarem»:

"Óscar Nunes: […] Eu recordo-me disso e de a malta fazer as, as Actividades Pré-Lectivas eram exactamente mostrar para fora da Escola tudo aquilo que se tinha feito naquela altura e ao mesmo tempo era também o nosso protesto por já estarmos a perceber que aquilo que se estava a preparar-se para o ano em cur, que ia já, devia ter começado na altura, já não era nada daquilo e já não nos ia permitir fazer nada daquilo, aquilo era protestarmos por não começarem as aulas, (eh) mostrávamos o que tínhamos feito e já protestávamos por saber que tínhamos achado que aquilo era bom e que o que se iria fazer não era igual".

Óscar Nunes recorda a existência de um livro com as opiniões sobre a exposição bem como sublinha a conivência de alguns professores – de outra forma como teriam tido acesso a alguns materiais? – até por que «eles mesmo também quiseram mostrar o que tinham feito e o que tinham ajudado a fazer (eh) pronto, se calhar provavelmente já numa posição crítica em relação aquilo que iria ser a partir dali».

A Associação de Estudantes como instrumento de crítica às Experiências Pedagógicas

A problemática levantada por Alberto Sousa está no cerne das críticas às Experiências Pedagógicas, numa argumentação de defesa da *Normalização*. Para Alberto Sousa é a *Normalização* que traz consigo «as primeiras eleições democráticas para a Associação de Estudantes», o que traduziu no aparecimento de «listas, de pessoas que se identificavam minimamente com alguns princípios, queriam determinados objectivos» e tudo decorreu na «maior normalidade» donde resultaram divisões pessoais que não ficaram «para a vida». Como afirma Alberto Sousa:

"Alberto Sousa: [...] houve as primeiras eleições democráticas para a Associação de Estudantes, cada turma elegia um delegado e esses delegados formavam uma coisa chamada a Comissão Central de Alunos, mas

podia ser um, um António, uma Maria ou um Zé que nunca se tinham visto senão nos corredores da Escola, que não tivessem um projecto comum, não tivessem uma ideia comum, esses é que eram os representantes dos alunos, a, a, logicamente quando se fizeram as primeiras eleições, apareceram listas, de pessoas que se identificavam minimamente com alguns princípios, queriam determinados objectivos, atingir determinados objectivos, e fizeram-se as primeiras eleições em que uma lista de que eu fazia parte ganhou as eleições com cerca de 75% dos votos, mas tudo sempre da mesma, da, da maior normalidade e sem, pequenas divisões pontuais na altura, pessoais, entre alguns elementos mas que nem sequer ficaram para a vida e as pessoas hoje convivem todas, logo passados uns anos, conviviam todas (hem) independentemente dessa divisão, isso para dizer que não foi uma divisão muito vincada [...]".

Discutindo a estrutura e funcionamento da Comissão Central de Alunos – órgão existente durante as Experiências Pedagógicas, Alberto Sousa explica que cada turma elegia o seu representante como delegado e sublinha que ele foi delegado da sua turma e isso permitiu-lhe concluir:

i) A Comissão Central não era homogénea.

ii) Os professores podiam condicionar o voto é sempre mais fácil condicionar o voto em 20 ou 25 do que num universo de trezentos e além disso a altura em que se realizava as eleições nem as pessoas se conheciam convenientemente.

iii) Partindo da partição mínima de votos com que se ganha uma eleição numa turma, Alberto Sousa considera menos democrático, trata-se de «uma forma de democracia em pirâmide mas que não é tão democrático como uma lista que se apresenta à Escola inteira e que a Escola inteira vota».

iv) A eleição para a Comissão Central não jogava com nenhuns programas, «era o tipo mais engraçado» «ou que dava mais nas vistas» que era eleito.

v) A Comissão Central a que pertenceu era controlada por um certo grupo de alunos(as)-mestres(as).

É nestes termos que Alberto Sousa explica a sua posição:

"Luís Mota: Tu estavas-me a dizer em termos de intervenção escolar, por que, até por que és o primeiro entrevistado que me refere essa situação, a primeira Associação de Estudantes, do período 74-75 não era uma Associação de Estudantes, por aquilo que tu disseste.

Alberto Sousa: Não, não, não era a Comissão Central de Alunos que era um aluno eleito em cada turma, cada turma atirava um para uma Comissão Central de Alunos, eu fui eleito no 1º ano, também na minha turma, como delegado à Comissão Central de Alunos, era o delegado da turma X, mas encontrei lá pessoas que, quer dizer, a Comissão Central de Alunos, não era (.) (//) digamos, não era,

Luís Mota: (//) Não era homogénea.

Alberto Sousa: não era homogénea e permitia toda, toda (ham) permitia todas as influências que os professores quisessem fazer, os professores podiam condicionar a nível de cada turma o voto, que era muito mais fácil condicionar o voto a grupos de quinze, vinte pessoas, do que condicionar a um universo de trezentos, que eram o 1º e 2º ano da Escola, e no meu tempo já o 1º, 2º e 3º ano da Escola, quatrocentos alunos, às vezes, trezentos alunos, quatrocentos, ora com, a nível de uma turma é muito mais fácil às vezes uma eleição numa turma

de vinte ganha-se com cinco votos, portanto, esse tipo é que ia representar aqueles vinte, mais cinco do outro lado, mais cinco do outro lado, a, e isso não, não é democrático, quer dizer, é uma forma de democracia em pirâmide, mas que não, não é tão democrático como uma lista que se apresenta à Escola inteira e que a Escola inteira vota e que tem, a lista A, a lista B, a lista C (//) para escolher,

Luís Mota: (//) Claro.

Alberto Sousa: e isso (//), e que leva um programa atrás e tal,

Luís Mota: Com programas definidos.

Alberto Sousa: ali não havia programas nenhuns, era o tipo mais engraçado da turma ou o tipo mais, mais, que falava mais ou que dava mais nas vistas, até por que as eleições eram logo feitas ali em, no princípio do ano, ao fim de três semanas de aulas, portanto, era fácil controlar aquilo e eu penso que, por essa Comissão Central de Alunos onde está, onde estive, não tenho dúvidas que havia ali um certo grupo que mantinha a posição de força ali".

Depois Alberto Sousa discute o funcionamento da Comissão Central e da Associação de Estudantes, criticando a ausência de independência da Comissão Central em relação ao director e em relação às turmas, facto que resulta da ausência de um programa, tornando obrigatório o regresso às turmas para se determinar a posição dos colegas e depois saber o que fazer. Conclui Alberto Sousa que se trata de um «funcionamento em células mais reduzidas que tem também uma componente ideológica» como ele explica:

"Luís Mota: E em termos dos diferentes departamentos da própria Escola tipo secção de Reprografia, Bar a (.)

Alberto Sousa: Aí não me recordo (ah) eu tenho ideia que nalgum tempo, havia um representante dos alunos nessas secções, mas, mas não tenho a certeza absoluta e não sei era antes se era depois, creio que até era antes, que haveria, portanto, no período de 75-76, que haveria um representante dos alunos no Bar, não sei quê e tal, mas era toda, o que eu queria dizer com isto, é que era toda uma lógica de funcionamento diferente, a partir do momento que a Associação de Estudantes não se reúne numa sala fechada, fecha a porta, e combina o que é que vai fazer, quer o director goste quer não goste, quando é um elemento da turma que vai lá e que depois vai à turma levar as conclusões, vota na turma, volta à Comissão Central de Alunos, quer dizer são lógicas completamente diferentes e que estão inseridas num, num (//) num princípio (.)

Luís Mota: (ah) quer dizer, as decisões da Comissão estão dependentes das (//), da aprovação nas turmas.

Alberto Sousa: (//) Muitas vezes era, por que as pessoas não tinham um programa não sabiam o que é que os seus colegas pensavam sobre uma questão que tinha sido colocada ali pela primeira vez, então vamos ver o que é que a turma pensa, depois para a semana voltamos a trazer a opinião da turma, e era assim um bocado, e que tem a até a ver, quer dizer, é uma forma de funcionamento em células mais reduzidas que tem também uma componente ideológica, como nós sabemos, não é.

Luís Mota: Claro.

Alberto Sousa: (ah) não havia um Parlamento, não é, digamos, en, enquanto a Associação de Estudantes é um Parlamento, qualquer pessoa entra, põe questões, faz-se uma RGA, não sei quê, antes não era assim, era a turma pelo delegado, o delegado pelos outros delegados, depois o, a Comissão Central de Alunos também creio que tinha o, já não sei como é que isso funcionava bem, para te ser franco, mas creio que tinha um presidente ou, ou três pessoas que essas é que iam falar com o director, portanto, era, era um lógica completamente diferente e, cada turma não se repre

Luís Mota: Era uma coisa vertical, não é?

Alberto Sousa: Sim, cada aluno não se revia na Comissão Central de Alunos, quando muito revia-se no seu (//) delegado de turma,

Luís Mota: (//) No seu representante.

Alberto Sousa: uma coisa assim, enquanto a Associação, havia os que gostavam da Associação que tinham votado nela e os que não gostavam (//), pronto,

Luís Mota: (//) Claro, é evidente.

Alberto Sousa: mas era a Associação de todos os estudantes".

Para Alberto Sousa a Associação de Estudantes «é um parlamento» aberto à iniciativa de qualquer um, e que substitui a turma. O seu posicionamento é a de que os alunos não se reviam na Comissão Central, face à sua lógica vertical, enquanto com a Associação de Estudantes «havia os que gostavam da Associação que tinham votado nela e os que não gostavam, pronto».

Confrontado com a possibilidade de se considerar a «desideologização» ou «a-ideologização» da Escola como um fenómeno da *normalização*, Alberto Sousa defende que isso era uma preocupação nas Experiências Pedagógicas mas não depois. Depois sustenta que as transferências de poder na Associação, nos dois anos subsequentes, entre listas de conotação diferente, decorreram dentro da normalidade. Conclui esta sua análise assumindo que durante o período em que foi aluno se lutou «a sério por uma ideia de Escola que era a Escola aberta». Encerrando a análise desta temática partindo do que encontrou quando regressou à Escola como professor:

"Alberto Sousa: Dez anos depois já não havia aquela, na altura não, na altura lutou-se a sério por uma ideia de Escola que era, a Escola aberta e que fosse, até por que muitos de nós tínhamos passado o 25 de Abril nos Liceus, portanto, já estávamos habituados aquela fase de tumulto, àquelas estratégias de prolongar reuniões gerais de alunos durante horas para depois lá ficarem dez ou vinte só para decidir os assuntos e que ali no Magistério também era diferente por que muitos alunos eram de fora de Coimbra mas dormiam, alugavam cá quartos, portanto, tanto lhes fazia que a reunião acabasse às sete, como às oito, como às nove, eles iam ficando por que eles estavam cá, até era uma maneira de ocuparem o tempo e então, essa estratégia ali não resultava, no Magistério Primário".

5. 3 Condutas e representações sociais

A transmissão de valores e a vivência religiosa

Para Gregório Roque não há dúvidas, existia uma vivência religiosa promovida pela Escola, onde era proposta como código de conduta, aspectos como ir à missa ou incutir o espírito domes de Maria que, aliás, «a própria Escola fazia o mês de Maria». Inclusivamente, a Escola participava na procissão do Corpo de Deus e o director era convidado para segurar o palio. Aspectos que nos são aqui narrados:

Luís Mota: E havia vivência religiosa (//)

Gregório Roque: (//) (ah) sim (//).

Luís Mota: (//) Promovida pela Escola?

Gregório Roque: Promovida pela Escola, isso não tenha dúvidas nenhumas, (eh) promovida pela Escola, no sentido, claro que evidentemente que não se obrigava a rezar o terço todos os dias, (//)

Luís Mota: (//) Claro.

Gregório Roque: nem a benzer-se à entrada da sala, mas todas as atitu, todos os momentos religiosos que o *status quo* religioso pois o participar (eh) incutir o espírito de ir à missa, incutir o espírito de, de fazer o, o, o mês de Maria que a própria Escola fazia o mês de Maria, não é, (eh) para quem queria e ninguém era obrigado a ir, haveria talvez alguns que fossem por uma questão de dizer, «ó pá seu não vou (//)

Luís Mota: (//) Dão conta.

Gregório Roque: começam a dizer que eu que não vou», iriam, pois iriam mas, (brrr) eu ia já por uma formação religiosa que já tinha atrás de mim, não é, (eh) pois participar a Escola participava na grande procissão do corpo de Deus que era uma procissão (eh) que era importantíssima em Coimbra, o director normalmente, aliás verifiquei isso, era das pessoas que era chamada para ir levar a, o pálio, numa das varas do pálio, os alunos normalmente teriam, (brrr) eu ainda para mais, para mais estava muito ligado com o CADC, já de formação académica anterior, portanto, quase nem a senti, mas e mais o que aconteceria era para mim absolutamente natural, não é, não precisaria de qualquer, mas claro que a Escola respeitava (eh) respeitava e, e, (//) e proporcionava [...]".

Um relato que atravessa do Estado Novo aos Anos 80. A vivência religiosa.

Apresentamos a seguir um extracto da entrevista de José Costa, que foi aluno-mestre na década de 40, professor no período de 1961-1974 e viria a ser professor de 1977 a 1989. Em dois momentos da sua entrevista reflecte sobre a vivência religiosa durante o Estado Novo e no período da *Normalização* e anos oitenta:

"Luís Mota: Sr. Dr. havia, sobretudo na primeira parte da sua vida na Escola, portanto, no período em que foi aluno, havia uma vivência religiosa? Eu sei, que quando falámos pelo telefone, o Sr. Dr. pertenceu às Conferências de S. Vicente de Paulo, que pertenceu à LEC, havia uma vivência religiosa mas que vinha de fora para dentro ou era a própria Escola que promovia essa f, essa vivência religiosa.

José Costa: Pois, ora essa parte religiosa, como, como sabe, faz parte da própria estrutura funcional (//) do regime e do clima e do trabalho e tal,

Luís Mota: (//) Claro.

José Costa: e portanto havia realmente dentro da Escola, as Conferências de S. Vicente Paulo funcionavam dentro da Escola, eles os alunos da Escola do Magistério Primário que, que reuniam, que, que recolhiam os bens, que visitavam os próprios pobres e doentes, e, e, e era uma Conferência da Escola, de dentro para fora, não é. A LEC era, era, era, portanto, digamos assim, uma Liga Escolar Católica era uma organização, portanto, que funcionava (eh) paralela, digamos assim, à Escola, não é, e portanto, era uma semi, não é, semi, não é. (Eh) Depois havia a LIAM que era de fora para dentro, não é, quer dizer, havia as três dimensões da formação mas havia uma intensidade religiosa, não é. Os padres que lá estavam portanto, eram, são todos figuras eminentes como o D. Eurico, o D. Manuel dos Santos Rocha e outros, não é, portanto havia, havia, tínhamos sempre a nossa festa dos finalistas e aliás na Escola Superior de Educação ainda se chegou a fazer, não sei se ainda se fazem se não, e eu lancei lá isso, fazia sempre a festa onde metia sempre o bispo ou metia sempre a oração religiosa, não é, e durante o curso, realmente, havia uma muito simbólica, muito importante do factor religioso católico, não é, evidente, nem sequer se punha o problema de outras religiões (//), essa é que era religião confessada pelo próprio regime,

Luís Mota: (//) Sim, sim.

José Costa: e portanto, que era imposto, a religião católica, não é. De maneira que houve sempre uma ligação muito estreita, realmente, e uma, uma força muito grande da igreja católica, com o advento do Salazar e do Cardeal Cerejeira, não é, portanto, ali no CADC, ambos viviam no CADC, ambos (//) trabalhavam lá,

Luís Mota: Sim, sim.

José Costa: ambos foram lá órgãos (//) de direcção, portanto,

Luís Mota: (//) Direcção.

José Costa: e ali as, as escolas, havia um compromisso muito grande entre as escolas, entre a educação e a, e a religião, e a Escola do Magistério não fugia a isso, quer dizer, onde os alunos eram, realmente, assim marcados pela, (//) pelo factor religioso.

Luís Mota: Sim até por que no Magistério Primário fazia parte do currículo também a dimensão religiosa e, portanto (.)

José Costa: É havia mesmo um professor de Moral, Moral e Religial Ca, ai, Moral e Religião Católica, portanto, havia sempre um professor lá e que exercia uma função, quer dizer, tínhamos várias, várias reuniões, vários encontros além da, da LEC que essas reuniões eram sempre no CADC, existiram sempre desde, desde, desde 46, não é, que existiam já, eu comecei em 48, já havia, já se faziam, seria também aí, não é, a Conferências de S. Vicente Paulo, também, não é. E depois, várias reuniões religiosas no seminário e tal, que se faziam muitas vezes, os alunos, era um pouco também, era um pouco moldar a formação dos professores, não é, o seminário, também havia muitas vezes nos seminários, fazia umas reuniões lá, não sei se iriam todos, mas iam, não era obrigatório ir, quer dizer, não é, assim como não era obrigatório ir à LEC, nem à Conferência de S. Vicente de Paulo (//), nada era obrigatório,

Luís Mota: (//) Claro.

José Costa: também, mas havia muitas vezes, uma certa, um certo controlo das situações, que também podiam facilitar ou dificultar certas coisas, nunca tive razão de queixa, não é, eu pessoalmente como aluno nunca tive razão de queixa.

[…]

José Costa: Depois de ser director fez-se sempre, não é, essa consagração final, não é. Além disso, quer dizer, também tive problemas, logo uma das primeiras coisas de directores foi, a situação religiosa lá dentro era um problema, havia ali coisas ofensivas de religião, naquela escadaria que vai para o refeitório, que foi tudo deitado a baixo, não sei se lá estão as escadas nem se não, é uma escada que há ali,

Luís Mota: Eu acho que tiraram as escadas.

José Costa: por baixo da, por baixo onde era a reprografia, não ou não sei o que é agora, não é, a Associação de Estudantes, onde era a reprografia,

Luís Mota: Sim, sim (//) agora é a Associação de Estudantes.

José Costa: (//) Há a reprografia nova, não é (//), ao lado havia aí uma,

Luís Mota: (//) É, é.

José Costa: um coiso que ainda pertence ao edifício da, (//) da, da cantina das escolas anexas,

Luís Mota: (//) Sim, sim, sim.

José Costa: pronto, não é, havia aí umas coisas ofensivas e, sobretudo, o que mais, a acção que mais relevante que na altura tive que fazer foi, mandaram retirar todos os crucifixos das salas de aula, todas as salas de aula da Escola do Magistério (//) tinham crucifixo, não é,

Luís Mota: (//) Sim, sim.

José Costa: e as figuras do (//) do Salazar e do Carmona, creio eu, não é,

Luís Mota: (//) Do Salazar.

José Costa: isso tirámos logo, não é, mas como é natural e compreende-se, não é, também tiraram o crucifixo também, não é, aí quer dizer, portanto, que havia uma certa arreligiosidade em função ou então tendência para não criar problemas ali a aquela religião que foi depois o caminho que seguiu, a religião há várias aberturas, várias confissões, confissões (//), e tal,

Luís Mota: (//) Claro.

José Costa: e tiraram realmente os crucifixos, como tiraram das escolas anexas, não é, portanto, e uma das coisas da minha, como director uma das coisas foi mandar repor os crucifixos nos lugares próprios, não é, não se já alguém falou nisso se não, mas foi uma das coisas que fizemos, não é, foi realmente nas escolas anexas e na Escola do Magistério pôr realmente os crucifixos no lugar, não era nenhuma ofensa a ninguém, puseram não tive nenhuma, nenhum contra, não é, não tive nenhum problema nesse aspecto, não é, e lá em cima na educação infantil nem, nem se pôs esse problema sequer, quando fui lá director na Escola Normal de Educadores de Infância. Mas foi isso dos crucifixos, realmente, e voltaram para o lugar e ainda hoje lá estão, creio eu, nas salas de aula, no Magistério não, na Escola Superior de Educação, mas continuaram nas escolas anexas, cá em baixo tiveram lá enquanto foi Escola do Magistério, depois tiraram-nos, eram uns belíssimos crucifixos, não sei o que é que lhes fizeram, fazia parte do património que eu transferi para a Escola Superior de Educação, não sei.

Luís Mota: Também não sei qual foi o destino".

§. 1 Análise do relato

Para José Costa a religião faz parte da «estrutura funcional do regime», o «factor religioso católico» tinha um peso simbólico significativo no curso.

Passa do plano nacional para o local e referencia as três principais organizações religiosas que estavam presentes na Escola do Magistério Primário de Coimbra. Numa análise em que operacionaliza o binómio dentro – fora, dá-nos conta da sua leitura face às organizações católicas:

i) As Conferências de S. Vicente Paulo, funcionavam dentro da Escola, entre os alunos(as) da Escola que «reuniam», «recolhiam os bens» e «visitavam os próprios pobres e doentes». Era de dentro para fora.

ii) A Liga Escolar Católica (LEC) funcionava paralela à escola.

iii) A Liga Intensificadora de Acção Missionária (LIAM) funcionava de fora para dentro.

Para José Costa estas três organizações constituíam as três dimensões da formação religiosa que tinha uma certa intensidade.

Acresce a este facto, na perspectiva de José Costa, a proeminência dos professores de Educação Moral e Cívica, em particular, D. Manuel dos Santos Rocha e D. Eurico Dias Nogueira, em que ambos viriam a ser sagrados bispos. Numa ligação entre passado e presente, José Costa, refere ainda as cerimónias com a presença do bispo e a oração religiosa – referindo-se à cerimónia e festa de final de curso e à consagração dos finalistas – acrescentando que «na Escola Superior de Educação ainda se chegou a fazer, não sei se ainda fazem se não, e eu lancei lá isso».

Reconhecendo que a religião católica era imposta, sublinha a ligação estreita entre a igreja católica e o advento de Salazar e Cerejeira e as ligações de ambos com o Centro Académico de Democracia Cristã (CADC), em Coimbra, referindo que a política educativa do

Estado Novo assentava numa articulação entre Educação, religião e escolas, facto a que a Escola do Magistério Primário de Coimbra não era alheia.

Regressando ao nível da Escola, destaca a existência de um professor de «Moral e Religião Católica» que cumpriria a sua função, refere que as reuniões da LEC eram sempre no CADC, sublinha a antiguidade das Conferências de S. Vicente Paulo e sublinha, ainda, a existência de «várias reuniões religiosas no Seminário, considerando que não tinham carácter obrigatório mas existia um controlo das situações e o facilitar ou dificultar de certas situações podiam depender dessa participação e – entrando na esfera pessoal – sublinha que ele não tinha «razão de queixa».

Do período entre 1977 e 1989, em foi director da Escola, salienta dois aspectos, o primeiro, a existência de uma pintura mural existente na Escola, com «coisas ofensivas de religião» e a segunda, o facto de durante as Experiências Pedagógicas terem mandado retirar os retratos de Salazar e Américo Tomás bem como os crucifixos. Os retratos «é natural e compreende-se», os crucifixos foram o resultado, em seu entender, de «uma certa arreligiosidade» ou o resultado de abertura a várias confissões.

O resultado foi conduzir José Costa a adoptar uma posição que resultou na acção que ele classificou como a «mais relevante» que foi a recolocação dos crucifixos na Escola do Magistério Primário de Coimbra e nas anexas, que mais tarde acabou por transferir para a Escola Superior de Educação de Coimbra.

§. 2 A pintura «ofensiva da religião», um contraponto

A pintura vista como «ofensiva da religião» era vista por Óscar Nunes como um mural, temporalmente datado, com soldados, tanques, cravos e «umas coisas». Óscar Nunes considerava o mural bonito e, sobretudo, destaca que hoje seria um documento histórico,

levando Óscar Nunes a identificar na acção da direcção da Escola falta de perspectiva do futuro.

A decisão da direcção de pintar de cinzento o mural foi interpretada como mais uma forma de afirmação da escola como espaço tradicional, considerando o mural como coisa do passado e redundou em contestação estudantil. É assim que Óscar narra a forma como viu o acontecimento da pintura mural:

"Óscar Nunes: Tinha sido pintada com aquelas pinturas normais que as criancinhas faziam a seguir ao 25 de Abril que eram uns soldados com uns tanques e com uns cravos e umas coisas, pronto, aquelas coisas que era normal fazer-se, eu acho que, aquilo havia ali um painel enorme bonito, eu acho que até era uma coisa que se hoje ainda estivesse mantido aquilo era quase um documento histórico da altura, dos cachopinhos terem feito. E recordo-me que nesse 2º ano, numa das coisas logo que o Dr. Falcão teve a preocupação de fazer f, mal lá no 1º ano em que lá está, foi achar que aquilo eram coisas do passado, aquilo era o passado do ano anterior, e talvez com falta de perspectiva para o futuro, achar que aquilo não fazia sentido nenhum e mandou pintar de cinzento por cima, tudo, e aquilo foi tudo pintado pelos funcionários da Escola com uma tinta cinzenta, ficou ali uma mancha horrível. (hem) Isso fez com que nós, estudantes na altura, tivéssemos imediatamente contestado mas pronto, aquilo era, também a tentativa de dizer que aquilo não era um outro espaço que não fosse uma escola tradicional, essas coisas, eu acho que ele pensava assim, essas coisas desse tipo de pinturas, dessas políticas – e eu acho que aquilo tinha um significado muito maior que a política – não são para aqui chamadas".

A transmissão de valores sociais, culturais e políticos. A inculcação ideológica

Ao nível da transmissão de valores sociais, culturais, políticos e ideológicos para João Esteves eram passados «clarissimamente e assumidamente» mas através da vivência, na prática quotidiana e refere que o que nunca se fez foi postergar os escritores como o fascismo fazia:

"João Esteves: (//) É, não, por exemplo na Pedagogia fomos buscar, íamos buscar, (eh) muitas vezes (eh) autores mais do que clássicos, não é, (eh) mas, portanto, não, não, não, não era aí que as coisas passavam era fundamentalmente na vivência e na prática, digamos, no exercício da prática quotidiana que se pretendia passar isso, não é. Escritor no, na área do Português, passavam-se os mais diversos escritores, agora, o que nunca se fez foi postergar os escritores que o fascismo postergava, quer dizer, o Manuel da Fonseca não se podia dar antes do 25 de Abril, depois passou a dar mas não se deixou de dar outros que havia antes e que tinham os valores que tinham e de qualidade reconhecida do ponto de vista literário ou do uso da língua ou do manejo da língua que tinham".

Na mesma linha de pensamento se situa Marta Santos considerando que «isso é absolutamente, inevitável e inegável que os valores estão lá, não é? E que passam e que são reproduzidos», esclarecendo que os valores – no período das Experiências Pedagógicas – se inseriam num quadro marxista:

"Marta Santos: […] E eu posso dizer, não é, penso eu, que (eh) essa preocupação com a inculcação de valores, prendia-se bastante com um certo, uma, um certo, como direi, um certo código de vida e de conduta que se prendia muito com valores, com o código de vida e de conduta marxista".

Já Alberto Sousa considera que no período em que foi professor, nos anos oitenta, não existia a preocupação em transmitir valores religiosos ou políticos – nomeadamente em termos político-partidários, isso nunca esteve em causa. Para Alberto Sousa existia era um esforço a nível democrático, introduzindo mesmo – até em face da jovem democracia portuguesa, no ensino primário algumas dimensões de cariz democrático:

"Alberto Sousa: oitenta e quatro (ah) e então o nosso esforço era no sentido de, a nível dos alunos, os alunos eu penso que já eram, eram todos adultos não é, funcionavam nessa, nessa onda com as suas reuniões, assembleias e tal, a nível das crianças tentava-se levá-las a, a criar as suas organizações, os seus conselhos de turma, mesmo logo a partir da primeira classe, elas votarem qualquer coisa, a terem o seu, o presidente da mesa da assembleia ou da, do plenário ou lá do que fosse, os secretários, muitas vezes eram rotativos esses cargos, portanto, essa, essa, esse esforço na educação democrática existia".

Questionado sobre o período em que foi aluno e Alberto Sousa considera que nessa altura – durante as Experiências Democráticas, existiu um esforço de afirmação ideológica de esquerda, «muito ligada ao que na altura eram os valores ideológicos do Partido Comunista» e refere a utilização de autocolantes revolucionários. No segundo período, durante a *normalização*, considera que não e afirma que até se costumava brincar com a orientação partidária do director:

"Luís Mota: E a nível da Escola não, nem mesmo a nível do 1º ano sentiste que de alguma forma havia a preocupação de passar valores sociais, culturais.

Alberto Sousa: Não o ensino do 1º ano que eu apanhei era muito marcado ideologicamente (ham) eu gora já não me lembro mas nós até tínhamos algumas alcunhas para professores (eh) aliás havia um professor de, de Educação Física, que, que é meu amigo, que era o professor Carlos Marques a gente chamava-lhe o Karl Marx, mesmo, a esse que era o Carlos Marques (eh) e havia toda uma, a Sociologia, eu lembro-me, por exemplo, que o primeiro filme que foi passado no ginásio era o Chove, foi o Chove em Santiago (ah) portanto com a história do Allende (ham) não, to, todo, todo o, do que eu recordo era um esforço de, era um esforço todo ele de uma certa afirmação ideológica de esquerda, de esquerda e muito ligada ao que na altura eram os valores ideológicos do Partido Comunista, ai isso não tenho dúvidas nenhumas (ah) (.)

Luís Mota: E no período posterior.

Alberto Sousa: No período posterior penso que não, penso que não, até se brincava na Escola sobre qual era o partido do director, e penso que nunca ninguém descobriu se era socialista, se era social-democrata, por que penso que andava por aí assim, não é, embora muita gente dissesse que ele era do Partido Socialista, mas isto era em tom de brincadeira, por que nunca cá, nunca me lembro dele (hem) dele, dele convidar as pessoas a ir a uma coisa deste partido ou daquele, ou de sugerir qualquer coisa ou de andar com autocolante. No 1º ano havia muitos autocolantes revolucionários, da revolução de Abril, cartazes na Escola, lembro-me perfeitamente disso".

Conclusão

Através das narrativas memorialísticas procurámos, na linha de Tzvetan Todorov, prestar atenção à descrição, sentido e qualificação dos acontecimentos, numa tentativa de atingir uma verdade de desvendamento, de revelação, privilegiando o conhecimento das experiências pessoais.

A vivência da Escola do Magistério Primário de Coimbra, num período de quarenta anos, que medeiam entre 1949 e 1989, atravessando três períodos cruciais da história portuguesa do século XX – Estado Novo, *crise revolucionária* e *normalização* – constituem períodos polémicos e despoletadores de paixões, concitam visões divergentes e mobilizam posicionamentos políticos, sociais e institucionais, morais face à educação e política educativa que se consubstanciam em memórias concorrentes, traduzindo diferentes leituras do passado.

A leitura memorialística conduziu-nos a uma dimensão emocional e afectiva, resultante da experiência física e psicológica, que nos obriga a complexificar os julgamentos sem os condenar a um relativismo integral. Julgamentos resultantes dum encadeamento singular de circunstâncias, interesses próprios ou do seu grupo, procedendo duma análise e de uma selecção, com manifesta preocupação com o detalhe e o exemplo, traduzindo uma verdade sobre a vida dos homens, intersubjectiva e não referencial, expressão de posicionamentos e dilemas pessoais.

Os entrevistados, inicialmente localizados mais próximos desta ou daquela corrente de opinião, reconstituíram momentos e tensões, sendo visíveis as hesitações e inflexões no raciocínio e construção da argumentação – sem esquecer a sua dimensão contingente – tendo a preocupação de destacar o seu papel e sublinhando a preponderância da sua acção face à realidade vivida, transportando para a narrativa as dimensões emocional e afectiva, sobressaindo revolta, sentimentos de injustiça, ressentimentos – é do sofrimento que vem

a recordação – obrigando e forçando muitas vezes a que, também nós assumíssemos posições face aos acontecimentos ou ideias. Nem sempre foi fácil manter esse distanciamento e a existência de um conhecimento mútuo anterior – por vezes resultante de diálogos sobre educação e política educativa – dificultou ainda mais a nossa postura.

De um modo geral os entrevistados mobilizavam uma leitura da história – veja-se o extenso relato, que reproduzimos e analisámos, de José Costa – reactivando memórias e acontecimentos a que conferiam carácter fundacional, socorrendo-se de uma experiência vivida que destacavam como única e sinalizando aliados e adversários – os comunistas, os fascistas, a extrema-esquerda –, para legitimarem os seus posicionamentos. Construíam a sua argumentação discutindo concepções de professor – clarificando ideias e conceitos –, afirmando ou conciliando contradições e perspectivas sobre a formação, a política educativa ao currículo, o plano de estudos ou as disciplinas mobilizando diferentes níveis, numa narrativa que se deslocava do local ao nacional e em sentido inverso, confrontando actores e factos, do director a momentos do quotidiano, recusando serem remetidos ao silêncio e à sua invisibilidade, afirmando o valor e legitimidade das suas posições e diferenciando-as.

Conclusão

Nesta reflexão final assinalemos, no plano nacional, a centralidade do Estado na formação social portuguesa e a desarticulação entre o enquadramento jurídico-legal e a prática social que marcam o processo histórico, resultando numa construção retórica da educação. A recomposição de grupos sociais dominantes ou com preponderância no Estado consubstanciam modificações no papel atribuído à Educação e ao sistema educativo.

Nas décadas de trinta e quarenta do século XX, período de hegemonia da burguesia agrária é cometida à educação um papel de inculcação ideológica, cabendo-lhe um contributo para a definição de bem-estar nacional. A progressiva transferência da hegemonia económica para outros estratos da burguesia nos anos cinquenta, acompanhada pela preponderância do aparelho repressivo na obtenção do consenso social, facilita a orientação da educação para um contributo económico.

O período de 1974-1976, num quadro de uma *dualidade de impotências*, que coincide com o zénite da afirmação do movimento social popular, é o momento em que a definição política da educação assenta no seu contributo para a democracia, na defesa intransigente de uma efectiva igualdade de oportunidades, consubstanciada numa acção homogeneizadora do Estado. Em Novembro de 1975, o Estado reconquista a capacidade de nomear as realidades portuguesas e readquire o controlo e a regulação. Define e estabelece os limites do processo de mobilização popular e confere novo mandato à educação. A educação é escolarizada, assiste-se à sua juridificação e, movida toda e qualquer ameaça à acumulação, esta readquire o seu contributo para a modernização económica e social.

A nossa análise da ideologia e representações do Estado Novo aponta uma postura ideológica dogmática e autoritária, tendo por base valores como a ordem e a tradição, numa mundivisão totalizante e totalitária que invade o quotidiano das pessoas, articulada pela acção de aparelhos do Estado que condicionam e disciplinam condutas e zelam pelos consensos e pela ordem, e que tem por fim último, a criação de um «homem novo» e de uma «mulher nova». As Escolas do Magistério Primário criadas pelo Ministério da Instrução

Pública, em 1930, são peça chave no *sistema de inculcação* ideológica, a quem competia buscar o consenso e a ordem e, na realidade, como era expectável, os discursos de *Rumo*, entre 1949 e 1969, cumprem bem essa função assumindo, em bom rigor, o papel de discurso ideológico oficial.

No plano local o processo de substituição de mandato da educação, inicia-se em 1934, com uma polémica no *Diário de Coimbra*, tem um segundo andamento num inquérito instaurado à Escola do Magistério Primário de Coimbra e culminará com a suspensão das matrículas no 1º ano, em 1936. As palavras-chave da nova política estão patentes no debate: simplificação e redução, que têm por base uma visão técnica da aprendizagem e exercício da profissão e que passa pela desvalorização da profissão docente e a que não será alheia a vontade de conformação da mulher a um «novo» papel. A escola é vista como veículo de inculcação de princípios espirituais e morais – família, pátria – para se constituir em «rapada oficina das almas» e assim dar corpo à obra de regeneração que o regime se propunha.

Com a reabertura, em 1942, afirma-se a lógica do controlo moral, político e ideológico, de que os exames de estado são mecanismo paradoxal, e da redução sustentada pela preocupação de eficácia, economia de tempo e aproveitamento de recursos. A redução do ensino a aquisição de técnicas e de estratégias de ensino, enquadrada por um ambiente mental quotidiano hegemonizado (ou quase) pela doutrina católica, sublinhado por uma perspectiva burocrática da função do professor que não sofrerá alterações de monta até Abril de 1974.

A análise de conteúdo das páginas do *Rumo* transporta-nos à ideologia e representações do Estado Novo, num sentido totalizador e totalizante. A moral católica tem carácter constitutivo e a religião católica é assumida como raiz (por contraposição às opções). O homem, pessoa humana dotado de alma que lhe confere o estatuto de criatura de Deus, portadora de um passado, um presente e um futuro, move-se no âmbito de um

quadro de análise construído no catolicismo, referencial de valores e normas de conduta e, a partir do qual, se posiciona face ao que o rodeia e lhe impõe uma vivência quotidiana, dos conceitos à prática colectiva – da liberdade responsável à consciência individual, o amor ao próximo, passando das virtudes à natureza social do homem que determina a sua vida em família, tudo emerge impregnado pela leitura católica.

Neste contexto se compendiam o apelo a uma conduta individual de auto-domínio e conformação, a defesa da doutrina da igreja face ao comunismo, racismo e nacionalismo e se mobiliza a formação social portuguesa para a defesa da tradição missionária portuguesa – com orientação etnocentrista – em prol da defesa de África e onde se confunde ideal cristão e a trilogia educativa do Estado Novo.

Toda a «Educação Nacional» – como aliás todo e qualquer discurso sobre a formação social portuguesa, qualquer que seja o domínio sobre o qual se debruce a narrativa – surge penetrada pelo pensamento cristão e marcada por um investimento ideológico-simbólico. No âmbito do combate ao analfabetismo emerge a preocupação da mobilização da sociedade portuguesa (no espaço urbano) e por momentos, o investimento na educação surge balanceado entre o contributo económico e o político.

O ensino normal é discutido ao nível do público-alvo, do plano de formação, no seu papel ao nível da inculcação ideológica e carga simbólica, na preocupação da articulação de teoria com a prática e no perfil de saída de alunos(as)-mestres(as), onde se destaca a necessidade de uma preparação científica e técnica que estimule a iniciativa e a capacidade de trabalho e uma acção norteada por valores como a verdade, o dever, a justiça, a responsabilidade e o amor ao próximo. Já o professor sobressai como funcionário do Estado, com uma missão, logo sacerdote, e modelador de almas. O investimento e carga simbólica são evidentes. Transparece, não sem contrapontos, uma desconfiança face ao conhecimento científico, nomeadamente ao nível da Pedagogia e Psicologia, indiciando a

velha preocupação com o carácter prejudicial de o professor primário vir a possuir conhecimentos desnecessários.

Assinalámos a presença das temáticas *oficiais* como o binómio educação e instrução (1949-1963), a educação integral (1950-1966), a coeducação (1954-1963) e as relações entre a escola e a família que têm por base a colaboração (nunca a substituição) mas que não escamoteiam uma assunção consciente do que se considera ser, pelo menos nalguns sectores, da ausência de formação dos pais para o serem de crianças, filhos de Deus e homens em potência.

Do quotidiano da Escola do Magistério Primário de Coimbra existem dois aspectos marcantes que surgem interligados: as duas mudanças de espaço e de edifício e a vivência e ambiência católica que envolve toda formação. Ao nível do espaço e edifício onde ocorre a formação, um primeiro destaque para a mudança da Sé Velha para a Quinta da Rainha, em 1944, onde se exalta de memória, a melhoria das condições envolventes – o ar puro, as dimensões da quinta, etc. – mas com condições de trabalho precárias. No final da década de cinquenta, em 1957, iniciam-se as obras de um edifício de raiz, apresentado como *ex-libris*, construído com as condições ideais para o trabalho a desenvolver e inaugurado em 1960.

As narrativas sobre a inauguração caracterizam o Estado Novo. A solenidade conferida ao acto, a presença das personalidades políticas e religiosas, o cuidado na sua localização e destaque em função da sua posição na hierarquia, e as manifestações simbólicas como o benzer da escola ou a colocação dos crucifixos nas salas de aula, sem obliterar o hino nacional e os discursos.

O peso da vivência católica aparece patente na consagração anual dos finalistas ao sagrado coração de Maria, com especial destaque para o ano de 1952 que ocorre em Fátima com todos os finalistas do magistério primário de Portugal, nas referências – ainda que muito limitadas – a organizações que funcionam enquadradas pela escola, como sejam a Liga Escolar Católica (LEC) (1942-1952), as Conferências de S. Vicente de Paulo (1950-1961),

feminina e masculina, esta última, S. João Maria de La Salle e, na década de sessenta, a Liga Intensificadora da Acção Missionária (LIAM) (1961-1969), com a particularidade de ter estado na origem da realização entre portas de uma missa – a primeira que alguma vez se celebrou numa escola em Portugal.

A perspectiva conservadora e puritana surge na abordagem às relações entre alunos-mestres e alunas-mestras caracterizadas por uma amizade e sã camaradagem, enquanto o ambiente da escola se apresenta muitas vezes como «uma família». As representações dos professores e professoras da Escola do Magistério Primário de Coimbra reenviam-nos para o investimento simbólico e ideológico do Estado Novo, pela afirmação de uma conduta irrepreensível e o prestigiar da escola, aprumo e um ideal verdadeiro e justo que faz justiça à trilogia Deus, Pátria e Família.

O obreiro do Estado Novo, António de Oliveira Salazar, destaca-se por ser honrado, trabalhador – dedicação de uma vida ao bem comum – inteligente e um educador. O conceito de política exprime um nacionalismo corporativo, com a propaganda ao Estado Novo, o destaque dado à câmara corporativa, onde pontifica a afirmação da família (cristã), primeiro agregado social, a sua célula básica, abordada pelo enfoque do seu direito e dever de educar. Pugna-se por um ruralismo enquanto ideal ucrónico, sinónimo de imobilismo e paz social, fiel depositário dos valores tradicionais. Em tom algo dissonante reconhece-se que nem todos têm acesso a esta paz e serenidade e emergem discursos que procuram apresentar as dificuldades que resultam da vida no espaço rural.

A pátria é exaltada enquanto nação, traduzindo um território, a mesma língua, a mesma crença e fé, o catolicismo, visto como valor tradicional e ancestral, constitutivo da identidade nacional, destacando-se uma visão providencialista da nação, na medida em que se considera que Portugal está sob protecção divina. Nação una, multirracial e pluricontinental emergindo os fundamentos do colonialismo consensual popular. Sublinha-se o direito histórico e destaca-se a diferença de comportamento dos portugueses em relação

aos restantes povos europeus, numa aparente abertura ao lusotropicalismo, numa leitura de universalismo cristão lusíada, mas que não consegue «esconder» um posicionamento marcadamente etnocêntrico, quando os(as) protagonistas nos falam em transformar «os seus pequenos selvagens».

A guerra colonial despoleta a tomada de consciência «de dificuldades que resultam de decénios de asneiras». Posicionamento pontual mas nem por isso menos estado novista. A guerra vista como episódica e vinda do exterior é percebida como algo que se resolve em «questão de semanas». Estamos em 1962 e os relatos dos teatros de operações são mobilizados para a exaltação heróica e onde «o outro», é o guerrilheiro, tem apoio americano e russo. Esta consciencialização sublinha o reconhecimento do isolamento internacional de Portugal desde que queira manter o ultramar e recusar o reconhecimento à autodeterminação dos povos. A conspiração internacional é composta por inimigos de Portugal que são a União Indiana, os movimentos nacionalistas e, especialmente, um líder angolano, Holden Roberto, o comunismo e, finalmente, o pior de todos porque se trata de um falso amigo, a Inglaterra.

Os posicionamentos são atravessados pela diferença de género. Na visão dos alunos-mestres ressalta uma ideia, a preocupação em casar e constituir família prejudica a mulher, levam a mulher a adoptar comportamentos pouco recomendáveis, para além da grande preocupação com a sua imagem exterior, com consequências gravosas como filhos ilegítimos ou maus lares, cujo ónus lhe é imputado. Já as alunas-mestras apresentam a mulher como um ser de coração sensível com uma emergência de se dedicar a alguém e consideram-na mais delicada, carinhosa e capaz de sacrifícios que o homem. A vocação é que determina se segue a vida do matrimónio, a vida religiosa ou se se dedica à família. Mas destacam-se posicionamentos que manifestam preocupação com a escolha de profissão e de um curso.

A partir do jornal o *Rumo* salienta-se uma imagem da mulher no lar, com a mulher mãe exaltada com forte carga simbólica, com recurso a marcas de natureza religiosa, cuja missão foi conferida por Deus e daí, as características maternais naturais. É a primeira educadora. Mãe e cônjuge, cujo marido conquistará pelo estômago e pela casa, daí as sugestões para afazeres domésticos e para a decoração e arrumação, a preocupação com o ambiente do lar e, evidentemente, as receitas de culinária. Ainda assim, surgem posicionamentos que rompem com a aparente paz e sublinham o reconhecimento pelas mulheres que sofrem maltratos e abusos dos maridos e sofrem em silêncio dedicando-se aos filhos. A sua entrada no mercado de trabalho é vista como uma desvalorização e uma desconsideração – «isto até a mulher consegue fazer» – e, como contraponto, é percebida como uma necessidade, e onde o ensino é visto como um universo favorável.

Visão mais conservadora assumem os textos da Liga Portuguesa de Profilaxia Social (LPPS) sustentando uma posição irredutível na incompatibilidade entre a entrada no mercado de trabalho e a vida familiar, considerando que as mulheres se não são más profissionais, desleixam as tarefas domésticas. A posição da LPPS critica ainda a masculinização de algumas mulheres, bem como a falta de pudor e recato de outras. A mulher é equivalente ao homem, mas em circunstância alguma podem ser consideradas iguais, a fisiologia e a psicologia não o permitem.

Entre 1974 a 1976 as Escolas do Magistério Primário conheceram um período de renovação pedagógica, numa perspectiva de desarticulação da formação arquitectada pelo Estado Novo e que, tendo por base uma definição política da educação, buscava a construção de uma escola democrática em Portugal, em que a formação de professores passou pela participação dos actores envolvidos, professores e professoras, alunos-mestres e alunas-mestras, e onde as transformações das práticas colectivas e do quotidiano tiveram carácter endógeno. Este período marca o crescimento qualitativo do nível da formação, com profunda e radical transformação do plano de estudos bem como conhece um aumento do

número de anos do curso. Simultaneamente as escolas vêem ser ampliado o seu âmbito ao passarem a realizar a formação para educação de infância.

De 1976 até ao seu encerramento afirma-se a ideologia democrática, compaginando uma «desideologização» curricular e a crescente juridificação da educação, sendo a fixação do plano de estudos uma das dimensões, assistindo-se também a um acrescimento na formação exigida aos candidatos a ingresso na escola. Analisámos o quadro legislativo respeitante à direcção e coordenação das escolas e recrutamento de pessoal docente. A direcção das escolas manteve-se unipessoal e até 1977 – altura em que o director ou a directora passa a ser eleito(a) pelos seus pares – era um(a) professor(a) da confiança política do ministro e cujas funções não estavam distantes das dos(as) reitores(as) dos liceus. Quanto aos professores e professoras eram nomeados(as) pelo ministro sob proposta do director e em diferentes momentos parece ter existido dificuldade de fixar a figura do(a) formador(a) de professores(as). Para além da existência de concursos documentais, sublinhemos a precariedade do seu vínculo, na maioria dos casos, docentes de outros níveis de ensino, cuja ligação transitória às escolas do magistério primário terá dificultado a criação de uma imagem profissional comum.

A vivência da Escola do Magistério Primário de Coimbra, num período de quarenta anos, que medeiam entre 1949 e 1989, atravessando três períodos cruciais da história portuguesa do século XX – Estado Novo, *crise revolucionária* e *normalização* – constituem períodos polémicos e despoletadores de paixões, concitam visões divergentes e mobilizam posicionamentos políticos, sociais e institucionais, morais face à educação e política educativa que se consubstanciam em memórias concorrentes, traduzindo diferentes leituras do passado. Através das narrativas dos nossos entrevistados procurámos, na linha de Tzvetan Todorov, prestar atenção à descrição, sentido e qualificação dos acontecimentos, numa tentativa de atingir uma verdade de desvendamento, de revelação, privilegiando o conhecimento das experiências pessoais.

A leitura memorialística conduziu-nos à dimensão emocional e afectiva, resultante da experiência física e psicológica, que nos obriga a complexificar os julgamentos sem os condenar a um relativismo integral. Julgamentos resultantes dum encadeamento singular de circunstâncias, interesses próprios ou do seu grupo, procedendo duma análise e de uma selecção, com manifesta preocupação com o detalhe e o exemplo, traduzindo uma verdade sobre a vida dos homens, intersubjectiva e não referencial, expressão de posicionamentos e dilemas pessoais.

Os entrevistados inicialmente localizados mais próximos desta ou daquela corrente de opinião, reconstituíram momentos e tensões, sendo visíveis as hesitações e inflexões no raciocínio e construção da argumentação – sem esquecer a sua dimensão contingente – tendo a preocupação de destacar o seu papel e sublinhando a preponderância da sua acção face à realidade vivida, transportando para a narrativa as dimensões emocional e afectiva, sobressaindo revolta, sentimentos de injustiça, ressentimentos – é do sofrimento que vem a recordação – obrigando e forçando muitas vezes a que, também nós assumíssemos posições face aos acontecimentos ou ideias. Nem sempre foi fácil manter esse distanciamento e a existência de um conhecimento mútuo anterior – por vezes resultante de diálogos sobre educação e política educativa – dificultou ainda mais a nossa postura.

De um modo geral os entrevistados mobilizavam uma leitura da história – veja-se o extenso relato, que reproduzimos e analisámos, de José Costa – reactivando memórias e acontecimentos a que conferiam carácter fundacional, socorrendo-se de uma experiência vivida que destacavam como única e sinalizando aliados e adversários – os comunistas, os fascistas, a extrema-esquerda –, para legitimarem os seus posicionamentos. Construíam a sua argumentação discutindo concepções de professor – clarificando ideias e conceitos –, afirmando ou conciliando contradições e perspectivas sobre a formação, a política educativa, o currículo, o plano de estudos ou as disciplinas, mobilizando diferentes níveis, numa narrativa que se deslocava do local ao nacional e em sentido inverso, confrontando

actores e factos, do director a momentos do quotidiano, recusando serem remetidos ao silêncio e a sua invisibilidade, afirmando o valor e legitimidade das suas posições e diferenciando-as.

Fontes e Bibliografia

I. Fontes primárias

1. Arquivos

Arquivo Histórico do Ministério da Educação
Biblioteca da Escola do Magistério Primário de Coimbra – Escola Superior de Educação de Coimbra
Depósito da Escola Superior de Educação de Coimbra

II. Fontes impressas

1. Legislação

Diário de Governo n.º 230 de 28 de Setembro de 1844.
Decreto de 30 de Setembro de 1907.
Decreto de 23 de Agosto de 1911.
Decreto n.º 2213, de 10 de Fevereiro de 1916.
Decreto n.º 15.365, de 12 de Abril de 1928.
Decreto n.º 15.886, de 21 de Agosto de 1928.
Decreto n.º 16:037 de 15 de Outubro de 1928.
Decreto n.º 18.379 de 23 de Maio de 1930.
Decreto n.º 20:254 de 25 de Agosto de 1931.
Decreto n.º 20:604 de 9 de Dezembro de 1931.
Decreto n.º 20:297 de 10 de Novembro de 1931.
Decreto n.º 21:695 de 29 de Setembro de 1932.
Decreto n.º 22.241 de 21 de Fevereiro de 1933.
Decreto n.º 22:369 de 30 de Março de 1933.
Decreto-lei n.º 22 469 de 11 de Abril de 1933.
Decreto-lei n.º 29 468 de 11 de Abril de 1933.
Decreto n.º 22:842 de 18 de Julho de 1933.
Portaria de 28 de Novembro de 1933.
Lei n.º 1.901 de 21 de Maio de 1935.
Decreto n.º 25:818 de 4 de Setembro de 1935.
Decreto-lei n.º 27 003 de 14 de Setembro de 1936.
Decreto-lei n.º 27.279, de 24 de Novembro de 1936.
Decreto-lei n.º 30:951 de 10 de Dezembro de 1940.
Decreto-lei n.º 30:968 de 14 de Dezembro de 1940.
Despacho de 15 de Janeiro de 1941.
Decreto-lei n.º 32.243 de 5 de Setembro de 1942.
Decreto n.º 32:629 de 16 de Janeiro de 1943.
Decreto-lei n.º 32:641, de 23 de Janeiro de 1943.
Portaria de 17 de Junho de 1943.
Decreto-lei n.º 33 015 de 30 de Agosto de 1943.
Decreto-Lei 33.019 de 1 de Setembro de 1943.
Portaria de 6 de Novembro de 1943.
Decreto-lei 35 007 de 13 de Outubro de 1945.
Decreto-lei n.º 35 046 de 22 de Outubro de 1945.
Decreto-Lei 35.227 de 7 de Dezembro de 1945.
Decreto-lei n.º 36 387, de 1 de Julho de 1947.
Decreto-Lei 36.839 de 19 de Abril de 1948.
Decreto n.º 37.112, de 22 de Outubro de 1948.
Decreto-lei n.º 37 447 de 13 de Junho de 1949.
Decreto-lei 38.968 de 27 de Outubro de 1952.
Decreto-lei n.º 39 739 de 9 de Agosto de 1954.
Decreto-lei n.º 40 550 de 12 de Março de 1956.
Decreto-lei n.º 43.369 de 2 de Dezembro de 1960.
Portaria n.º 18 581 de 8 de Julho de 1961.
Decreto-Lei n.º 47.032, de 4 de Novembro de 1966.
Decreto-Lei 47. 344, de 25 de Novembro de 1966.
Decreto-lei n.º 47 587 de 10 de Março de 1967.
Decreto-lei n.º 67/73 de 26 de Fevereiro de 1973.

Lei n.º 5/73 de 25 de Julho de 1973.
Decreto-Lei n.º 277/74 de 25 de Junho de 1974.
Despacho conjunto n.º 64/74 de 31 de Outubro de 1974.
Decreto-Lei n.º 309-B/75 de 25 de Junho de 1975.
Despacho n.º 348/75 de 12 de Setembro de 1975.
Despacho do Secretário de Estado de Administração Escolar n.º 40/75 de 30 de Outubro de 1975.
Decreto-Lei n.º 111/76 de 7 de Fevereiro de 1976.
Portaria n.º 139-A/76 de 12 de Março de 1976.
Decreto-Lei n.º 651/76 de 31 de Julho de 1976.
Despacho n.º 244/76 de 12 de Agosto de 1976.
Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro de 1976.
Decreto-Lei n.º 781/76 de 28 de Outubro de 1976.
Decreto-Lei n.º 781-A/76 de 28 de Outubro de 1976.
Despacho ministerial n.º 346/76 de 7 de Dezembro de 1976.
Decreto-lei n.º 66/77 de 24 de Fevereiro de 1977.
Despacho 44/77 de 3 de Maio de 1977.
Despacho n.º 39/EAE/83 de 11 de Maio de 1977.
Despacho n.º 52/77 de 17 de Maio de 1977.
Despacho n.º 81/77, de 23 de Junho de 1977.
Despacho n.º 101/77 de 27 de Julho de 1977.
Despacho n.º 115/77 de 22 de Agosto de 1977.
Decreto-lei 397/77 de 17 de Setembro de 1977.
Decreto-lei n.º 438/77, de 20 de Outubro de 1977.
Despacho n.º 32/78 de 15 de Março de 1978.
Despacho n.º 157/78 de 30 de Junho 1978.
Despacho n.º 26/78 de 11 de Julho de 1978.
Decreto-Lei 173/79, de 6 de Junho de 1979.
Despacho n.º 37/79 de 11 de Junho de 1979.
Decreto-lei n.º 369/79 de 5 de Setembro de 1979.
Decreto-lei n.º 519-R2/79 de 29 de Dezembro de 1979.
Portaria n.º 26-G/80 de 9 de Janeiro de 1980.
Despacho n.º 188/80 do Ministro da Educação de 19 de Junho de 1980.
Despacho n.º 61/80 de 30 de Junho de 1980.
Despacho n.º 282/80 de 22 de Agosto de 1980.
Despacho 43/81 de 19 de Agosto de 1981.
Despacho Conjunto n.º 3/AE-EJ/82 de 18 de Maio de 1982.
Decreto-lei 446/82 de 12 de Novembro de 1982.
Despacho n.º 21/EA-AP/82 de 3 de Dezembro de 1982.
Despacho n.º 22/EA-AP/82 de 3 de Dezembro de 1982.
Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986.

2. Publicações Periódicas

Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública. Ano III. Fascículos I. Lisboa: Imprensa Nacional, 1932.
Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública. Ano V, Fascículos II. Lisboa: Imprensa Nacional, 1934.
Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública. Ano VI. Fascículo I. Lisboa: Imprensa Nacional, 1935.
Diário de Coimbra, 14 de Julho a 7 de Setembro de 1934.
Diário da Assembleia Constituinte n.º 102, de 13 de Janeiro de 1976.
Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra, de 21 de Janeiro a Outubro de 1950.
Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra, desde Novembro de 1950 a Novembro de 1961.
Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra, de Dezembro de 1961 até 1969.

3. Obras e Artigos em Publicações periódicas ou colectivas

1975-1976 – Um ano de experiência pedagógica na Escola do Magistério Primário do Porto. In *Escola Democrática*. 14 (1976).
25 de Abril na Educação, As Escolas do Magistério. In *O Professor*. 18 (1977), p. V.
3º Congresso da Oposição Democrática. Aveiro, 4 a 8 de Abril de 1973. Conclusões. Lisboa: Seara Nova, 1973.
A reforma das Escolas do Magistério Primário. In *Escola Portuguesa*, n.º 412, de 17 de Setembro de 1942.

Acto Colonial. In *Constituição da República Portuguesa de 1933*. [Consult. 2004-07-20]. Disponível na WWW: <URL: http://www.parlamento.pt/livraria/edicoes_digitais/luis_sa/textos%20crp/CRP-1933.pdf>.
AMADO, R. P. Amado – *Educação da Castidade*. Porto: Livraria Tavares Martins, 1960.
AMARAL, Áurea Judite – Relatório dos Exames de aptidão para regentes de postos escolares realizados em Vila Real. In *Escola Portuguesa*. 264 de 16 de Novembro de 1939.
Anuário Estatístico de Portugal. 1930 a 1938. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. 1931 a 1940.
Anuário Estatístico de Portugal. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. 1922 a 1944.
ATAÍDE, Tristão de; LACRETELLE, Jacques – *O problema sexual*. Porto: Livraria Tavares Martins, 1947.
BISPOS CATÓLICOS – *Catecismo Católico*. Lisboa: Livraria Sampedro, 1959.
Boletim de Exame de Estado para o Magistério Primário. Ministério da educação Nacional/Direcção-Geral do Ensino Básico.
Boletim de Informação Pastoral, n.º 1, Maio de 1959.
CARDIA, Mário Sottomayor – Bases Gerais do Sistema Educativo (1) – Da educação pré-escolar ao ensino elementar e médio. In *Diário de Notícias*, de 28-8-1978.
CARDIA, Mário Sottomayor – Bases Gerais do Sistema Educativo (2) – Do ensino superior e da educação à formação de agentes educativos. In *Diário de Notícias*, de 29-8-1978.
CARDIA, Mário. In *O Diário*, de 11 de Setembro de 1976.
Catecismo Nacional. Quatro Volumes. Lisboa: Edição do Secretariado Nacional de Catequese, 1953.
Collecção das Leys, Decretos, e Alvarás, que comprehende o feliz reinado del Rey Fidelíssimo D. Jozé O I. Nosso Senhor. 3 volumes. Lisboa: Na Officina de Antonio Rodrigues Galhardo/Na Regia Officina Typografica, 1770-1775.
Constituição da República Portuguesa de 1933. [Consult. 2004-07-20]. Disponível na WWW: <URL: http://www.parlamento.pt/livraria/edicoes_digitais/luis_sa/textos%20crp/CRP-1933.pdf>.
Constituição da República Portuguesa. Coimbra: Atlântida Editora, 1976.
Contra a Escola Capitalista (CEC) – *A Política na Escola*. Lisboa: O Armazém das Letras, 1978.
CORVO, João Andrade – *A Instrução Pública – Discurso pronunciado nas sessões de 9, 10 e 11 de Abril*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1866.
COSTA, D. António – *A Instrução Nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1870.
Criança e missão. Actas do I Encontro Missionário das Escolas do Magistério Primário. Viana do Castelo, 3-IX-1962. Lisboa: Edições LIAM, 1963.
DUFOYER, Pierre – *O livro da rapariga. O casamento*. Coimbra: Casa do Castelo Editora, 1947.
Encontro Nacional de Professores. Lisboa: Edição do Núcleo de Professores de Lisboa/MES, Março de 1975.
Escolas do Magistério Primário, Programas. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica/Direcção-Geral do Ensino Básico, 1977.
Escolas do Magistério: Primário e Infantil (Sugestões para uma Reforma). Fusão dos documentos I.E/A/72.1 e I.E/A/72.3. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento/Direcção dos Serviços de Estudos, 1974.
Escolas Normaes. In *Educação Nacional*. 623. 23 de Agosto de 1908.
Estatística da Educação. 1940-1941 a 1964-1965. Volume 1º a 17º. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, 1944 a 1966.
Estatísticas da Educação. 1967 a 1987. Volume 17º a 34º. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, 1968 a 1988.
FARIA, A. G. Molho de – *Os bailes e a Acção Católica*. Braga, 1938.
FERNANDES, Rogério – A política antidemocrática do Ministério Cardia. In *Economia e Socialismo*. 21 (Dezembro, 1977), p. 22.
FERNANDES, Rogério – Educação e Sociedade . In *O Professor*. 13 (1978), pp. 32-33.
FERNANDES, Rogério – *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.
FERNANDES, Rogério – Para quando a reforma do sistema educativo. In *Seara Nova*. 18 (1988) 12-14.
FERNANDES, Rogério – Situação da Educação em Portugal. Lisboa: Moraes Editores, 1973.
FONSECA, José Tomás da – Entrevista. In *O Século*. 29 de Dezembro de 1913.
GARNIER, Christine – *Férias com Salazar*. Lisboa: Parceria A. M. Pereira, 2002.
GASPAR, José Maria – Perspectivas missionárias das matérias. In *Criança e missão*. Actas do I Encontro Missionário das Escolas do Magistério Primário. Viana do Castelo, 3-IX-1962. Lisboa: Edições LIAM, 1963, pp. 41-50.
GOMES, Aldónio – Dois anos de política de ensino (1) – Classes pré-escolares arrancam em Outubro. In *Diário de Notícias*, de 22-8-1978.
GOMES, Aldónio – Dois anos de política de ensino (Conclusão) – Escolas Superiores de Educação entram em funcionamento em 1980. In *Diário de Notícias*, de 23-8-1978.
GOMES, Raul – *A Educação Democrática em Perigo, o bloqueio do MEIC*. Porto: Limiar, 1977.
Governo Provisório da República Portuguesa – *Programa de Política Económica e Social*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1975.
GRÁCIO, Rui – *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

GRÁCIO, Rui – *Os Professores e a Reforma do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte, 1973.
GUIMARÃES, Oliveira – A reforma das Escolas do Magistério Primário. In *Escola Portuguesa*. N.º 413 de 24 de Setembro de 1942.
Legislação sobre a Instrucção Pública, Primária, Secundária e Superior, desde a Reforma de 1836 até 10 de Janeiro de 1851; colligida, coordenada e impressa por ordem do Conselho Superior d' Instrucção Pública. Coimbra: Na Imprensa da Universidade, 1851.
Leis de 2 de Maio de 1878 e 11 de Junho de 1880 sobre a Reforma da Instrucção Primária e Regulamento e Previdências para a execução das referidas leis. Lisboa: Imprensa Nacional, 1881.
LEITE, Luiz Filipe – Discurso de abertura da Escola Normal Primária de Lisboa. In *Boletim Geral da Instrução Pública*. 13, 30 de Abril de 1862.
LELLOTE, Ferdinand – O problema da vida: sua solução: síntese do catolicismo. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1961 [1951].
LEMOS, Álvaro Viana de – A formação dos professores e as reformas de ensino. In *O Século*. 15, de Maio de 1930.
LEMOS, Álvaro Viana de – Ainda a formação do professor e o seu aperfeiçoamento. In *O Século*. 26, de Junho de 1930.
LIMA, Adolfo – A escola única. In *Educação Social*. 25 de Janeiro de 1924.
LIMA, Adolfo – Escolas Primárias Superiores – II. In *Educação Social*. 15 de Dezembro de 1926.
MATOS, Manuel – Escolas do Magistério Primário – uma experiência apunhalada (I). In *O Professor*. 5 (1978), pp. 39-44. (III).
MATOS, Manuel – Escolas do Magistério Primário – uma experiência apunhalada (II). In *O Professor*. 6 (1978), pp. 37-42.
MATOS, Manuel – Escolas do Magistério Primário – uma experiência apunhalada (III). In *O Professor*. 8 (1978), pp. 49-53.
MATTOS, Alfredo Filippe de – *O passado, o presente e o futuro da escola primária portuguesa*. Freixo (Lousã), 1907.
MELLO, J. Crysostomo de Couto e – *Relatório dos progressos das Escolas d' Ensino Mútuo feito a Sua Majestade El Rei o Senhor D. João Sexto e em Sua Augusta Presença, pelo Director das mesmas Escolas na Sessão Pública celebrada no dia 15 d' Outubro de 1821*. Lisboa, 1822.
MONTEIRO, Agostinho dos Reis – *Educação e Constituição de Abril*. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.
Notas Complementares sobre a Reforma das Escolas do Magistério Primário – Os Cursos de Educadores de Infância. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministério da Educação Nacional/Direcção de Serviço de Estudos, 1972 (**IE/A/72.3**).
O que é que tem realizado a Liga Portuguesa de Profilaxia Social. Porto: Imprensa Nacional, 1947.
OCDE – *Le Project Régional Méditerranéen – Six Pays en quête d'un plan. Récit d'une Expérience*. 1965.
OLIVEIRA, Felismina Glória – Relatório da presidente de júri que funcionou na cidade de Coimbra em Maio de 1934. In *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*. Ano VI. Fascículos III e IV. Lisboa: Imprensa Nacional, 1935.
OLIVEIRA, Sá – Relatório do presidente do jury do concurso a uma vaga na Escola de habilitação ao magisterio primario, de Aveiro (27 de Junho de 1903). In *Boletim da Direcção-Geral da Instrução Pública*. 5-12 (1903).
Parecer sobre a Concordata e o Acordo Missionário assinados na Cidade Vaticana, em 7 de Maio de 1940, pelos Plenipotenciários de Sua Santidade e de Sua Excelência o Presidente da República. In *Diário das Sessões*. N.º 88, 23 de Maio de 1940, Câmara Corporativa. [Consult. 2006-02-24] Disponível em WWW: <URL: http://debates.parlamento.pt/r2/dan/Imp_Img_dan.asp>.
Paulo VI – *Gaudium et Spes*. (1965) [Consultada a 2005-08-15] Disponível em WWW: <URL: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html>.
PINTO, Fernando Cabral – A contra-reforma das Escolas do Magistério Primário. In *O Professor*. 2 (1977), pp. 13-16.
PINTO, Fernando Cabral – A formação dos professores nas Escolas do Magistério. In *O Professor*. 11-12 (1976) pp. 14-15.
PINTO, Fernando Cabral – *Escolas do Magistério, reforma e contra-reforma*. Lisboa: Cadernos "O Professor", 1977.
PINTO, Fernando Cabral – Repor as Escolas do Magistério no caminho de Abril, Objectivo do Encontro Nacional das Escolas do Magistério. In *O Professor*. (21) 1979, pp. 4-7.
PIO X – *Catecismo da Doutrina Cristã*. Lisboa: União Gráfica, 1960.
Pio XI – *Casti Connubii*. 1930. [Consult. 2005-08-15]. Disponível na WWW: <URL: http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121930_casti-connubii_sp.html>.

Pio XI – *Divini Illius Magistri*. 1936. [Consult. 2005-07-17]. Disponível na WWW: <URL: http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_fr.html>.
Pio XI – *Vigilanti Cura*. 1936. [Consult. 2005-09-17]. Disponível na WWW: <URL: http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_29061936_vigilanti-cura_po.html>.
Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário 1976-1977, Ministério da Educação e Investigação Científica, Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, Direcção Geral do Ensino Básico, s. d.
Plano de Estudos das Escolas do Magistério; Magistério Primário e Magistério Infantil, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura, José Emídio da Silva, a 31 de Maio [ou Março, ilegível] de 1975 com a cláusula de os *numerus clausus* serem estabelecidos de acordo com as necessidades do país, Direcção-Geral do Ensino Básico, em 30 de Julho de 1975. In *Programas (1º/2º Anos) 1975-1976*.
Projecto Regional do Mediterrâneo [PRM] – *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-1959)*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura/Centro de Estudos de Estatística Económica, 1963.
Projecto Regional do Mediterrâneo [PRM] – *Evolução da estrutura escolar portuguesa (Metrópole). Previsão para 1975*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura/Centro de Estudos de Estatística Económica, 1964.
REBELO, Dulce – Magistério Primário que perspectivas para o ensino da língua materna. In *O Professor*. 7 (1978), pp. 7-9.
Reforma da Instrucção Primaria – Decretada em 24 de Dezembro de 1901, seguida dos modelos d' instrucções ao Governo. Porto: Livraria Portuense de Lopes & C.ª, 1902.
RIBEIRO, José Silvestre – *História dos estabelecimentos scientificos, litterarios e artisticos de Portugal, nos successivos reinados da monarchia*. 17 volumes. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1871-1892.
SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*. Volume II 1935-1937. Coimbra: Coimbra Editora, 1945.
SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*. Volume III 1938-1943. Coimbra: Coimbra Editora, 1943.
SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*. Volume V 1951-1958. Coimbra: Coimbra Editora, 1959.
SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*. Volume VI 1959-1966. Coimbra: Coimbra Editora, 1967.
SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos e Notas Políticas*. Volume IV 1943-1950. Coimbra: Coimbra Editora, 1951.
SALAZAR, António de Oliveira – *Discursos*. Volume I 1928-1934. Coimbra: Coimbra Editora, 1939.
SILVA, Cruz e – Dois anos de política do ensino superior (1) – Ano Propedêutico foi antecipação à reforma do sistema educativo. In *Diário de Notícias*, de 31-8-1978.
SILVA, Cruz e – Dois anos de política do ensino superior (conclusão) – A formação de professores. In *Diário de Notícias*, de 6-9-1978.
SIMÃO, José Veiga – *A Batalha da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1970.
SIMÃO, José Veiga – *Democratização do Ensino*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1973.
SIMÃO, José Veiga – *O Direito à Educação*. Lisboa: CIREP/Ministério da Educação Nacional, 1971.
Sugestões para uma Reforma das Escolas de Magistério (Primário e Infantil). Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministério da Educação Nacional/Direcção de Serviço de Estudos, 1972 (**IE/A/72.1**).
TAVARES, Aureliano – Relatório sobre Exame de Estado. In *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*. Ano III. Fascículo I. Lisboa: Imprensa Nacional, 1932.
TEODORO, António – *A Revolução Portuguesa e a Educação*. Lisboa: Editorial Caminho, 1978.
TEODORO, António – Os equívocos do Primeiro-Ministro. In *O Diário*, de 18 de Setembro de 1976.
TILMANN, Klemens – *Já és uma mulherzinha*. Porto: Livraria Tavares Martins, 1957.
VIOLET, Cónego Jean – *Relações entre rapazes e raparigas*. Porto: Livraria Tavares Martins, 1955.

III. Bibliografia

ADÃO, Áurea – *A Profissão Docente (Da 1ª República ao Estado Novo)*, Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém, 1992.
ADÃO, Áurea – Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras. As Escolas Régias (1772-1794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
ADÃO, Áurea – *Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal*. Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian/Instituto Gulbenkian da Ciência, 1984.
AFONSO, Almerindo Janela – O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In *Revista Portuguesa de Educação*. 10 (2). (1997) 103-137.

AFONSO, Almerindo Janela – Para a configuração do Estado-Providência na educação em Portugal, 1985-1995. In *Educação, Sociedades & Culturas*. 7 (1997) 131-156.
ALÃO, Ana Paula – As práticas afectivas. In REIS, António dir. – *Portugal Contemporâneo*. Volume II. Lisboa: Publicações Alfa/Selecções do Reader's Digest, 1996.
ALBUQUERQUE, Luís – *Notas para a História do Ensino em Portugal*. Coimbra: Edição do Autor/Textos Vértice, 1960.
ALEXANDRE, Paulo Morais – Eusébio Barbosa Tamagnini de Matos Encarnação. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 622.
ALEXANDRE, Paulo Morais - Fernando Pires de Lima. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 376.
ALEXANDRE, Paulo Morais – Francisco de Paula Leite Pinto. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 86.
ALEXANDRE, Paulo Morais – Henrique Veiga de Macedo. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 404-405.
ALEXANDRE, Paulo Morais – José Hermano Saraiva. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 403.
ALEXANDRE, Paulo Morais – Mário de Figueiredo. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 34-35.
ALEXANDRE, Valentim – A África no imaginário político português (Séculos XIX-XX). In *Penélope*, 15, 1995.
ALEXANDRE, Valentim – Ideologia colonial. In ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de dir. – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume I A-L. Venda-Nova: Bertrand Editora, 1996.
ALEXANDRE, Valentim – Ideologia, Economia e Política: a questão colonial na implantação do Estado Novo. In ALEXANDRE, Valentim – *Velho Brasil/Novas Africas. Portugal e o Império (1808-1975)*. Porto: Edições Afrontamento, 2000.
ALEXANDRE, Valentim – Portugal em África (1825-1974): Uma visão global. In ALEXANDRE, Valentim – *Velho Brasil/Novas Africas. Portugal e o Império (1808-1975)*. Porto: Edições Afrontamento, 2000.
ALEXANDRE, Valentim – Ultramar. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal.* Volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 540-543.
ALEXANDRE, Valentim – *Velho Brasil/Novas Africas. Portugal e o Império (1808-1975)*. Porto: Edições Afrontamento, 2000.
ALONSO, Luísa G. – *A construção do currículo na escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora, 1994.
AMADO, Casimiro – A escola única em Portugal: do debate doutrinal nos anos 20 e 30 às realizações democráticas. In PROENÇA, Cândida org. – *O Sistema de Ensino em Portugal (sécs. XIX-XX)*. Lisboa: Edições Colibri, 1998, pp. 87-110.
ANDRADE, Luís – *História e Memória. A Restauração de 1640: do Liberalismo às Comemorações Centenárias de 1940*. Coimbra: MinervaHistória, 2001.
ANTUNES, Fátima – Os locais das escolas profissionais: Novos Papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José A. org. – Transnacionalização da educação, da crise da educação à «educação» da crise. In SANTOS, Boaventura Sousa – *A Sociedade Portuguesa perante os Desafios da Globalização*. Volume VI. Porto: Edições Afrontamento, 2001, pp. 163-208.
ANTUNES, Manuel Luís – Catolicismo e Cultura na Sociedade Portuguesa Contemporânea. In. CRUZ, Manuel Braga da; GUEDES, Natália Correia Coord. – *A Igreja e a Cultura Contemporânea em Portugal*. Lisboa: Universidade Católica de Editora, 2000, pp. 437-456.
APPLE, Michael W.; NÓVOA, António org. – *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.
ARAÚJO, Helena Costa – Precocidade e «retórica» na construção da escola de massas em Portugal. In *Educação, Sociedade & Culturas*. 5 (1996) 161-174.
ARAÚJO, Helena Costa – Profissionalismo e Ensino. In *Caderno de Ciências Sociais*. 3 (1985) 85-103.
ARIÈS, Philippe – A história das mentalidades. In LE GOFF, Jacques dir. – *A Nova História*. Coimbra: Livraria Almedina, 1990, pp. 453-479.
ARRIAGA, Lopes – *Mocidade Portuguesa: breve história de uma organização salazarista*. Lisboa: Terra Livre, 1976.
ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. Ed. – *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
AZEVEDO, Joaquim – *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA, 1994.
AZEVEDO, Joaquim – *Educação tecnológica nos anos 90*. Porto: Edições ASA, 1991.

BAPTISTA, F. Oliveira – Transformação do Aparelho de Estado: O caso do Ministério da Agricultura. In Colóquio sobre *Administração Pública e Democracia*. Lisboa: Centro de Estudos Socialistas e Reflexão e Acção Socialistas (1984).
BÁRBARA, A. M. – Subsídios para o estudo da Educação em Portugal. Da reforma pombalina à 1ª República. Lisboa: Assírio e Alvim, 1979.
BARDIN, L. – *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
BARRETO, António Org. – *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa, 1996.
BARRETO, José Manuel Taborda – A formação das centrais sindicais e do sindicalismo contemporâneo em Portugal (1968-1990). Lisboa: Ed. do autor, 1991.
BARROSO, J. – *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995.
BATES, I. Ed. – *Schooling for the Dole? The New Vocacionalism*. Londres: Mac Millan, 1984.
BENAVENTE, Ana *et al.* – *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional da Educação, 1996.
BENTO, Gomes – *O Movimento Sindical dos Professores. Finais da Monarquia e I República*. Lisboa: Editorial Caminho, 1978.
BILLIG, Michael – Collective Memory, Ideology and the British Family. In MIDDLETON, David; EDWARDS, Derek org. – *Collective Remembering*. London: Sage, 1990.
BILLIG, Michael – *Ideology and Opinions. Studies in Rhetorical Psychology*. London: Sage, 1991.
BILLIG, Michael – Methodology and Scholarship in Understanding Ideological Explanation. In ANTAKI, Charles org. – *Analysing Everyday Explanation. A Casecook of Methods*. London: Sage, 1988.
BILLIG, Michael et al. – *Ideological Dilemmas. A Social Psychology of Everyday Thinking*. London: Sage, 1988.
BÍVAR, M.ª de Fátima – *Ensino Primário e Ideologia*. Lisboa: Seara Nova, 1975.
BLANCHET, Alain et al. – *L' Entretien dans les Sciences Sociales*. Paris: Dunod, 1985.
BOLTANSKI, Luc – L'amour et la justice comme compétences: trois essais de sociologie de l'action. Paris: Metailié, 1990.
BONNELL, V. – The use of theory, concepts and comparison in historical sociology. In *Comparative Studies in Society and History*. 22 (1980) 156-173.
BORGES, Inês – Ensino – uma profissão? In *O Professor* 11 (1990) 4-16.
BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic J. D. – *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
BOYER, Robert – *La théorie de la régulation: une analyse critique*. Paris: Éditions La Découverte, 1986.
BRAUDEL, Fernand – *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1982.
BRIGGS, Charles L. – *Learning how to ask. A sociolinguist appraisal of the role of the interview in social science research*. New York: Cambridge University Press, 1986.
BURAWOY, Michael; et al. – *Ethnography Unbound. Power and Resistance in the Modern Metropolis*. Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California Press, 1991.
CAETANO, Marcello – *Manual de Ciência Política e Direito Constitucional*. Lisboa: Coimbra Editora, 1972.
CALDEIRA, Arlindo Manuel – O Poder e a Memória Nacional. Heróis e Vilões na mitologia Salazarista. In *Penélope* n.º 15 (1995) 121-139.
CAMPOS, Bártolo da Paiva – Prefácio. In PIRES, Eurico Lemos apresentação e comentários – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições ASA, 1987.
CANDEIAS, A. – Educar de outra forma. A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa, 1905-1930. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.
CANDEIAS, António – *Educar de outra forma. A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, 1994.
CANDEIAS, António – Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: O caso português. In STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto org(s). – *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, pp. 23-89.
CARVALHO, Rita – Concordata. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 388-391.
CARVALHO, Rómulo de – *História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
CASTELO, Cláudia – *«O modo de português de estar no mundo». O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
CASTELO, Cláudia – José Caeiro da Mata. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 433-434.
CATROGA, Fernando – *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

CATROGA, Fernando – Ritualizações da História. In TORGAL, Luís Reis; MENDES, José Maria Amado; CATROGA, Fernando – *História da História em Portugal. Séculos XIX-XX*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1996.
CERTEAU, Michel de – A operação histórica. In *Fazer História. I Novos Problemas*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1977.
CERTEAU, Michel de – *L'Absence de l'histoire*. Paris: Mame, 1973.
CERTEAU, Michel de – *L'Écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard, 1975.
CHENAIL, Ronald J. – Presenting qualitative data. In *The Qualitative Report*. 2 (3) (1995) [Consult. 2005-05-27] Disponível em WWW: <URL: http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-3/presenting.html>.
CLIFFORD, James – *The Predicament of Culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*. Cambridge: Harvard University Press, 1988.
COLLINS, Peter – Negotiating Selves: Reflections on Unstructured Interviweing. In *Sociological Research Online*. 3 (3) (1998). [Consult. 2005-05-26] Disponível em WWW: <URL: http://www.socreonlie.org.uk./socresonline/3/3/2.html>.
Comissão Calouste Gulbenkian – *Para abrir as Ciências Sociais*. Lisboa: Europa-América, 1996.
CONNERTON, Paul – *Como as sociedades recordam*. Oeiras: Celta Editora, 1993.
CORREIA, José Alberto – As Ideologias Educativas dos Últimos 25 Anos. Porto: Edições ASA, 2000.
CORREIA, José Alberto – As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. In *Revista Portuguesa de Educação*. 12 (1). (1999) 81-110.
CORREIA, José Alberto *et al.* – A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal. In *Cadernos de Ciências Sociais*. 12/13 (1993) 25-51.
CRUZ, M. Braga da – *O Partido e o Estado no Salazarismo*. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
CRUZ, Manuel Braga da – *As Origens da Democracia Cristã e o Salazarismo*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Estudos Sociais, 1980.
CRUZ, Manuel Braga da – Estado Novo e a Igreja. In ROSAS, Fernando Coord. – Portugal e o Estado Novo. In SERRÃO, Joel; MARQUES, A.H. de OLIVEIRA – *Nova História de Portugal*. Vol. XII. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
CRUZ, Manuel Braga da – *O Estado Novo e a Igreja Católica*. Lisboa: Editorial Bizâncio, 1998.
CRUZ, Manuel Braga da – *O Partido e o Estado no Salazarismo*. Lisboa: Presença, 1988.
CUNHA, Luís – *A Nação nas malhas da sua identidade*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
DALE, R.; OZGA, J. – Introducing Education Policy: Principles and Perspectives. In *E333 Policy-Making in Education*, Módulo 1. S. l.: The Open University Press.
DALE, Roger *et al.* – TVEI: A Policy Hibrid. Comunicação na Conferência anual de Bera. Bristol, 1986.
DALE, Roger; PIRES, Eurico Lemos – Linking People and Jobs: The Indeterminate Place of Educational Credentials. In BROADFOOT, Patricia ed. – *Selection, Certification and Control. Social Issues in Educational Assessment*. London and New York: The Falmer Press, 1984.
DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. – Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (editors) – *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.
DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (editors) – *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.
DOUGLAS, J. D.; JOHNSON, J. M. – *Existencial Sociology*. Cambridge, U. K.: Cambridge University Press, 1977.
DOWNS, Charles; SILVA, Fernando Nunes da; GONÇALVES, Helena; SEABRA, Isabel – *Os Moradores à Conquista da Cidade: Comissões e Moradores e Lutas Urbanas em Setúbal – 1974-1976*. Lisboa: O Armazém das Letras, 1978.
DREW, Paul – Conversation Analysis. In SMITH, J. A.; HARRÉ, R.; LANGENHOVE, L. Van – *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage, 1995, pp. 64-79.
Educar em Portugal. In *Raiz e Utopia*. 9-10 (1979).
ELIAS, Norbert – La Société de cour. Paris: Paris, Flammarion, 1985.
ESTRELA, M.ª Teresa – Algumas Considerações sobre o Conceito de Profissionalismo Docente. In *Revista Portuguesa de Pedagogia* XX (1986) 301-309.
FEBVRE, Lucien – *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença, 1977.
FERNANDES, Rogério – Dois Anos de Trabalho no Ensino Básico (1974-1976). In *Educação, Sociedade & Culturas*. 11 (1999).
FERNANDES, Rogério – Escolaridade Obrigatória. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 643-645.
FERNANDES, Rogério – Os caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e o Ensino das Primeiras Letras. Porto: Porto Editora, 1994.
FERREIRA, Alberto coord. – *Antologia de Textos Pedagógicos do século XIX português*. Volume II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Centro de Investigação Pedagógica, 1973.

FERREIRA, António Matos – Acordo Missionário. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999.
FERREIRA, António Matos – Catolicismo. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999.
FERREIRA, Isabel Alves – Mocidade Portuguesa Feminina. Um ideal educativo. In *Revista de História das Ideias*. 16 (1994), pp. 193-223.
FERREIRA, José Medeiros – O Estado Português da Índia. ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume II M-Z. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996, pp. 457-460.
FINE, Michelle – Working the Hyphens: Reinventing Self and Other in Qualitative Research. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (editors) – *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994, pp. 70-82.
FONSECA, J. M. Prostes da – Gestão do Sistema de Ensino. In SILVA, Manuela; TAMEN, M. Isabel coord. – *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.
FONTANA, Andrea; FREY, James H. – Interviewing. The Art of Science. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (editors) – *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994, pp. 361-376.
FONTES, Paulo F. de Oliveira – Religião. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 235-236.
FORTUNA, Carlos – Desenvolvimento e sociologia histórica: acerca da teoria do sistema mundial capitalista e da semiperiferia. In *Sociologia. Problemas e Práticas*, 3, 1987.
FORTUNA, Carlos – O desenvolvimento por um fio: Portugal colonial, os têxteis de algodão e a economia-mundo. In SANTOS, Boaventura Sousa org. – *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento, 1993.
FORTUNA, Carlos – O Fio da Meada: o algodão de Moçambique, Portugal e a Economia-Mundo (1860-1960). Porto: Edições Afrontamento, 1993.
FOUCAULT, Michel – L'Archéologie du savoir. Paris: Gallimard, 1969.
FRANCO, A. L. de Sousa – A Experiência Revolucionária (1974-1975). In A Economia. In REIS, António coord. – *Portugal, 20 Anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994.
FREITAS, Eduardo de – Polarização das relações sociais em Portugal: 1930-1970. In *Análise Social*, 39, volume X, 1973, pp. 494-507.
GARRIDO, Álvaro – Coimbra e as Imagens do Cinema no Estado Novo. In TORGAL, Luís Reis Coord. – *Ideologia, Cultura e Mentalidade no Estado Novo. Ensaios sobre a Universidade de Coimbra*. Coimbra: Faculdade de Letras, 1992, pp. 79-130.
GASPAR, Carlos – Organização das Nações Unidas. In BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena Coord. – *Dicionário de História de Portugal*. Volume VIII. Suplemento F-O. Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 672-678.
GEERTZ, Clifford – *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
GLASER, Barney – *Theoretical sensitivity*. Mill Valley: CA: Sociology Press, 1978.
GLASER, Barney G. – *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley: Sociology Press, 1992.
GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm – *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter, 1967.
GODINHO, Vitorino Magalhães – *As Ciências Humanas: Ensino Superior e Investigação Científica em Portugal. Algumas achegas preliminares*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências Humanas e Sociais, 1982.
GOMES, J. F. – *Estudos para a História da Educação no Século XIX*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.
GOMES, Joaquim Ferreira – Escolas Normais para habilitação de professores primários no século XIX. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XIII (1979) 151-216.
GOMES, Joaquim Ferreira – O ensino da pedagogia e da psicologia nas escolas normais primárias (1862-1974). In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXX (2) (1996) 103-157.
GOMES, Joaquim Ferreira – *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1985.
GOMES, Rui – 25 Anos Depois: Expansão e Crise da Escola de Massas em Portugal. In *Educação, Sociedades & Culturas*. 11 (1999).
GRÁCIO, Rui – Ensino Primário e Analfabetismo. In SERRÃO, J. dir. – *Dicionário de História de Portugal*. Volume II. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1979.
GRÁCIO, Rui – Evolução Política e Sistema de Ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80. In GRÁCIO, Rui – *Obra Completa* Volume II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
GRÁCIO, Rui – Perspectivas Futuras. In SILVA, Manuela; TAMEN, M. Isabel Coord. – *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.
GRÁCIO, Rui – Problemas e perspectivas do ensino em Portugal. In GRÁCIO, Rui – *Obra Completa* Volume III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
GRÁCIO, Sérgio – *Destinos do Ensino Técnico em Portugal (1910-1990)*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 1992.

GRÁCIO, Sérgio – Destinos do ensino técnico em Portugal (1910-1990). In *Análise Psicológica*. 4 (XIV) (1996).
GRÁCIO, Sérgio – *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: Educa, 1997.
GRÁCIO, Sérgio – *Ensinos Técnicos e Política em Portugal, 1910-1990*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
GRÁCIO, Sérgio – *Política Educativa como Tecnologia Social, As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.
GRILO, Marçal – Ministério da Educação Nacional. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 473-474.
GRILO, Marçal – O Sistema Educativo. In REIS, António coord. – *Portugal 20 Anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994.
GUINOTE, Paulo – A vitória do conservadorismo puritano na literatura de educação sexual e formação conjugal. In REIS, António dir. – *Portugal Contemporâneo*. Volume II. Lisboa: Publicações Alfa/Selecções do Reader's Digest, 1996.
HALBWACHS, Maurice – *La Mémoire collective*. Paris: Albin Michel, 1997.
HALBWACHS, Maurice – *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel, 1994 [1925].
HALL, J. R. – Where History and Sociology meet: Forms of discourse and socio-historical inquiry. In *Sociological Theory*. 19 (1992) 164-193.
HALL, Stuart – The Problem of Ideology: Marxism without guarantees. In MORLEY, David; CHEN, Kuan-Hsing org. – *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*. London: Routledge, 1996, pp. 25-47.
HOBSBAWM, Eric – *A Era do Capital*. Lisboa: Editorial Presença, 1990 [1987].
HOBSBAWM, Eric – *A Era dos Extremos*. Lisboa: Editorial Presença, 1996 [1994].
JEFFERSON, Gail – On the organization of laughter in talk about troubles. In ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. Ed. – *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
KANT, I. – *L'Anthropologie du point de vue pragmatique*. Paris: Vrin, 1970.
KOSELLECK, Reinhart – *Le futur passé: contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1990.
KOTARBA, J. A.; FONTANA, A. Ed. – *The existential in society*. Chicago: University of Chicago Press, 1984.
KRIPPENDORF, K. – *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. London: Sage, 1980.
KUIN, Simon – Mocidade Portuguesa. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 499-501.
KUIN, Simon – Portugal dos Pequenitos. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal.* Volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 139-140.
LAGES, Mário F. – A Religiosidade Popular na Segunda Metade do Século XX. In. CRUZ, Manuel Braga da; GUEDES, Natália Correia Coord. – *A Igreja e a Cultura Contemporânea em Portugal*. Lisboa: Universidade Católica de Editora, 2000, pp. 379-435.
LATOUR, Bruno – *Petite Réflexion sur le Culte Moderne des Dieux Faitiches*: Le Plessis-Robinson: Synthélabo, 1996.
LE GOFF, Jacques – As mentalidades. Uma história ambígua. In *Fazer História 3*. Venda Nova: Bertrand Editora, pp. 87-106.
LEAL, Ernesto Castro – Quirino Avelino de Jesus (Funchal, 10-11-1865-Lisboa, 3-4-1935). In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 306-307.
LEAL, Ernesto Castro – Quirino Avelino de Jesus um católico "pragmático": notas para o estudo crítico da relação entre publicismo e política (1894-1926). Separata de *Lusitânia Sacra*, 1994, pp. 355-389.
Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários de Eurico Lemos Pires. Porto: Edições ASA, 1987.
LEPETIT, Bernard – *Carnet des croquis. Sur la connaissance historique*. Paris: Albin Michel, 1999.
LEPETIT, Bernard – De l'échelle en histoire. In REVEL, Jacques – *Jeux d'échelles. La microanalyse à l'expérience*. Paris: EHESS-Gallimard-Seuil, 1996.
LEPETIT, Bernard – Histoire des pratiques. Pratique de l'histoire. In LEPETIT, Bernard – *Les Formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*. Paris: Albin Michel, 1995.
LEPETIT, Bernard – *Les Formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*. Paris: Albin Michel, 1995.
LEPETIT, Bernard – Une autre histoire sociale. In *Correspondances*. Bulletin cientifiques de l'IMRC, 1996. [Consult. 2006-02-18] Disponível em WWW: <URL: http://www.irmcmaghreb.org/corres/textes/lepetit.htm>.
LIMA, Licínio C. – Modernização, racionalização e optimização: Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. In *Cadernos de Ciências Sociais*. 14 (1994) 119-139.
LIMA, Marinús Pires de – Relações de trabalho, estratégias sindicais e emprego (1974-1990). In *Análise Social*. Instituto de Ciências Sociais. 114 (1991), pp. 905-943.
LOUÇÃ, Francisco – A «Vertigem Insurreccional»: Teoria e Política do PCP na Viragem de Agosto de 1975. In Revista Crítica das Ciências Sociais. 15/16/17 (1985) 149-162.
LUCENA, Manuel de – Evolução do sistema corporativo português. I – O salazarismo. Lisboa: Perpectivas & Realidades, 1976.

LUCENA, Manuel de – Grémios. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999.
LUCENA, Manuel de – Interpretações do salazarismo: notas de leitura crítica – I. In *Análise Social*, vol. XX (83) – 4º, 1984.
LUCENA, Manuel; GASPAR, Carlos – Metamorfoses corporativas? – Associações de interesses económicos e institucionalização da democracia em Portugal (I). In *Análise Social*. Instituto de Ciências Sociais. 114 (1991).
MADUREIRA, Nuno Luís – O Estado, o patronato e a indústria portuguesa (1922-1957). In *Análise Social*. Instituto de Ciências Sociais. 148 (1998) 777-822.
MAGALHÃES, Justino – *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 1994.
MAGALHÃES, Pedro Coutinho – Inocêncio Galvão Teles. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 508.
MARCUS, G. E.; FISCHER, M. – *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. Chicago: University of Chicago Press, 1986.OLESEN, Virginia – Feminisms and models of qualitative research. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (editors) – *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994, pp. 158-174.
MARROU, Henri-Irenée – Do conhecimento Histórico. Lisboa: Editorial Aster, 1974.
MARTINS, Fernando – Organização das Nações Unidas (ONU). ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de Dir. – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume II M-Z. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996, pp. 701-703.
MARTINS, Fernando – Visão Sintética sobre as Realidades Estruturais e a sua Evolução. In ROSAS, Fernando Coord. – Portugal e o Estado Novo. In SERRÃO, Joel; MARQUES, A.H. de OLIVEIRA – *Nova História de Portugal*. Vol. XII. Lisboa: Editorial Presença, 1992, pp. 272-305.
MARTINS, Guilherme d' Oliveira – SEDES – Associação para o Desenvolvimento Económico e Social. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 410-411.
MARTINS, Hermínio – Portugal. In WOOLF, S. J. Ed. – *European Fascism*. Londres: Weidenfeld and Nicholson, 1968.
MATOS, Helena – *Salazar*. 2 Volumes. Lisboa: Círculo de Leitores/Edição da Autora, 2003.
MATOS, Sérgio Campos – *História, Mitologia e Imaginário Nacional. A História no Curso dos Liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
MATOS, Sérgio Campos – *Historiografia e Memória Nacional.* Lisboa: Edições Colibri, 1998.
MAUTHNER, Natasha; DOUCET, Andrea – Reflections on a Voice-centred Relational Method. In EDWARDS, Rosalind; RIBBENS, Jane Ed. – *Feminist Dilemmas in Qualitative Research. Public Knowledge and Private Lives*. London: Sage Publications, 1998, pp. 119-145.
MEDINA, João – Ideologia e Mentalidade do «Estado Novo» salazarista. In CALAFATE, Pedro – *História do Pensamento Filosófico Português*. Volume V. O Século XX. Tomo 2. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 161-194.
MEDINA, João – *Salazar, Hitler e Franco. Estudos sobre Salazar e a Ditadura*. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.
MEDINA, João Dir. – *História de Portugal*. Volume XV. A República (IV). O Estado Novo (I). Amadora: Edita Ediclube, Edição e Promoção do Livro, Lda. 2004.
MEDINA, João Dir. – *História de Portugal*. Volume XVII. O Estado Novo (III). Amadora: Edita Ediclube, Edição e Promoção do Livro, Lda. 2004.
MEGILL, A. – Recounting the past: Description, explanation, and narrative in historiography. In *American Historical Review*. 94 (1989) 627-653.
MELO, Daniel – Manuel Lopes de Almeida. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 90-91.
MELO, Daniel – *Salazarismo e cultura popular (1933-1958)*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2001.
MENDES, José Manuel de Oliveira – *Do Ressentimento Ao Reconhecimento. Vozes, identidades e processos políticos nos Açores (1974-1996)*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
MENDES, José Manuel de Oliveira – *Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2003.
MENDES, Raul da Silva – *Os professores primários no Estado Novo. Da formação inicial à actividade docente*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2001. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.
MIRANDA, Jorge – Constituição de 1933. In BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena – *Dicionário de História de Portugal*. Volume VII Suplemento A-E. Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 404-412.
MIRANDA, Sacuntala de – A Evolução Demográfica. In ROSAS, Fernando Coord. – Portugal e o Estado Novo. In SERRÃO, Joel; MARQUES, A.H. de OLIVEIRA – *Nova História de Portugal*. Vol. XII. Lisboa: Editorial Presença, 1992, pp. 259-271.
MISHLER, E. G. – *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

MOGARRO, Maria João – *A Formação de Professores no Portugal Contemporâneo – A Escola do Magistério Primário de Portalegre*. S. l.: Instituto de Ciencias de la Educación da Universidade de Extremadura, 2001. Tesis Doctoral.
MÓNICA, M.ª Filomena – *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (A Escola Primária Salazarista 1926-1939)*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais, 1978.
MÓNICA, Maria Filomena – A evolução dos costumes em Portugal, 1960-1995. In BARRETO, António org. – *A situação social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa, 1996, pp. 215-231.
MORROW, R. A.; TORRES, C. A. – Teoria Social e Educação. Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural. Porto: Edições Afrontamento, 1997.
MOZZICAFREDDO, Juan – A Questão do Estado no Processo Político Português, 1974-1976. In *Cadernos de Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, n.º2, (1984), 37-68.
MUKERJI, C.; SCHUDSON, M. Ed. – *Rethinking popular culture: Contemporary perspectives in cultural studies*. Berkeley: University of California Press, 1991.
NAMER, Gérard – *Mémoire et Société*. Paris: Méridiens Klincksiek, 1987.
NEIVA, A. Torres – *Animação Missionária Espiritana em Portugal*. [Consult. 2005-08-16] Disponível em WWW: <URL: http://www.espiritanos.org/arquivo/imprimir.asp?>.
NÓVOA, António – «A História do Ensino Primário em Portugal: Balanço da Investigação realizada nas últimas décadas». In *1º Encontro da História da Educação em Portugal, Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação, 1988.
NÓVOA, António – A "Educação Nacional". In ROSAS, Fernando Coord. – Portugal e o Estado Novo. In SERRÃO Joel; MARQUES, A.H. de OLIVEIRA – *Nova História de Portugal*, vol. XII. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
NÓVOA, António – A Educação Portuguesa 1945-1992. In LOZANO, Claudio coord. – *Educación Ibero Americana: 500 años*. México: Garcia Valadés Editores, 1994 [Em publicação].
NÓVOA, António – Álvaro Viana de Lemos: O Homem e as Vidas. In CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique – *Sobre a Educação Nova. Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, 1995.
NÓVOA, António – Álvaro Viana de Lemos: Um Pedagogo da «Educação Nova». In *Arunce: revista de divulgação cultural* 3-4 (1990) 51-107.
NÓVOA, António – *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação Física, 1986.
NÓVOA, António – *História da Educação*. Relatório da disciplina de HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, apresentado no âmbito das provas para a obtenção da agregação, 2º grupo CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade de Lisboa, 1994.
NÓVOA, António – *Le Temps des Professeurs, Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII^e-XX^e siècle)*. 2 Volumes. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.
NÓVOA, António – *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação Física, 1989, pp. 439-440.
NÓVOA, António – Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. In *Análise Sociológica* 1-2-3 (1989) 435-456.
NÓVOA, António – Saúde Escolar. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 404-405.
NÓVOA, António dir. – *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.
Ó, Jorge Ramos do – *Os anos de Ferro. O dispositivo cultural durante a "Política do Espírito" 1933-1949. Ideologia, instituições, agentes e práticas*. Lisboa: Editorial Estampa, 1999.
Ó, Jorge Ramos do – Salazarismo e Cultura. In ROSAS, Fernando Coord. – *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Editorial Presença, 1992, pp. 392-454.
OLIVEIRA, Pedro Aires de – *Atribulações de um fascista anglófilo, «Armindo Monteiro: uma biografia política»*. Lisboa: Bertrand Editora, 2000.
ORTNER, Sherry – Resistance and the Problem of Ethnographic Refusal. In *Society for Comparative Study of Society and History* 37 (1) (1995)
OZOUF, Mona – *La Fête Révolutionnaire*. Paris: Gallimard, 1976.
PACHECO, José Augusto – *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora, 1996.
PATRIARCA, Fátima – *A Questão Social no Salazarismo (1930-1947)*. 2 Volumes. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1995.
PATRIARCA, Fátima – A Revolução e a Questão Social. Que Justiça Social? In *Portugal e a Transição para a Democracia (1974-1976)*, I Curso Livre de História Contemporânea. Lisboa: Edições Colibri/Fundação Mário

Soares/Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 1999, pp. 137-160.
PAULO, Heloísa – Portugal dos Pequenitos: uma obra ideológico-social de um professor de Coimbra. In *Revista de História das Ideias* 12 (1990) 395-413.
PAULO, João Carlos – Missões católicas no ultramar. In ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de dir. – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume II M-Z. Venda-Nova: Bertrand Editora, 1996.
PAULO, João Carlos – Missões. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal*. Volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999.
PEREZ, Rosa – Índia Portuguesa. In BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena – *Dicionário de História de Portugal*. Volume VIII Suplemento F-O. Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 258-261.
PETRELLA, Riccardo, «Reflexões sobre o futuro de Portugal (e da Europa)», in *Portugal – os próximos 20 anos*, volume VII. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
PIMENTEL, Irene Flunser – *História das Organizações Femininas no Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2000.
PIMENTEL, Irene Flunser – Mocidade Portuguesa Feminina. In ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de Dir. – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume II M-Z. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996, pp. 609-611.
PIMENTEL, Irene Flunser – Obra das Mães para a Educação Nacional. In ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de Dir. – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume II M-Z. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996.
PINHEIRO, J. Moreirinhas – *Notas sobre a Escola Normal Primária de Lisboa e alguns dos seus mestres*. Lisboa: Tip. CPC, 1976.
PINTASSILGO, Joaquim – *República e formação de cidadãos: a educação cívica nas escolas primárias da Primeira República*. Lisboa: Colibri, 1998.
PINTO, António Costa – Câmara Corporativa. In BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena – *Dicionário de História de Portugal*. Volume VII Suplemento A-E. Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 218-219.
PINTO, António Costa – Enfrentando o legado autoritário na transição para a democracia. In BRITO, J. M. Brandão de dir. – *Revolução e Democracia – 2, O País em Revolução*. Círculo de Leitores: 2001.
PINTO, António Costa – Nacionalismo. In BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena – Dicionário de História de Portugal. Volume VIII Suplemento F-O. Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 589-593.
PIRES, Eurico Lemos apresentação e comentários – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições ASA, 1987.
POLLAK, Michael – *L'Expérience Concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale*. Paris: Editions Métailié, 2000.
POLLAK, Michael – Memória e Identidade Social. In *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n.º 10, 1992, pp. 200-212. [Consult. 2006-01-21]. Disponível na WWW: <URL: http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/104.pdf>.
POLLAK, Michael – Memória, Esquecimento, Silêncio. In *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n.º 3, 1989, pp. 3-15. [Consult. 2006-01-21]. Disponível na WWW: <URL: http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/43.pdf>.
POMIAN, Krzystof – *Sur l'histoire*. Paris: Gallimard, 1999.
PRATA, Ana – Código Civil. In BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena Coordenadores – *Dicionário de História de Portugal*. Volume VII. Suplemento A-E. Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 341-343.
RAMOS, António Manuel Moiteiro – *A Catequese na Diocese da Guarda. Acontecimentos, pessoas e documentos*. Guarda: Secretariado Diocesano da Educação Cristã, 2003.
RAMOS, António Manuel Moiteiro – *Os Catecismos Portugueses. Os catecismos mais utilizados na catequese portuguesa de 1561 a 1953 e um estudo crítico dos catecismos da infância e da adolescência de 1953 a 1993*. Lisboa: Paulinas, 1998.
RAMOS, Rui – Analfabetismo. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 95-100.
RAMOS, Rui – Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo. In *Análise Social*. Volume XXIV. 103 (1988) 1067-1145.
RAMOS, Rui – O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX). In *Colóquios Educação e Sociedade*. 2 (1993) 41-68.
REES, G.; WILLIAMSON, H. & WINCKLER, V. – The New Vocationalism: Further Education and Local Labour Markets. In *Journal of Education Policy*. 3 (4). (1989) 227-244.
REIS, António – A Revolução de 25 de Abril de 1974, o MFA e o Processo de Democratização. In REIS, António dir. – *Portugal Contemporâneo*, volume 3. Lisboa: Edições Alfa/Selecções Reader's Digest, 1996, pp. 397-446.
REIS, António – O Economicismo é um Humanismo. In *Seara Nova*. 1506 (1971).
REIS, António – Os valores salazaristas. In REIS, António dir. – *Portugal Contemporâneo*. Volume II. Lisboa: Publicações Alfa/Selecções do Reader's Digest, 1996.
REIS, Jaime – O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação. In *Colóquio Educação e Sociedade*. 2 (1993) 13-40.

REIS, Jaime – O analfabetismo em Portugal numa perspectiva comparada. In FERNANDES, Rogério; ADÃO, Áurea – *1º Encontro da História da Educação em Portugal, Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação, 1988, pp. 75-79.
REIS, José – Portugal: A heterogeneidade de uma economia semiperiférica, in SANTOS, Boaventura Sousa org., *Portugal: um retrato singular*, Porto, Edições Afrontamento, 1993.
REVEL, Jacques Dir. – *Jeux d'échelles. La microanalyse à l'expérience*. Paris: EHESS-Gallimard-Seuil, 1996.
REZZOLA, Maria Inácia – Acção Católica Portuguesa (ACP). In ROSAS, Fernando; BRITO, José Maria Brandão de – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume I A-L. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996, pp. 12-13.
REZZOLA, Maria Inácia – Breve panorama da situação da Igreja e da religião católica em Portugal (1930-1960). In In ROSAS, Fernando Coord. – Portugal e o Estado Novo. In SERRÃO, Joel; MARQUES, A.H. de OLIVEIRA – *Nova História de Portugal*. Vol. XII. Lisboa: Editorial Presença, 1992, pp. 235-242.
RIBEIRO, A. Carrilho – *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora, 1990.
RICHARDS, Thomas J.; RICHARDS, Lyn – Using Computers in Qualitative Research. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (editors) – ob. cit., 1994, pp. 445-462.
RICOEUR, Paul – *Ideologia e Utopia*. Lisboa: Edições 70, 1991.
RICOEUR, Paul – *La Mémoire, L'Histoire, L'Oubli*. Paris: Éditions du Seuil, 2000.
RICOEUR, Paul – *O si-mesmo como um outro*. Campinas, SP: Papirus, 1991.
ROBINSON, Richard – Igreja Católica. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999.
ROCHA, F. – Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português. I – Período de 1820 a 1926. Porto: Paisagem Editora, 1984.
RODRIGUES, M.ª João – Sob o signo da crise: o contributo da teoria da regulação para as problemáticas do desenvolvimento. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 3 (1987) 127-148.
RODRIGUES, Maria – Pelo Direito à Cidade, O Movimento de Moradores no Porto (1974-1976). Porto: Campo das Letras, 1999.
ROLDÃO, M. C. – *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB, 1999.
ROSAS, Fernando – Câmara Corporativa. In ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume I A-L. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996, p. 113.
ROSAS, Fernando – Constituição Política de 1933. In ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume I A-L. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996, pp. 198-205.
ROSAS, Fernando – Estado Novo, Império e Ideologia Imperial. In *Revista de História das Ideias*. 17 (1995) 19-32.
ROSAS, Fernando – Marcelismo ou a Falência da Política de Transição no Estado Novo. In BRITO, J. M. Brandão de dir. – *Revolução e Democracia – 1, Do Marcelismo ao Fim do Império*. Braga: Círculo de Leitores, 2001, pp. 15-59.
ROSAS, Fernando – O Estado Novo (1926-1974). In MATTOSO, José dir. – *História de Portugal*. Volume VII. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994.
ROSAS, Fernando – O Marcelismo e a crise final do Estado Novo. In *Portugal e a Transição para a Democracia (1974-1976)*, I Curso Livre de História Contemporânea. Lisboa: Edições Colibri/Fundação Mário Soares/Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 1999.
ROSAS, Fernando – O Salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. In *Análise Social*. 157 (2001)
ROSAS, Fernando – Quirino Avelino de Jesus (1855-1935). In ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de dir. – *Dicionário de História do Estado Novo*. Volume I A-L. Venda-Nova: Bertrand Editora, 1996, pp. 497-498.
ROSAS, Fernando coord. – Portugal e o Estado Novo (1930-1960). In SERRÃO, Joel; MARQUES, A. H. Oliveira dir. – *Nova História de Portugal.* Volume XII. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
SAINT-GEORGES, Pierre de – Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In ALBARELLO, Luc et. al. – *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997, pp. 15-47.
SALMON, Pierre – *História e Crítica*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
SAMPAIO, J. Salvado – *O Ensino Primário 1911-1969, Contribuição Monográfica*. 3 Volumes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1975.
SAMPAIO, J. Salvado, *Evolução do Ensino em Portugal, Metrópole 1940-1941/1966-1967*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1973.
SAMPAIO, José Salvado – *A Educação em Números*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.
SANTOS, A. F.; PINA, H. G.; VARANDAS, C. F. – A Gestão Democrática das Escolas de Ensino Superior. In *A Universidade Portuguesa em Debate*. Lisboa: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, 1980
SANTOS, Boaventura de Sousa – *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da Experiência. Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. Volume I. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa – *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge, 1995.
SANTOS, Boaventura Sousa – *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento, 1998 [1990].
SANTOS, Boaventura Sousa – O Estado e o direito na transição pós-moderna: para um novo senso comum sobre o poder e o direito. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 30 (1990).
SANTOS, Boaventura Sousa – O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. In SANTOS, Boaventura Sousa org., *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento, 1993, pp. 15-56.
SANTOS, Boaventura Sousa org., *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento, 1993.
SCHUDSON, Michael – How Culture Works: Perspectives from Media Studies on the Efficacy of Symbols. In *Theory and Society* 18 (1989), pp. 159-160.
SCHUDSON, Michael – *Watergate In America Memory. How We Remember, Forget And Reconstruct The Past*. New York: Basic Books, 1992.
SCOTT, James – *Dominance and the Art of Resistance. Hidden Transcripts*. New Haven: Yale University Press, 1990.
SEIXAS, Ana Maria Magalhães Teixeira de – *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal: a inevitável presença do Estado*. Coimbra: Quarteto, 2003.
SERRÃO, Joel – Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino. In SILVA, Manuela; TAMEN, M. Isabel coord. – *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, pp. 17-45.
SILVA, Augusto Santos – *Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Edições ASA, 1990.
SILVA, Francisco Ribeiro da – História da Alfabetização em Portugal. In RUIZ BERRIO, Julio; NÓVOA, António – *A História da Educação em Espanha e Portugal, Investigações e Actividades*. s. l.: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Sociedad Española de Historia de la Educación, 1993, p. 101-121.
SILVA, Rui Ferreira da – Sob o signo do império. In ROSAS, Fernando Coord. – Portugal e o Estado Novo (1930-1960). In SERRÃO, Joel; MARQUES, A. H. de Oliveira Dir. – *Nova História de Portugal.* Volume XII. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
SOUSA, Maria José – *Domine a 110% Excel 2000*. Lisboa: FCA – Editora de Informática, 2001.
SOUSA, Maria José – *Domine a 110% Excel 2003*. Lisboa: FCA – Editora de Informática, 2005.
SOYSAL, Yasemin Nuhoglu; STRANG, David – Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe. In *Sociology of Education*. 62 (1989), pp. 277-288.
STOER, S. R. – A Democracia e o Socialismo na Educação em Portugal. In *Análise Psicológica* 2 (I) (1980).
STOER, S. R.; ARAÚJO, Helena Costa – «Educação e Democracia num País Semiperiférico (no Contexto Europeu)». In STOER, S. org. – *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, Uma Abordagem Pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento, 1991.
STOER, S. R.; STOLEROFF, Alan – Education, Travail et Etat: du Fordisme aux Nouvelles Technologies. In GONÇALVES, A. Custódio; FERNANDES, A. Teixeira; d'EPINAY, C. Lalive Dir. – *La Sociologie et les Nouveaux Défis de la Modernization*. Porto: Association Internationale des Sociologues de Langue Française/Secção de Sociologia da Faculdade de Letras do Porto, 1988.
STOER, S.; BARBIERI, Helena org. – Diálogos sobre o vivido. Formação de Professores e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Deveríamos ou não ter saudades das Escolas do Magistério Primário? Mesa redonda com Directores/as e Alunos/as de Escolas do Magistério Primário na época do 25 de Abril. In *Educação, Sociedade & Culturas*. 11 (1999) 165-204.
STOER, Stephen R. – *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, Uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento, 1986.
STOER, Stephen R. – *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
STOER, Stephen R. – O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a *Escola Democrática*. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 41 (1994).
STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa – *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Edições Escher, 1992.
STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa G. – A Contribuição da Educação para a Formação do Estado Novo: Continuidades e Rupturas. In AA VV – *O Estado Novo das Origens ao Fim da Autarcia* volume II. Lisboa: Editorial Fragmentos, 1987.
STOER, Stephen R.; DALE, Roger – Apropriações políticas de Paulo Freire: Um exemplo da Revolução Portuguesa. In *Educação, Sociedade & Culturas*. 11 (1999) 67-81.
STOER, Stephen R.; DALE, Roger – Education, State and Society in Portugal, 1926-1981. In *Comparative Education Review*. 31. 3 (1987) 400-418.
STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto – O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. In *Revista Crítica de Ciências Sociais* 29 (1990) 11-53.

STOLEROFF, Alan D.; STOER, Stephen R. – Educação, Trabalho, Estado: Questões Preliminares sobre a Introdução das Novas Tecnologias em Portugal. In *Informa* 2 (1989).
STRAUSS, Anselm – *Continual Permutations of Action*. New York: Aldine de Gruyter, 1993.
STRAUSS, Anselm L. – *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet – *Basics of Qualitative Research, Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park/London/New Delhi: SAGE Publications, 1991.
STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet – Grounded theory methodology. An Overview. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Ed. – *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.
SWANSON, P. F. – *Individuals*. Londres: Methuen and Co., 1959.
TALBOT, Jean et al. – Affirmation and resistance of dominant discourses. The rhetorical construction of pregnancy. [Consult. 2005-05-27] Disponível em WWW: <URL: http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/mbamberg.html>.
TANNER, D.; TANNER, L. – *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan Publishing, 1980.
TANNER, Daniel & TANNER, Laurel – *Curriculum development: theory into practice*. Englewood Cliffs, New Jersey/Columbus, Ohio: Merrill/Prentice Hall, 1995.
TELO, António – Modelo e fases do império português (1890-1961). In TORRE GÓMEZ, H. de la coord. – *Portugal, España y Africa en los últimos cien años*. Mérida: Centro Regional de Extremadura de la UNED, 1992, pp. 65-92.
TEODORO, A. – *Educação, desenvolvimento e participação política dos professores. Contributo para uma análise crítica da política educativa portuguesa dos anos oitenta*. Monte da Caparica: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 1992. Dissertação de Mestrado.
TEODORO, A. – *Política Educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda-Nova: Livraria Bertrand, 1994.
TEODORO, António – A Construção das Políticas Educativas, Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
TEODORO, António org. – *As Políticas de Educação em Discurso Directo (1955-1995)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, 2002.
THOMPSON, John B. – *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social na era dos meios de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
TODOROV, Tzvetan – La mémoire devant l'histoire. In *Terrain* 25 (1995) 101-112.
TODOROV, Tzvetan – *Les Abus de la Mémoire*. Paris: Arléa, 1995.
TORGAL, Luís Reis – Cinema, estética e ideologia no Estado Novo. In *Estudos do Século XX*. 1 (2001) 157-202.
TORGAL, Luís Reis – *História e Ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva, 1989.
TORGAL, Luís Reis Coord. – *O Cinema sob o Olhar de Salazar…* Lisboa: Círculo de Leitores, 2000.
TORGAL, Luís Reis *et al.* – *História da História em Portugal. Séculos XIX e XX*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1996.
TORGAL, Luís Reis; VARGUES, Isabel Nobre – *A revolução de 1820 e a instrução pública*. Porto: Paisagem Editora, 1984.
TUCHMAN, Gaye – Historical Social Science. Methodologies, Methods, and Meanings. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (editors) – *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.
VALA, Jorge – A Análise de Conteúdo. In SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira Org. – *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 2003, pp. 101-128.
VAN DIJK, Teun – Critical Discourse Analysis. [Consult. 2005-08-16] Disponível em WWW: <URL: http://www.let.uva.nl/~teun/cda.1>.
VAN DIJK, Teun – *La notícia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1996.
VAN DIJK, Teun – *Prejudice in Discourse*. Amestardam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1984.
VAN DIJK, Teun – Semântica do discurso e ideologia. In PEDRO, Emília Ribeiro – *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997, pp. 105-168.
VEYNE, Paul – *Como se escreve a História. Foucault revoluciona a História*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.
VEYNE, Paul – *Como se escreve a História*. Lisboa: Edições 70, 1983.
VIAL, Jean – Passé et présent de la formation des Maîtres. In MIALARET, G.; DEBESSE, M. dir. – *Traité des Sciences Pédagogiques*. Volume 7. Paris: PUF, 1978, pp. 187-233.
VICENTE, Ana – *As mulheres portuguesas vistas por viajantes estrangeiros (Séculos XVIII, XIX e XX)*. Lisboa: Gótica, 2001.
VICENTE, António Pedro – António Faria Carneiro Pacheco. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 17-18.
VICENTE, António Pedro – José Veiga Simão. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume IX, Suplemento P/Z. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 430-431.

VILAÇA, Alberto – *Resistências Culturais e Políticas nos Primórdios do Salazarismo*. Porto: Campos das Letras, 2003.
VOVELLE, Michel – *Idéologies et Mentalités*. Paris: Gallimard, 1982.
WALLERSTEIN, I. – *O Sistema Mundial Moderno*. Dois volumes. Porto: Edições Afrontamento, 1994.
WALLERSTEIN, I. – *The Politics of the World-Economy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
WETHERELL, Margaret; POTTER, Jonathan – Discoursing About Discourse Analysis. In SMITH, J. A.; HARRÉ, R.; LANGENHOVE, L. Van – *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage, 1995, pp. 80-92.
WETHERELL, Margaret; POTTER, Jonathan – *Mapping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation*. New York: Harvester Weathsheaf, 1992.
WIARDA, Howard – Grupos Económicos. In BARRETO, António; MÓNICA, M.ª Filomena org. – *Dicionário de História de Portugal,* volume VIII, Suplemento F/O. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 141-143.
ZABALZA, M. – *Planificação e Desenvolvimento Curricular.* Porto: Edições ASA, 1992.
ZACHARIAH, Mathew – Lumps of Clay Growing Plants: Dominant Metaphors of the Role of Education in the Third World, 1950-1980. In *Comparative Education Review*. 29. 1 (1985) 1-21.

Índice de quadros

Quadro	Título	Página
1	Encontros Missionários de professores(as) e alunos(as)-mestres(as) das escolas do magistério primário	211
2	Número de diplomas das escolas normais e das escolas de habilitação para o magistério primário (curso elementar)	254
3	Escolas Normais e Escolas de Habilitação para o Magistério Primário	255
4	Número de horas de lição semanal destinadas em cada classe a cada disciplina	258
5	Plano de estudos das escolas normais primárias em vigor a partir de 1920-1921, e sua distribuição semanal	262
6	Diplomados	263
7	Plano de Estudos do Ensino Normal Primário (1928)	266
8	Plano do Curso do Magistério Primário Elementar (1930)	268
9	Plano do Curso do Magistério Primário Elementar (1931)	269
10	Plano do Curso do Magistério Primário Elementar (1932)	270
11	Diplomados	302
12	Matrículas 1º ano x Diplomados	303
13	Rede Escolar do Magistério Primário	315
14	Rede Escolar do Magistério Primário	316
15	Plano de estudos das Escolas do Magistério Primário (1942)	319
16	Plano de estudos das Escolas do Magistério Primário (1960)	324
17	Planos de Estudos dos Cursos do Magistério Infantil e do Magistério Primário	325
18	Formação Prática do Curso do Magistério Primário	327
19	Plano de estudos para 1974-1975	330
20	Plano de estudos das escolas do magistério; magistério primário e magistério infantil	334
21	Plano de estudos das escolas do magistério primário (1976-1977)	338
22	Plano de estudos do 1º Ano das Escolas do Magistério Primário (1977-1978)	342
23	Plano de estudos do 1º Ano das Escolas do Magistério Primário (1978-1979)	343
24	Plano do 3º ano (1977)	344
25	Plano do 3º ano (1980)	345
26	Horas de intervenção total de professores por turma do 3º Ano	353
27	Quadro síntese da Avaliação nas escolas do magistério primário (1942-1974)	354
28	Exames de Estado no Magistério Primário (1942-1974)	357
29	Ponderação de avaliação	363