

Evidentemente.

Histórias da Educação

Histórias da Educação

Anda, meu Silva, estuda-m'aleção,
vêsse-te instruz, rapaj, qu'ainstrução
é dosprito upão!
Ou querch ficar pra sempre inguenorantão?

Poin os olhos no Silva teu irmão.
Pensas talvês que não le custou, não?
Mas com' é qu'êl foi pdir aumentação
au patrão?

E tinh' rrazão...

Alexandre O'Neill

Cadavre Exquis
de
Cruzeiro Seixas e Eurico
Gonçalves

eu tlim ciências
tu tlim matemáticas
ele tlim trabalhos manuais
nós tlim recreio
vós tlim senhora
eles tlim castigo

Mário Cesariny

Familiar e estranho, *estranhamente familiar*, é talvez o que melhor define este livro. Constituído por textos e imagens de uma procurada simplicidade, tem como primeiro motivo servir de enredo ao CD-ROM **A educação portuguesa - Corpus documental (séc. XIX-XX)**.

O livro está desenhado como uma espécie de *cadavre exquis*. É uma montagem, razoavelmente aleatória, e desordenada, de palavras e de imagens. Não há qualquer intenção de definir um território, mas apenas de mostrar alguns dos acontecimentos que nele tiveram lugar.

Assumi eu a tarefa (e a responsabilidade) da escrita, mas muito do que aqui está é produto de várias mãos, é uma mistura de ideias e, sobretudo, de muitas horas de trabalho conjunto. Digo-o com o orgulho de acreditar que, ao longo destes anos, avançámos no sentido de uma investigação histórica que, tal como toda a ciência e toda a arte, se faz na partilha, na confrontação, no debate, e não no isolamento.

“La fantaisie et la liberté d’imagination ne s’acquièrent pas comme ça, qu’il y faut du temps, de l’obstination, de la sévérité, de la rigueur, des mathématiques, de la raison” (Philippe Sollers).

O leitor aperceber-se-á, ao longo das possíveis leituras deste livro, que fomos colher inspiração a Walter Benjamin e ao seu projecto inacabado das Arcadas (*Das*

Passagen-Werk). Os textos e as imagens são colagens de pedaços vários (ideias, citações, acontecimentos, notas) que se organizam como “iluminações” de temas históricos que poderão ser trabalhados a partir do corpus documental do CD-ROM.

As coisas da educação discutem-se, quase sempre, a partir das mesmas dicotomias, das mesmas oposições, dos mesmos argumentos. Anos e anos a fio. Banalidades. Palavras gastas. Irritantemente óbvias, mas sempre repetidas como se fossem novidade. Uns anunciam o paraíso, outros o caos – a educação das novas gerações é sempre pior do que a nossa. Será?! Muitas convicções e opiniões. Pouco estudo e quase nenhuma investigação. A certeza de conhecer e de possuir “a solução” é o caminho mais curto para a ignorância. E não se pode acabar com isto?

Este livro nasce de uma necessidade de silêncio.

Vivemos governados por um excesso de estímulos, amplificados por uma sociedade que encontra na permanente exposição a melhor forma de se esconder, isto é, de não se pensar. Estranho modo de vida, este, que nos leva de ruído em ruído, preferindo o “aborrecimento de viver” à “alegria de pensar” (Gaston Bachelard).

Precisa-se, neste “tempo detergente”, de um pacto de silêncio, de uma pausa que permita ver para além da poeira dos dias que correm. Pensar exige tranquilidade, persistência, seriedade, exigência, método, ciência.

“La métaphore sans limite n’est pas une manière de dire. Elle est le dire d’une réalité sans mémoire. Dire, non pas image, transcription ou ressemblance” (Pierre Torreyilles).

Proponho-vos, pois, um texto contido, fragmentado, que não busca qualquer completude, mas apenas a escrita de sinais sobre a história da educação. Sugerir mais do que definir. Provocar mais do que explicar.

Adopta-se uma atitude minimalista, convidando o leitor a desdobrar os indícios aqui apresentados, multiplicando os olhares sobre textos e imagens que, na sua simplicidade, evocam o *drama* da educação portuguesa, sobretudo da educação escolar, ao longo dos séculos XIX e XX.

À medida que as páginas avançam, o leitor deparar-se-á, provavelmente, com um sentimento de *estranha familiaridade*. Como se estivéssemos sempre a discutir as mesmas matérias, e sempre da mesma maneira. Como se, no campo da educação, não houvesse a possibilidade de acumular conhecimento, de nos

apropriarmos da experiência histórica e de sobre ela praticarmos um exercício de lucidez. *Estranha familiaridade* de uma litania discursiva, pedagógica e política, que não soube substituir o alarido e a crença, a crença e o alarido, pela lenta serenidade das realizações.

50 textos.

O livro é composto por cinquenta textos, que buscam um efeito de exemplaridade. Como é que se pode pensar historicamente a educação a partir de um conjunto de fontes e registos documentais?

A escrita é simples, depurada. Evitou-se carregar o texto com notas bibliográficas (mas, no final, venceu a rotina do historiador e referenciam-se, brevissimamente, alguns documentos de mais difícil localização).

Há uma certa sequência cronológica na arrumação dos textos. Mas cada um vale por si mesmo, podendo ser objecto de uma leitura autónoma. São testemunhos de uma experiência passada e de uma reflexão possível.

Na régua cronológica que figura em cada página assinala-se, aproximativamente, o período de referência sobre o qual incide aquele apontamento específico. Nalguns casos, é um tempo curto, noutros é uma passagem fugaz sobre 200 anos de vida portuguesa.

Atrevi-me, aqui e ali, a rematar a reflexão com uma nota sobre o presente. Mas quero dizer-vos que não é a história que me autoriza este devaneio e que não busco nela qualquer forma de legitimação. Sei que, em educação, a história não tem “lições” para dar. Mas tem, certamente, matéria suficiente para nos dar que pensar.

A partir de certa altura – tudo depende da tolerância de cada um – é natural que se experimente um sentimento de desconforto e até de alguma frustração. Há uma redundância, irritante, na forma como se fala da educação. Parece que está sempre tudo na mesma. E que Portugal não consegue, por mais esforços que faça, por mais reformas que anuncie, sair do lugar onde

sempre esteve, pelo menos desde os primórdios de Oitocentos: a cauda da Europa. Curiosa metáfora, esta, que transformámos numa "realidade sem memória".

50 imagens.

Cada texto é acompanhado por uma ou mais imagens, multiplicando, assim, os olhares e as leituras.

A escolha das imagens obedeceu aos mesmos princípios enunciados para os textos. Optou-se, sempre que possível, pela gravura ou pela fotografia a preto-e-branco e por retratos "limpos", sem excesso de conotações ou de denotações.

Convida-se o leitor a um exercício de interpretações múltiplas, seja através da análise da imagem, seja através da confrontação com o texto que a acompanha. Constrói-se, assim, uma *imagemtexto* para recorrer à expressão feliz de W.J.T. Mitchell.

Pretendemos chamar a atenção para a importância das imagens como relações, e não como coisas. "A arte não reproduz o visível, torna visível" (Paul Klee). O funcionamento de uma imagem explica-se através da compreensão e interpretação de alguém. É neste processo de apropriação e de relação com um "vidente" que se organiza o campo da visualidade.

Régis Debray abre o seu livro sobre a vida e morte da imagem com uma história curiosa: "Um imperador chinês pediu um dia ao pintor principal da sua corte para apagar a cascata que tinha desenhado nas paredes do palácio, porque o barulho da água o impedia de dormir". A história fascina-nos e inquieta-nos.

As perguntas tornam-se inevitáveis: Que imagens nos impedem de dormir? E quais são aquelas que nos embalam o sono? O que é que nos atrai, nos agrada, nos irrita ou nos aflige quando vemos o que vemos? Jogo de

olhares? Jogo de memórias?

Gostaríamos de ver outros retratos no espelho da nossa história? Gostaríamos que ele nos devolvesse uma outra visão da escola que fomos (in)capazes de construir?

Ainda conseguiremos, neste tempo em que o excesso de visões asfixia o olhar, deixar-nos instruir pelas imagens?

Obrigaçãõ de recusa. O que fica desta história de 200 anos de educação? Algumas experiências notáveis, um punhado de educadores dedicadíssimos, uma retórica copiosa e aflitivamente rebarbativa e... um universo de irrealizações.

Uma após outra, as gerações do século XIX e do século XX elaboraram diagnósticos, indignaram-se com o atraso do país, avançaram programas de reforma, propuseram a regeneração da sociedade. E, uma após outra, caíram no desânimo dos seus próprios fracassos, deixando-se convencer, à falta de melhor, pelo discurso da decadência.

Há uma *estranha familiaridade* na forma como se sucedem os projectos e as iniciativas, como se mobilizam os portugueses para o "grande desígnio", a "grande batalha" da educação. No cômputo final, fica a constatação de um "eterno atraso".

Quantas vezes li e reli a conferência de Antero de Quental, em 1871, na Sala do Casino Lisbonense:

"Dessa educação que a nós mesmos demos durante três séculos, provêm todos os nossos males presentes. As raízes do passado rebentam por todos os lados no nosso solo: rebentam sob forma de sentimentos, de hábitos, de preconceitos. A nossa fatalidade é a nossa história" ?!

Ele desejava que rompêssemos resolutamente com o passado. Talvez. Mas o gesto foi ensaiado tantas vezes que nos tornámos desconfiados. Sinto-me, por isso, vinculado a uma obrigação de recusa, a recusa desta história. É neste sentido que me reconheço em Antero.

Recusar não é esquecer, não é negar, não é omitir. Recusar é conhecer, estudar, investigar, compreender. É tentar *imaginar* outros destinos.

"Imaginar, primeiro, é ver. Imaginar é conhecer, portanto agir" (Alexandre O'Neill).

Evidentemente. Tudo são evidências nos

textos e nos debates, nas políticas e nas reformas educativas. Ninguém tem dúvidas. Todos têm certezas. Definitivas. Evidências do senso comum. Falsas evidências. Continuamente desmentidas. Continuamente repetidas.

Crenças. Doutrinas. Visões. Dogmas. Tudo misturado numa amálgama de ilusões. É evidente que só pela educação se conseguirá a regeneração, e o progresso, e a modernização, e a industrialização, e o desenvolvimento do país. Evidentemente.

Os reformadores oitocentistas não hesitam quanto ao papel da educação. Menos dúvidas ainda têm os políticos republicanos, e os conservadores nacionalistas, e os tecnocratas liberais, e os democratas progressistas. Evidentemente.

Os pedagogos têm crenças inabaláveis na educação. Os anti-pedagogos também. São crenças iguais, por vezes de sinal contrário. Para transformar ou para conservar, para revolucionar ou para perpetuar, nada melhor do que a educação. Evidentemente.

Os educadores laicos conhecem as razões da decadência civilizacional. Os educadores religiosos as da decadência moral. Uns e outros sabem que tudo se resolverá pela educação. Não há outro lugar da sociedade tão carregado de crenças e convicções.

O meu trabalho pára em 1974. Mas poderia continuar até hoje. Pouco ou nada se alterariam as evidências. Quando se trata de educação, nenhum político tem dúvidas, nenhum comentador se engana, nenhum português hesita. Palavras gastas. Inúteis. Banalidades. Mentiras. O que é evidente, mente. Evidentemente.

Tudo isto nasce de um equívoco, tantas vezes denunciado e sempre ignorado: a educação nunca fez e nunca realizará uma mudança revolucionária (Pierre Furter, 1970). É outra a força da educação. É outra a sua importância. Cultura. Arte. Ciência. Lucidez. Razão. Invenção. Evidentemente, a educação. Ainda iremos a tempo?

O futuro ainda demora muito tempo?

Nada mudou? Tudo mudou? Estamos num momento de transição. Pressentimos o fim de um ciclo histórico, iniciado em meados do século XIX, quando se inventou a modernidade escolar e pedagógica. Mas temos dificuldade em abrir caminho à contemporaneidade.

À falta de alternativa, viramo-nos para o passado, mas nele pouco encontramos de verdadeiramente útil. A nostalgia pode ser reconfortante para as almas, e nalguns casos para as consciências, mas de nada nos serve.

A escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença. Mas não chega.

Pedagogicamente, ela encontra-se enclausurada nas fronteiras da modernidade. A diferenciação pedagógica, o interesse e a motivação, os métodos activos ou os modelos de aprendizagem centrados no aluno foram inventados para educar melhor as crianças, todas as crianças, e não para servir de pretexto (e de desculpa) à nossa incapacidade para as instruímos.

Socialmente, ela continua prisioneira de falsas concepções democratizantes que, na verdade, reproduzem a "lógica dos herdeiros" e privam os mais fracos de adquirirem o indispensável "capital escolar". A abertura da escola, por si só, não produz nenhum fenómeno de democratização.

Politicamente, ela está fechada em perspectivas centralistas que, no caso português, juntam a visão modernizadora da "engenharia do planeamento" à visão tradicional do "humanismo cristão", assegurando a continuidade ministerial desde Veiga Simão (1970), se

não mesmo desde Leite Pinto (1955).
Infelizmente, como escreveu um dia Reinhart Koselleck,
não é por avançarmos os relógios que o futuro chega
mais cedo. E a contemporaneidade? Ainda demora
muito tempo?

Transbordamento? Recorde-se a lucidez

de Daniel Hameline, em texto escrito há um quarto de século: “Investida de todas as missões possíveis e imagináveis, a escola, vítima de um verdadeiro delírio inflacionista, via-se despojada da especificidade de uma *educação escolar*. E foi este facto que criou um grande mal-estar no seio dos professores, e também entre os pais e os alunos”. Repare-se que o filósofo francês utiliza o passado. Mal ele sabia que o futuro daria às suas teses a mais notável das demonstrações.

É possível contar a história da escola ao longo dos séculos XIX e XX a partir de uma permanente acumulação de missões e de conteúdos, uma espécie de *transbordamento* que a levou a assumir uma infinidade de tarefas.

Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores... Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos... Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária... Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imagináveis, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando.

O que não era possível realizar noutras instâncias sociais passou-se para dentro da escola, sempre com a certeza da sua capacidade de regenerar, de salvar ou de

reparar a sociedade. Idêntica evolução conheceu a pedagogia, que se foi alargando a todas as dimensões da vida, generalizando uma "relação educativa" com as crianças, com os jovens e, agora, com os adultos. O caminho do transbordamento conduziu-nos a um impasse. Será que existe alguma saída?

Retraimento?

Se a modernidade escolar se definiu por *transbordamento*, é possível que a contemporaneidade da escola se caracterize por um processo de *retraimento*. Eu sei que esta “contenção” não nos deve fazer esquecer as aquisições da modernidade sobre a educação integral, a importância dos contextos sociais ou a autoformação, entre tantos outros temas que estão inscritos no nosso património pedagógico.

Mas a escola não pode tudo. E, por isso, parece-me imprescindível que ela se reencontre como organização centrada na aprendizagem, partilhando com outras instâncias um trabalho educativo mais amplo. Não quero separar o que está, inevitavelmente, ligado. Pretendo, sim, valorizar uma educação escolar preocupada, fundamentalmente, com a aprendizagem dos alunos. Esta opção permitir-nos-á concentrar os esforços e libertar outras dimensões da formação de uma matriz excessivamente escolarizante.

Uma sociedade que se diz do conhecimento tem de criar redes e instituições que, para além da escola, se ocupem da formação, da cultura, da ciência, da arte, do desporto. Estou a pensar no que tenho designado por *espaço público da educação*, um espaço que integra a escola como um dos seus pólos principais, mas que é ocupado por uma diversidade de outras instâncias familiares e sociais.

Re-instituir a escola obriga-nos a imaginar novas modalidades de organização, formais e informais, num esforço lento e persistente de inovação. Ao gesto grandioso prefiro a paciência de treinar todos os dias, pois “se não realizarmos este treino diário perdemos a

forma, perdemos a pujança, ficamos incapazes de ganhar a prova" (António Sérgio, 1929).

É modesto o que vos proponho? Talvez. Mas depois de todos os excessos e de todas as ilusões é preciso ser prudente.

A EDUCAÇÃO PORTUGUESA

CORPUS DOCUMENTAL (SÉCULOS XIX-XX)

Este livro segue acompanhado de um CD-ROM cuja coordenação foi assegurada em conjunto com a Filomena Bandeira:

- **Repertório da Imprensa de Educação e Ensino** - Trabalho publicado em 1993, que apresenta fichas analíticas de 530 periódicos dedicados a temas de educação e ensino.
- **Dicionário de Educadores Portugueses** - Livro publicado em 2003 que contém 900 biografias de homens e mulheres que se dedicaram ao ensino e à educação.
- **Catálogo da Imprensa de Educação e Ensino** - Base de dados com cerca de 2300 registos bibliográficos de periódicos pedagógicos, escolares, associativos e institucionais.
- **Bibliografia Portuguesa da Educação** - Base de dados com cerca de 5000 registos bibliográficos de títulos essencialmente da responsabilidade dos autores incluídos no *Repertório* e no *Dicionário*.

Estamos perante um enorme volume de dados e de informações, que abrange fundamentalmente o período que vai da "Revolução Liberal" (1820) ao "25 de Abril" (1974).

O utilizador pode ler cada uma destas obras, isoladamente, ou realizar pesquisas simples e cruzadas designadamente a partir de **nomes**, de **títulos** e de **palavras-chave**.

O CD-ROM contém diversas funcionalidades, sendo possível gravar e imprimir todos os documentos, bem como os resultados das pesquisas efectuadas.

O corpus documental está centrado na "educação

escolar”, mas tem inúmeras ligações à educação não-formal, às problemáticas associativas e assistenciais, à educação familiar e às práticas culturais relacionadas com a infância e a juventude.

Agradecimentos.

É impossível agradecer, individualmente, a todas as pessoas que colaboraram nos diversos projectos que deram origem aos materiais incluídos no CD-ROM. Deixo-lhes aqui um agradecimento, *colectivo*, na certeza de que esta foi a dimensão mais importante do nosso trabalho.

Quero dirigir uma palavra muito especial à Filomena Bandeira que, ao longo destes anos, revelou uma grande competência e uma enorme dedicação. O CD-ROM é fruto da sua persistência e da sua determinação.

Durante os últimos quinze anos, a Biblioteca Nacional foi a nossa casa. Nada teria sido possível sem a colaboração dos seus directores, técnicos e funcionários que, apesar das limitações que se conhecem, foram inexcedíveis no apoio diário às nossas pesquisas.

Mas é justo registar também uma menção a três entidades que, em momentos distintos, foram essenciais para a criação das condições necessárias à investigação: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional, Fundação para a Ciência e Tecnologia e Universidade de Lisboa.

Paulo Catrica e Alfredo Cunha permitiram a publicação de fotografias da sua autoria. O Arquivo Fotográfico da Câmara Municipal de Lisboa, o Arquivo de Fotografia de Lisboa - CPF, o Instituto de Reinserção Social, o Museu João de Deus, o Movimento da Escola Moderna e a Ana Isabel Madeira cederam-me imagens que pertencem aos respectivos espólios. A uns e a outros, quero manifestar o meu reconhecimento pessoal.

Uma palavra final para as Edições ASA, muito especialmente para o Dr. Matias Alves, que acolheram este projecto editorial e que nele deixaram uma marca

de competência e de profissionalismo.

António Nóvoa
Nova Oeiras, 1 de Janeiro de 2005

MODELO ESCOLAR E ESTATIZAÇÃO DO ENSINO DO ANTIGO REGIME PARA O LIBERALISMO

Ao longo dos três séculos da Era Moderna, a *forma escolar* foi-se impondo aos modos tradicionais de socialização, de aprendizagem e de transmissão cultural. Em meados do século XVIII, graças ao trabalho dos jesuítas e de outras congregações docentes, o *modelo escolar* encontra-se já razoavelmente definido: a educação das crianças e dos jovens realiza-se num espaço próprio, separado da família e do trabalho, sendo da responsabilidade de um ou de vários mestres que ensinam um elenco de matérias previamente definidas através de determinados procedimentos didácticos.

A expulsão dos jesuítas, em 1759, constitui um momento de grande significado na história da educação, em Portugal e na Europa católica. Num curto espaço de tempo, o Marquês de Pombal vê-se obrigado a substituir a Companhia na direcção e organização dos estudos. Através das reformas de 1759 e de 1772 lança as bases de um sistema estatal de ensino, antecipando a ideia de *instrução pública*, tal como ela se desenvolveria após a Revolução Francesa.

As reformas pombalinas substituem a tutela religiosa pela do Estado, criando as condições para o processo histórico de expansão de uma sociedade de “base escolar”. Surge, assim, o Estado educador ou, para utilizar a expressão de João de Deus Ramos, o Estado mestre-escola.

Dois aspectos merecem realce na acção reformadora de Pombal. Por um lado, a definição de uma rede de escolas, segundo um plano elaborado por “corógrafos peritos”, que prefigura um sistema de ensino em três níveis (primário, secundário e superior). Por outro lado, a imposição de um imposto especial, designado por “subsídio literário”, exclusivamente em benefício das escolas régias e do pagamento dos seus mestres e professores.

Estas medidas, inéditas na Europa Setecentista, consagram uma lógica de racionalização pensada a partir de um Estado centralizado. A rede escolar esboça uma nova geografia do desenvolvimento, favorecendo os centros urbanos e o litoral do país. O subsídio literário, verdadeiro “orçamento da educação”, permite organizar um corpo profissional de professores, directamente dependente do Estado.

No reinado de D. Maria I, assiste-se a uma inversão de prioridades, através de uma maior atenção aos mestres que exercem no país rural (do interior) e de uma redução das

verbas para a educação. É uma clivagem política que marcará várias fases da nossa vida nacional. Mas – e este é o ponto que importa sublinhar – consolida-se, nesta segunda metade do século XVIII, uma determinada forma de intervenção do Estado na educação que, no essencial, não se alterará até aos dias de hoje. Passado o período conturbado do início do século XIX, o Liberalismo vai reencontrar grande parte da herança pombalina, mas já enriquecida pelos debates da Revolução Francesa, em particular pela exigência de um ensino gratuito, laico e obrigatório.

ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA UMA INTENÇÃO LONGAMENTE INCUMPRIDA

Vale a pena recordar as palavras proferidas por Almeida Garrett em 1822: “Torno a dizer – as Cortes Portuguesas legislando no século XIX sem darem uma só hora de suas tarefas à pública instrução, é um fenómeno em política, que a posteridade não saberá explicar”.

No difícil processo de transição do Antigo Regime parece não haver tempo nem condições para retomar, de frente, os debates sobre educação e ensino. Claro que há indícios de alguma agitação em torno da “instrução pública” (o recrutamento e o estatuto dos professores, os pedidos de abertura de novas escolas, a nomeação das primeiras mestras régias, os primórdios da formação de professores, etc.). Mas a situação escolar parece largamente acomodada à esquadria traçada por Pombal. São tímidas as adaptações à nova realidade.

Apesar de vários planos e projectos, é preciso esperar pelos anos de 1835-1836 para que se estabeleça um primeiro corpo doutrinal. A obrigatoriedade escolar é estatuída neste segundo fôlego do liberalismo, impondo-se aos pais de família, logo em 1835, a obrigação “de enviar seus filhos às escolas públicas, logo que passem de 7 anos”. Um ano mais tarde, decreta-se que “todos os pais de família têm rigorosa obrigação de facilitarem a seus filhos a instrução das escolas primárias”.

O princípio da escolaridade obrigatória está na origem de um ciclo histórico que, incorporando a herança revolucionária, vê no Estado-nação e no impulso industrial os elementos de progresso da sociedade. Precisa-se de instrução, porque “uma nação polida e civilizada é mais fácil de governar do que um povo bárbaro e feroz”. A ideia de educação passa a estar associada a novas formas de governo dos indivíduos e das sociedades.

Portugal foi um dos primeiros países na Europa a legislar sobre a obrigatoriedade escolar. Foi um dos últimos a cumpri-la. As leis sobre educação e ensino nunca traduziram a realidade existente, nem sequer a realidade possível. Foram sempre textos programáticos que se limitaram a condensar, num dado momento, as vontades ou as intenções de certos grupos ou personalidades.

Cerca de 1870, as taxas de escolarização seriam pouco superiores a 10% da população em idade escolar, muito longe dos países mais próximos (30% em Itália ou 40% em Espanha) e a uma enorme distância dos países mais longínquos (60% na Noruega ou 70% na Suécia). O acesso de todas as crianças portuguesas à escola, mesmo no que diz respeito a uma escolaridade mínima, apenas será assegurado, imperfeitamente, na segunda metade do século XX.

E porquê? A pergunta tem muitas respostas: a fragilidade da acção do Estado, a insuficiência das elites, a insignificância da iniciativa particular, as resistências várias à cultura escolar. A geografia do atraso cruza-se sempre com a geografia da ignorância e da pobreza.

O ENSINO MÚTUO A PRIMEIRA TENTATIVA OFICIAL DE REFORMA DOS MÉTODOS

No final do século XVIII, o modo de ensino *individual* já tinha caído em desuso, substituído pelo modo de ensino *simultâneo*, que, como o seu nome indica, consiste em dar lição a muitos discípulos ao mesmo tempo, como se fosse a um só (Campagne, 1886). Agora, neste princípio do século XIX, todas as atenções se viram para o modo de ensino *mútuo*, que permite multiplicar a acção do mestre, com aulas em que são instruídos centenas de alunos. Os decretos de 1835 e de 1836 estipulam que “o método adoptado para o ensino primário é o método do ensino mútuo”.

Hoje, é-nos difícil imaginar a extensão do debate sobre os *métodos* e os *modos* de ensino que tem lugar ao longo do século XIX. Os teóricos da pedagogia escrevem inúmeros tratados explicando a diferença entre *método* (maneira de dirigir e guiar o processo ensino-aprendizagem) e *modo* (maneira de organizar o ensino numa escola). Mas, na linguagem corrente, os termos confundem-se.

O modo de ensino mútuo traz com ele a ilusão de uma mudança radical na educação das crianças e, também, dos adultos. Ele promete responder às necessidades de expansão da instrução pública, propondo-se ensinar o maior número de alunos no menor tempo possível. A “solução mágica” assenta num processo de racionalização que impõe uma pedagogia geométrica, através da organização do espaço, da disposição dos alunos, da graduação dos estudos e das modalidades de transmissão dos conteúdos.

O sucesso do ensino mútuo reside numa forte hierarquização no interior da sala de aula, com uma cadeia de comando entre o mestre, os monitores (ou decuriões) e os discípulos, eles próprios organizados em função do seu merecimento: “Todas as classes são postas em progressão natural desde a primeira até à última. Cada classe tem um decurião, soletrando e escrevendo as palavras, as quais os diferentes decuriões ditam a cada classe. O decurião de uma classe não tem senão um dever, que é ditar, ou ver que um dos meninos da mesma classe dite, palavras para a classe soletrar; e o menino que ditar uma palavra a escreverá também o decurião; e, inspeccionando o que cada um fez, será responsável por qualquer erro que eles cometam, e prepará-los-á para a inspecção do mestre” (Lancaster, 1823).

A introdução do ensino mútuo pode ser interpretada como a primeira tentativa oficial de “reforma dos métodos”. Nesse sentido, não espanta que ela tenha sido acompanhada por um conjunto de incentivos materiais aos mestres e por um esforço de formação dos professores, que conduziu ao aparecimento dos primeiros cursos normais. Mas, concebida de cima para baixo, a reforma salda-se por um insucesso que se torna patente quase de imediato. No relatório de 1853 do Conselho Superior de Instrução Pública assinala-se a existência de 1175 escolas primárias, sendo que apenas 15 utilizam o modo mútuo. Iniciara-se o longo e doloroso caminho das desilusões reformadoras...

“LICEUS DE PORTUGAL” (1836 - 1978)
O TODO PODEROSO IMPÉRIO DO MEIO

No decurso de quase 150 anos, os liceus vivem numa tensão permanente entre modelos opostos, que coexistem graças a uma miscigenação de normas, estruturas e práticas. O liceu deve ser uma instituição nacional ou local? Deve ser um serviço do Estado ou uma organização de profissionais? Deve promover um currículo literário e humanista ou científico e utilitário? Deve favorecer a selecção das elites ou a mobilidade social? Deve organizar-se segundo o regime de classes ou de disciplinas? Deve ser dirigido por um delegado do governo ou por um representante dos professores?

É possível identificar três fases principais na história do ensino liceal. Um primeiro período, de grandes indecisões, que vai do momento fundador (1836) até à reforma que cria, de facto, o “liceu moderno” (1894-1895). Um segundo período, de consolidação do “liceu real”, que se prolonga, com avanços e recuos, até aos anos 1930. Um terceiro período, de expansão e “explosão”, que dura até à extinção dos liceus após o 25 de Abril.

Do ponto de vista organizativo, a criação dos liceus, em 1836, limita-se a concentrar num mesmo local as disciplinas avulsas que existiam desde a reforma pombalina. A concretização desta medida não significa mais do que a coabitação de professores e alunos que ocupam um mesmo edifício, sem qualquer coordenação das suas actividades. Vigora um regime de estudos centrado nas disciplinas, sem um plano que as articule e que ordene a progressão dos alunos ao longo do curso.

A reforma de Jaime Moniz (1894-1895) surge como uma tentativa para contrariar esta situação. Uma das principais alterações impõe a “distribuição comum, consecutiva, paralela, por justaposição, gradual” das diferentes disciplinas, valorizando uma organização horizontal do currículo, baseada no regime de classes e na coordenação do trabalho dos professores. A outra alteração consiste no reforço dos dispositivos disciplinares e do enquadramento moral dos alunos. São estes os dois pilares sobre os quais se edifica o “liceu real”.

No seu início, o Estado Novo tem algumas hesitações, nomeadamente quanto ao regime de classes. Mas a reforma de 1947 retoma a organização curricular por classes, ao mesmo tempo que insiste na dimensão *formativa*, e não apenas *informativa*, do curso liceal. A partir deste momento, verifica-se um processo regular de expansão do número de alunos, que provoca uma transformação quantitativa e qualitativa dos liceus. A sua extinção, depois do 25 de Abril, é a consequência inevitável de processos sociais e políticos que exigiam novos modelos de ensino.

Os liceus tiveram um enorme impacto na sociedade portuguesa. Apesar de todas as insuficiências, eles cumpriram um importante papel na formação das classes médias. Em cada tempo histórico, concreto, foram sempre motivo de críticas e insatisfações. Mas, anos mais tarde, são as memórias nostálgicas que prevalecem e que tendem a devolver-nos uma imagem idílica deste *todo poderoso império do meio* (ver Nóvoa, Barroso e Ó, 2003).

A QUERELA DOS MÉTODOS NO ENSINO DA LEITURA OS POETAS CASTILHO E JOÃO DE DEUS

A querela dos métodos torna-se muito intensa na segunda metade do século XIX. Em 1850, António Feliciano de Castilho apresenta o Método Português de Leitura Repentina. Iniciando com uma forte crítica ao ensino mútuo e “às decúrias das escolas jesuíticas”, o novo método alimenta a ilusão de uma solução rápida para os problemas da instrução. É a promessa de ensinar a ler em poucas horas que suscita o interesse do público.

Castilho conhece mal os debates pedagógicos da época. Mas tem uma intuição justa e consegue mobilizar uma importante rede de apoios. Quase um século mais tarde, Adolfo Lima chamar-lhe-á precursor da educação nova e da escola activa. A gravura de Manuel Maria Bordalo Pinheiro, desenhada para a 2ª edição do *Método*, retrata a escola como um templo que irradia a luz do saber, expulsando o antigo mestre-escola e a sua palmatória.

Apesar de inúmeras controvérsias, Castilho recebe a consagração oficial em 1853, ao ser nomeado Comissário Geral de Instrução Primária pelo Método de Leitura Repentina. Mas, bem mais importante, é a adesão que conquista nos círculos nascentes da formação de professores. As escolas normais serão o lugar principal de defesa e de propaganda do seu método.

Em 1876, um ano depois da morte de Castilho, a *Cartilha Maternal* de João de Deus apresenta-se, uma vez mais, “contra os métodos antigos” e anuncia uma revolução pedagógica baseada na eficácia e na rapidez das aprendizagens. Ao título, explica o seu filho João de Deus Ramos, “deve dar-se-lhe o significado lato de que compete o ensino primário às Mães, porque, em princípio, nos ensinam a falar e nos deviam ensinar a ler”. A batalha feroz que se trava entre os adeptos de Castilho e de João de Deus (também ele nomeado, em 1888, Comissário Geral do Método João de Deus) revela bem a importância social e política que o “campo educativo” começa a adquirir. E não deixa dúvidas sobre os interesses que se movimentam à volta do cada vez mais rentável negócio dos livros escolares.

A procura de uma decisão objectiva quanto ao mérito dos dois métodos leva à elaboração de estudos comparados, com base em experiências práticas. Mas o que está em confronto não é uma questão técnica ou científica. É, sim, uma determinada mundividência. Castilho está mais próximo dos círculos profissionais e dos autores que buscam uma aproximação científica à pedagogia. João de Deus tem melhor acolhimento junto das correntes da educação familiar e da educação popular e nos sectores que se batem pela renovação intelectual e política do país.

A polémica prolonga-se pelo século XX dentro, iluminando a importância destes dois poetas na emergência de uma nova concepção de educação. Na verdade, apesar de todas as oposições, um e outro estão preocupados com um ensino atraente, capaz de suscitar o interesse dos alunos e de promover uma aprendizagem intuitiva e racional. É o início da modernidade escolar e pedagógica no nosso país.

**DO MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1870)
AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1936)**

Castilho foi um dos primeiros educadores a defender a criação de um Ministério da Instrução Pública, proposta que suscitou um largo apoio no final do século XIX. Em 1860, Antero de Quental afirma que a carência de um ministério próprio de instrução é uma das “causas do menosprezo e quase aversão, que entre nós sofrem letras e ciências”. Em 1890, Bernardino Machado bate-se pela existência de um ministério especial de instrução pública, desde que ele não leve à paralisia da “cooperação das corporações locais no governo do ensino”.

Três motivos explicam esta reivindicação: a progressiva afirmação de um campo educativo especializado, dotado de autonomia face a outras áreas da governação; a necessidade de um ordenamento institucional, que ponha fim à dispersão dos assuntos educativos por vários ministérios; a urgência de consagrar um orçamento próprio à educação, retirando-o, como escreve D. António da Costa em 1868, da dependência “do ministério que tem a seu cargo a política interna com todas as complicações eleitorais e locais”.

É útil interpretar esta ideia à luz de uma mudança nas formas de governo e, sobretudo, nas modalidades de intervenção do Estado na educação. A articulação política dos princípios da nacionalidade, da soberania e da cidadania abre um novo papel para a escola, tanto na produção das identidades nacionais como na consolidação do Estado-nação.

O Ministério dos Negócios da Instrução Pública (1870) e o Ministério da Instrução Pública e Belas-Artes (1890-1892) acabarão por ter uma existência efémera. Quando o Ministério da Instrução Pública é definitivamente instituído, em 1913, um parecer da Sociedade de Estudos Pedagógicos aponta já para a designação de “Ministério da Educação”, mais adequada, segundo o relator, às ideias modernas que subordinam a instrução à educação.

Em 1923, o projecto de reforma Camoesas avança com a criação de um Ministério da Educação Nacional, integrando competências das áreas da Justiça, do Trabalho e da Saúde. Estamos perante uma concepção nova de *Estado educador*, que assume tarefas de “gestão das populações”, com base numa dilatação do espaço educacional e da sua jurisdição.

A designação “Ministério da Educação Nacional” só será adoptada em 1936. Segundo Gustavo Cordeiro Ramos, alargava-se assim “a acção da escola, cujo fim não é apenas ensinar, mas sobretudo educar e educar politicamente”. O novo ministro, Carneiro Pacheco, explica que não vem render a guarda, mas sim “dirigir a ofensiva do Estado Novo pela educação nacional”.

Se a bandeira do final do século XIX foi a criação de um Ministério da Instrução Pública, o projecto do princípio do século XXI é a sua “extinção”, isto é, o abandono de esquemas normativos e centralizadores em favor da adopção de modalidades de regulação e de avaliação que permitam um reforço das instituições locais e das responsabilidades profissionais.

TRÊS GRANDES CICLOS HISTÓRICOS REFORMAS SEM INOVAÇÃO

A legislação de 1835-1836 estabelece as bases do sistema de ensino em Portugal. Mas é a política regeneradora, depois de 1851, que torna mais evidente a importância da educação para o progresso material e moral dos povos. Adoptando uma perspectiva histórica longa, podemos falar de três grandes ciclos de reformas no decurso dos últimos 150 anos.

O primeiro ciclo, *optimismo reformador*, inicia-se nas décadas de 1860-1870, prolongando-se até à tentativa fracassada de Camoesas, em 1923. 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 da Costa, em 1870, resumem as certezas de várias gerações: “É facto averiguado que a instrução diminui os crimes e restringe a miséria”. Apesar de muitas desilusões, o impulso reformador manter-se-á inabalável até à queda da República.

O segundo ciclo, *pragmatismo conservador*, abrange, no essencial, o regime nacionalista. Define-se uma lógica de ajustamento e de contenção, que introduz dispositivos de regulação reformadora do sistema. Verifica-se um nivelamento por baixo da oferta educativa, uma espécie de “escola mínima” que não permite alimentar grandes ambições de mobilidade social. Mais do que os conhecimentos ou a cultura, importa assegurar o robustecimento do corpo, da vontade e do carácter. Carneiro Pacheco resume as intenções nacionalistas numa expressão muito interessante: *Um lugar para cada um, cada um no seu lugar*. Baseadas num forte enquadramento moral, as políticas nacionalistas revelam uma certa eficácia interna, pelo menos até ao limiar do processo de explosão escolar (década de 1960).

O terceiro ciclo, *modernização tecnocrática*, prolonga-se desde os primeiros sinais de democratização do ensino, na década de 1960, até aos dias de hoje. O investimento nos recursos humanos (“capital humano”) é considerado essencial para a “industrialização” e, mais tarde, para o “desenvolvimento”. Este ciclo reformador acompanha-se de uma dinâmica de democratização do ensino ou, pelo menos, de abertura da escola ao conjunto dos alunos. As novas orientações tendem a favorecer uma mobilidade social controlada. Em 1956, o ministro Leite Pinto utiliza uma imagem que seria impensável poucos anos antes: “a célebre frase de Apeles – Sapateiro! Não subas acima da chinela! – é a negação do ensino técnico”.

Apesar das enormes diferenças, há marcas que vão permanecendo de um ciclo para outro. Em primeiro lugar, a ilusão de uma “reforma” desencadeada por voluntarismo central (quase sempre “legislativo”). Em segundo lugar, a desatenção e o desfasamento em relação às práticas pedagógicas e às realidades educativas concretas. Em terceiro lugar, a incapacidade de romper com uma lógica burocrática, estimulando a emergência de rotinas de inovação e de avaliação no dia-a-dia do trabalho escolar.

O ATRASO EDUCACIONAL

1º ANDAMENTO - MEADOS DO SÉCULO XIX

Portugal é um país atrasado. E a causa primeira deste atraso é o estado caótico da instrução pública. A frase atravessa, intemporalmente, os últimos dois séculos da vida portuguesa. O sentimento de insatisfação começa a ganhar contornos no período inicial do Liberalismo, mas será a geração de 70 a dar-lhe uma forma nítida e clara. A partir deste momento, o tópico do *atraso* inscreve-se, definitivamente, na nossa relação com o país e com o mundo.

Assinalem-se duas datas simbólicas. Em 1851, realiza-se a primeira Exposição Universal em Londres, abrindo a “montra das nações” que expõe os progressos de cada país. Em 1853, reúne-se o 1º Congresso Internacional de Estatística, em Bruxelas, que lança as bases do “estudo numérico dos factos sociais”. É na articulação destes dois movimentos, o universalismo e a estatística, que se gera a necessidade, se não mesmo a inevitabilidade, de uma comparação entre países. O atraso é sempre função de uma medida e de uma relação ao *outro* que se quer imitar ou superar.

Num tempo em que a cidadania se elabora no seio de um projecto colectivo de constituição do Estado moderno, os níveis de industrialização constituem um dos principais indicadores para medir a prosperidade dos povos. Em Portugal, as primeiras estatísticas modernas sobre educação datam da década de 1860. A nova “aritmética política” olha para os indivíduos como “grupos”, como “populações” que devem ser racionalmente governadas. Data desta época a crença na existência de uma relação entre educação e desenvolvimento, que se define ora no plano individual (apesar de tudo, de mais simples demonstração), ora no plano colectivo. No interior das fronteiras nacionais e, sobretudo, nos espaços de circulação internacional difunde-se, com alguma convicção e muita candura, esta espécie de “religião educativa”.

Não há coincidência no facto de D. António da Costa, o primeiro ministro a ocupar a pasta da Instrução, ter sido também um dos introdutores dos trabalhos estatísticos no nosso país. No preâmbulo da sua reforma, em 1870, avança um diagnóstico muito crítico da situação do ensino, utilizando diversos indicadores “quantitativos” (população escolarizada, número de escolas e de alunos, despesas com a instrução, etc.). Pior ainda, segundo o ministro, seriam os indicadores “qualitativos”, aferidos pela Inspeção de 1867, uma vez que 4/5 dos alunos foram considerados medíocres, facto doloroso “se atendermos a que muitas destas nações, cujo estado de instrução seria o nosso maior progresso, se consideram a si mesmas em imenso atraso”.

À frieza dos números junta a geração de 70 as teses da decadência. Desde então, nunca mais deixámos de fixar metas, sempre incumpridas, para diminuir o fosso que nos separa dos “países civilizados”. Com a consciência forte da sua *necessidade* e, ao mesmo tempo, da sua *impossibilidade*. Não se estranham, por isso, as palavras de Adolfo Coelho na sua Conferência do Casino, em 1871: “Uma reforma radical não é talvez possível. Toda a reforma não radical é inútil”.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO

APRENDER PARA ENSINAR

Os professores que o desenvolvimento intelectual e moral dos povos reclama não se encontram, formam-se – as palavras de Luís Filipe Leite, na inauguração da Escola Normal de Lisboa, em 1862, são um marco na história da formação de professores. Durante a primeira metade do século XIX, tinha havido várias experiências e iniciativas, com o objectivo de preparar os professores para a introdução de novos métodos. Agora, concretiza-se a institucionalização dos cursos de formação. Doravante, apesar de muitos avanços e recuos, não mais deixará de se considerar que o exercício da docência implica uma formação profissional de base.

Os primeiros modelos de formação são fortemente influenciados por uma tradição sacerdotal, quer na escolha dos alunos-mestres (“a moralidade é mais importante do que o saber”), quer na adopção do internato (“a ambiência na escola normal é essencialmente religiosa”), quer ainda na finalidade dos programas (“desenvolver o espírito de missão e de vocação para o magistério docente”). Paralelamente, fixa-se uma matriz que obriga o professor a “pôr-se no seu lugar”, não se armando em “grande senhor” e evitando os “ares pedantes”. Luís Filipe Leite avisa que não compete à Escola “a criação de doutores em pedagogia, mas sim de bons mestres”. Os professores não devem *saber de mais*, pois em vez de mestres tornar-se-iam “sábios pretensiosos”!

Numa decisão de grande significado para a profissionalização docente, a reforma de 1901 decreta a obrigatoriedade de frequentar o ensino normal para aceder ao magistério primário. Até aqui, os esforços essenciais tinham-se concentrado na *normalização* de procedimentos, designadamente no plano dos métodos e da organização da escola. A segunda fase, que se estende pelo primeiro terço do século XX, corresponde a uma abertura às áreas da pedagogia e das ciências da educação. Mais tarde, o Estado Novo insistirá sobretudo nas dimensões didácticas e na prática pedagógica.

Registem-se dois aspectos desta história. Por um lado, a aceitação progressiva da necessidade de uma preparação profissional: “Os que frequentam esta Escola Normal sabem muito bem que ela é um instituto de educação profissional: vem aqui aprender-se a ser educador, como numa faculdade de medicina se aprende a ser médico” (Alberto Pimentel Filho, 1932). Por outro lado, a consolidação da pedagogia como disciplina nuclear na formação de um professor: “Para educar mestres não basta expor princípios de ciência, é preciso ensinar a ensinar, ensinar pedagogia” (João de Andrade Corvo, 1866).

A designação *alunos-mestres* revela bem a cultura profissional que se respira nas escolas normais, onde a prática e o tirocínio nas escolas anexas ocupam um lugar de primeiro plano, numa perspectiva mais técnica ou mais reflexiva. A divisa adoptada em 1918 pela Escola Normal de Lisboa – “Aprender para ensinar” – ilustra bem o sentido que tomou a formação de professores do ensino primário.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO CEM ANOS DE INDECISÃO

Na segunda metade do século XIX emerge, lentamente, a necessidade de formar os professores do ensino secundário: “Se a profissão do magistério é uma profissão científica como qualquer outra, o professor precisa de um período de aprendizagem, que o habilite a entrar capaz e dignamente no exercício das suas funções” (Ferreira-Deusdado, 1887). Os olhares viram-se para o Curso Superior de Letras que, segundo a ideia inicial, “devia ser a escola normal para o magistério secundário” (Adolfo Coelho, 1908).

No final do século, reforça-se a preocupação com a formação de professores, seja através de tentativas para introduzir “didáticas do ensino” no Curso Superior de Letras, seja através da criação de cátedras universitárias de Pedagogia. Em Lisboa, Ferreira-Deusdado lecciona uma cadeira de *Psicologia e Ciência da Educação*, ramo de saber indispensável numa Escola que pretende ser um “alfobre de professores”. Em Coimbra, Bernardino Machado assume a regência de um curso de *Pedagogia*, porque não se deve exagerar “o princípio de que se aprende, ensinando!” e “entre nós ensinam-se já muitas coisas, mas ainda mal se ensina a ensinar”.

Estão reunidas as condições para o lançamento do Curso de Habilitação para o Magistério Secundário, em 1901. A estrutura curricular consagra três anos de preparação científica e um quarto ano de preparação pedagógica, com forte componente prática. Este modelo tem limitações evidentes, o que leva uma representação de professores a reivindicar, em 1906, “a criação de uma escola especial de pedagogia”.

As Escolas Normais Superiores, fundadas em 1911, respondem a este desiderato. Depois de concluírem a formação científica, os alunos frequentam durante dois anos uma “escola especial”, onde se preparam, do ponto de vista teórico e prático, para a profissão de professor. Organiza-se, assim, um espaço institucional próprio no qual se cruzam os saberes pedagógicos com a cultura profissional do magistério.

Foi muito atribulada a vida destas Escolas, que seriam substituídas em 1930 pelas famosas “ciências pedagógicas”, que se baseavam numa “divisão entre a cultura pedagógica e a prática pedagógica”. Deste sistema anacrónico, que perdurou até à queda do regime nacionalista, resultaram graves inconvenientes e apenas uma vantagem: o reforço dos liceus normais e o aparecimento de alguns notáveis professores-metodólogos.

Depois de 1974 muito se disse e se fez neste campo. Mas tem sido difícil instituir programas que, assegurando a necessária preparação científica, não descurem a dimensão pedagógica, nem a relação à prática e à cultura profissional docente. Sobrepor as *disciplinas de base às ciências da educação* e às *práticas de ensino* não resolve qualquer problema. Mas são muitos os interesses que dificultam a necessária reforma. E não será a formação contínua a colmatar as deficiências da formação inicial. O século XXI abre com uma grave indecisão nesta matéria.

O MOVIMENTO ASSOCIATIVO DOCENTE UMA PROFISSÃO, VÁRIAS IDENTIDADES

À medida que o século XIX avança, assiste-se a um reforço do associativismo docente. As formas iniciais, de base assistencialista ou mutualista, vão sendo substituídas por modalidades de “associação da classe” e, mais tarde, por organismos sindicais. Ao longo deste processo, consolida-se o estatuto dos professores como “funcionários do Estado”.

No ensino primário, o associativismo adquire contornos combativos bastante cedo, manifestando-se com vigor na imprensa. O jornal *A Federação Escolar* afirma em 1886: “Se para obtermos os fins que temos em vista carecemos de ser políticos, sê-lo-emos”. As conferências pedagógicas (a partir da década de 1870) e os congressos do magistério primário (1892 e 1897) revelam um forte espírito reivindicativo, desencadeando mesmo a repressão das autoridades.

O movimento mantém-se muito activo na viragem do século, conduzindo a dinâmicas de sindicalismo profissional, bem presentes na União do Professorado Primário (1918-1930) que chega mesmo a ameaçar a Ditadura Militar: “Mal do governo mais forte se a classe do magistério primário, composta por 8000 professores espalhados pelo país, com uma esplêndida organização associativa por distritos e concelhos, tudo em relação com um organismo central, entrasse de espalhar pelo país o descrédito dum ministério”. Conhece-se o que veio a seguir...

O período republicano é muito interessante, devido ao debate sobre formas alternativas de associativismo: tentativa de eleger deputados-professores, papel dos professores nas juntas escolares, propostas de auto-organização do corpo docente. Em 1915, Adolfo Lima defende que “o Estado é incompetente para tratar de assuntos pedagógicos e nomeadamente do recrutamento de professores”, sugerindo que compete aos professores a escolha dos colegas e a regulação da profissão.

No caso do ensino secundário, sucedem-se várias associações que ganham grande peso no início do século XX. A sua actividade desenvolve-se em dois pólos principais: o prestígio da classe e a intervenção nas decisões em matéria educativa. Os cinco congressos promovidos pela Federação das Associações dos Professores dos Liceus (1927-1931) representam o ponto mais alto deste labor.

Após um longo período de proibição, o movimento associativo ressurgiu na década de 1960, através do Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Particular e, mais tarde, dos Grupos de Estudo. A realização do 6º Congresso do Ensino Liceal, em 1971, abre uma fase nova, que terá expressão plena no regime democrático. Consolidam-se, então, correntes sindicais que unem as duas culturas do professorado (“primário” e “secundário”). Mas esta unidade não esconde a existência de identidades múltiplas, bem patentes na expansão de associações sectoriais ou disciplinares e de tendências pró-ordem. No final do século XX, torna-se nítido o esgotamento dos modelos sindicais tradicionais e a necessidade de uma renovação profunda do associativismo docente.

LIBERDADE DE ENSINAR E DE APRENDER PROFESSORES, FAMÍLIAS, IGREJA

Em 1871, D. António da Costa explica que a liberdade do ensino se funda “no direito individual de aprender e de ensinar”. Num notável discurso parlamentar, em 1884, Bernardino Machado afirma que quer esta liberdade e mais ainda: “quero não só que o homem de ciência tenha aonde expor todas as doutrinas que julgar verdadeiras, mas que ao aluno se permita também escolher à vontade o seu professor, que ele possa transitar de uma para outra escola, contando-se-lhe sempre os seus estudos anteriores, e que dentro da mesma escola possa optar entre o professor oficial e o professor livre”. Mas avisa que estes princípios não devem ser confundidos com a liberdade de indústria, pois o ensino “não pode sujeitar-se à lei natural da oferta e da procura, porque a procura não exprime uma necessidade que tenta satisfazer-se às cegas; então a lei económica seria apenas uma lei animal e não uma lei social”.

É um tema que atravessa todo o século XIX e todo o século XX. Em Portugal e no resto da Europa. De início, a questão principal prende-se com o controlo, pelo Estado, das habilitações dos “professores livres”, exigência formulada, antes de mais, pelos “professores oficiais”. Mas os sucessivos conflitos demonstram que o debate não é meramente corporativo. São várias as clivagens que separam as diferentes partes, ora por razões de ciência, ora por orientações ideológicas, ora ainda por motivos políticos ou religiosos.

Ao adoptarem parte do ideário de 1789, as correntes liberais acreditam que “todos os cidadãos mais pertencem à Pátria do que a seus próprios pais” (Rebello de Carvalho, 1823). Coloca-se, assim, a questão da família e dos seus direitos quanto à educação dos filhos. A controvérsia não mais abandonará o campo educativo, dando origem a páginas brilhantes e apaixonadas. Cite-se, por todos, o P^e Manuel Antunes: “O Estado, como zelador do bem comum temporal, tem interesse, para salvaguardar a paz pública e manter a coesão nacional, não só em não violar a liberdade das consciências mas em assegurar a colaboração das iniciativas privadas e mesmo de as tratar em plano de igualdade com a escola pública” (25 de Março de 1967).

A Igreja católica é uma instância central neste debate. Grande parte dos colégios privados são de iniciativa religiosa, baseando-se numa filosofia de prolongamento da acção familiar. Em diversos discursos, o ministro Carneiro Pacheco (1936-1940) explica a importância de uma “educação moderna” que sirva “a Deus, à Pátria e à Família”. Durante o salazarismo, os conflitos amenizam-se, apesar das características estatizantes e centralizadoras do regime, confirmando que o debate é sobretudo ideológico. Não espanta, por isso, que ele tenha ressurgido, com grande intensidade, depois do 25 de Abril. Agora, já não se trata de assegurar a “liberdade de ensino”, mas sim de promover duas *agendas* políticas e económicas: o financiamento de escolhas privadas através de dinheiros públicos e a regulação da educação através das leis do mercado.

O ENSINO LIVRE INOVAÇÃO E PROGRESSO?

Para além dos aspectos ideológicos e políticos, o debate sobre a liberdade de ensino tem duas facetas afloradas igualmente no discurso parlamentar que Bernardino Machado profere em 1884: a inovação e o progresso.

No que diz respeito à *inovação*, logo em 1835, José Augusto Braamcamp defende que, “podendo as escolas particulares competir com as do Estado, abre-se a porta a todos os progressos, e aperfeiçoamentos que o tempo for descobrindo”. Esta tese sugere a possibilidade de o ensino livre contribuir para inovações e experimentações que seriam mais difíceis no ensino oficial: “Funda-se além disto em dotar as nações com a melhoria de inventos, em multiplicar os focos da instrução, em ser estímulo para o ensino oficial se melhorar, e em receber dele igual estímulo” (D. António da Costa, 1871).

Esta leitura da liberdade de ensino terá consequências políticas em diversos momentos da nossa história, merecendo destaque a acção desenvolvida pelas correntes positivistas, pelos círculos libertários e pelas escolas novas. Em todos estes movimentos, acredita-se que poderão vir do ensino livre o estímulo e a inspiração para a renovação do ensino oficial.

Júlio de Matos escreve uma das peças mais radicais a este propósito, criticando a tutela do Estado e a influência do catolicismo. “Lavrando um protesto contra o miserável estado do nosso ensino”, afirma, em 1881, que o Estado, ao criar um ensino oficial sujeito à acção centralizadora do poder, “mata irremediavelmente a instrução, porque lhe rouba o mais importante estímulo de progresso – a concorrência dos professores”.

A posição de Júlio de Matos baseia-se na defesa da liberdade de pensamento e de um compromisso do país inteiro com a instrução: “Pois não é a sociedade toda quem lucra com o derramamento da instrução? Não é o país na sua totalidade quem perde ou ganha com o abatimento ou com a elevação intelectual, moral e política dos seus filhos?”. Ao fazê-lo, introduz o tema do *progresso*, partilhado por um conjunto de autores que se batem pela necessidade de juntar os esforços oficiais aos particulares, argumento que D. António da Costa expõe, em 1884, nas *Auroras da instrução pela iniciativa particular*. Estas duas ilusões não durariam muito tempo. Cedo se compreendeu que, apesar de notáveis excepções, o ensino livre raramente contribuiu para promover a inovação. Bem pelo contrário, regra geral, limitou-se a repetir, para pior, os defeitos do ensino oficial. E cedo se compreendeu também que eram exíguas as energias e os meios que a iniciativa particular (familiar, empresarial, local, religiosa, associativa) tinha interesse ou capacidade para investir em educação. A um Estado fraco e burocratizado juntou-se um ensino livre pobre e pouco criativo. O nosso drama nunca foi Estado a mais e iniciativa particular a menos, ou vice-versa. O nosso drama foi sempre Estado a menos e iniciativa particular a menos.

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO A ESCOLA É UM SERVIÇO CENTRAL OU LOCAL?

As reformas pombalinas colocam o ensino sob a tutela do Estado. Os professores, reconfortados por uma protecção que os liberta das influências locais, apoiam as políticas de estatização e centralização. Em 1890, a pergunta formulada por Bernardino Machado – “A escola é um serviço central ou local?” – coloca uma dúvida que atravessa os séculos XIX e XX. Documentos oficiais, petições das juntas distritais, relatórios de inspecção e artigos na imprensa defendem a necessidade da descentralização do ensino, ao mesmo tempo que alertam para a “impreparação” das autoridades locais. Em 1890, Teófilo Ferreira chegará a escrever que é adepto da descentralização, em teoria, mas que discorda da sua aplicação, na prática.

O primeiro grande impulso descentralizador, desencadeado pela reforma de 1878, depara-se com a oposição dos professores, receosos de serem transformados em “empregados camarários” ou, pior ainda, de ficarem novamente “à mercê dos pais e das comunidades”. Os ânimos descentralizadores não esmorecem com este fracasso. Em 1908, o discurso de Borges Grainha contra o “vírus centralizador” é aplaudido de pé pelo 1º Congresso da Liga Nacional de Instrução.

Estava aberto o caminho para a descentralização municipalista do ensino, ensaiada no início da República, com a intenção de restituir “aos representantes do povo a gestão dum negócio que, por sua natureza mesma, lhe pertence, e mais do que nenhum outro interessa à sua vida” (Alves dos Santos, 1913). Mas a história repete-se e a descentralização fracassa uma vez mais.

Após a Grande Guerra, em 1919, ressurgue uma proposta descentralizadora, mas desta vez assente numa “autoridade profissional” (os professores) e não numa “base municipalista”. As *juntas escolares* serão defendidas pelo movimento associativo, considerando-as uma questão de “dignidade da classe docente” e a única forma de assegurar o prestígio e o poder dos professores. Mas a experiência não resistirá mais do que cinco ou seis anos.

As controvérsias sobre o tema da descentralização não se limitam ao ensino primário. A dicotomia nacional/local está igualmente presente ao longo da história dos liceus, como bem demonstra João Barroso (1995) e, por maioria de razão, na organização do ensino industrial e, mais tarde, do ensino técnico profissional.

O regime nacionalista impõe uma forte centralização do ensino. A discussão reabre-se com as reformas educativas da democracia que se alinham, retoricamente, pela descentralização. Todavia, rapidamente se compreende que nada será feito sem uma reorganização profunda das formas de intervenção do Estado na educação e dos modos de regulação do trabalho dos professores. O consenso em torno da descentralização é um pouco enganador: alguns querem um maior poder das autarquias; outros insistem num reforço da autonomia das escolas; outros ainda pretendem intensificar a participação das “comunidades locais” na vida escolar. O debate está longe de ter chegado ao fim.

A CONSOLIDAÇÃO DA GRAMÁTICA DA ESCOLA *O ÚNICO MELHOR SISTEMA*

O último terço do século XIX é um período essencial para compreender a consolidação de formas de *organização escolar* que, apesar de sucessivas tentativas de mudança, resistiram até aos dias de hoje. Há um conjunto de evoluções que, segundo David Tyack e Larry Cuban, produzem a *gramática da escola*: alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogénea e um número de efectivos pouco variável; professores actuando a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de acção escolar, induzindo uma pedagogia construída essencialmente no interior da sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos, que impõem um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e da pedagogia. É neste momento, de grande densidade histórica, que se fabrica uma concepção de *trabalho escolar*, que está impregnada de uma pedagogia nova e de práticas de ensino que integram princípios de avaliação, de progressão e de organização dos estudos.

No caso do ensino primário, as *escolas centrais* são a melhor ilustração deste processo. A ideia de dividir as aulas da instrução primária em “classes”, distribuindo os alunos “não pela idade ou pela altura, mas pelo seu estado de adiantamento”, constitui uma novidade. A regulamentação dos programas para cada classe configura um “ensino metódico e progressivo” e um modelo de acção do professor que estão na origem da “escola moderna”. Quem o diz é Pedro Eusébio Leite, quando recorda a acção de Simões Raposo na Casa Pia de Lisboa, na década de 1860. Esta instituição desempenha, juntamente com o município de Lisboa, um papel essencial no ensaio e experimentação da escola “central” ou “graduada”, que viria a ser adoptada pela legislação posterior a 1878.

No caso do ensino liceal, a reforma de 1894-1895 consagra a passagem de um sistema de disciplinas avulsas para um *regime de classes*. Os textos regulamentares sobre a prática do ensino fixavam, à partida, que nenhuma disciplina do plano de estudos era independente e que todas estavam ligadas “pelo princípio de uma intenção comum”. Como escreverá mais tarde o autor da reforma, Jaime Moniz, tratava-se de instituir uma “distribuição comum, consecutiva, paralela, por justaposição, gradual”, valorizando uma organização horizontal do currículo, baseada na ligação entre as disciplinas e na coordenação do trabalho dos professores. O modelo tinha como principal objectivo “reduzir à unidade, no espírito do aluno, a variedade forçosa das matérias de ensino”.

Estes dois apontamentos breves permitem compreender a “naturalização” de uma gramática que define as fronteiras da modernidade escolar. O modelo impõe-se como *o único melhor sistema* (*The one best system*), para citar de novo David Tyack. Não é apenas o *melhor* sistema, mas sim *o único* possível e, mesmo, imaginável. Reside aqui a sua força e a explicação para a sua permanência no tempo.

OS EXAMES PEÇA CENTRAL NO GOVERNO DA EDUCAÇÃO

Não há ensino sem avaliação. A função social ou pedagógica de controlo dos alunos é inerente ao acto de educar. Durante muito tempo, este processo não obedeceu a um plano regular e sistemático. Mas, a partir de meados do século XIX, o exame transforma-se no dispositivo principal de regulação das políticas educativas e das práticas de ensino.

Neste período histórico, circulam imagens contrastantes, bem reveladoras de um debate de fundo sobre os exames. Na caricatura, apreendemos com nitidez diferentes sensibilidades. Por um lado, denuncia-se a ferocidade dos interrogatórios, apresentados como a “degola dos inocentes” ou como uma “verdadeira tortura inquisitorial”. Por outro lado, ridiculariza-se a generosidade dos examinadores, que distribuem facilmente “aprovações com 18 valores” e “distinções para todos”.

Falar de avaliação é, também, chamar a atenção para o significado dos exames de admissão, através dos quais se elaboram políticas de *selecção* ou de *abertura*, se definem estratégias de valorização do ensino público ou de reforço do ensino privado e se repartem os alunos por vias liceais ou técnicas. Na transição da República para o Estado Novo, os trabalhos psicomédicos expõem uma visão científica das “aptidões”, produzindo testes e diagnósticos que o movimento de orientação profissional se encarregará de sistematizar. Os especialistas, pelo seu lado, interrogam-se sobre as melhores técnicas de organização e de realização dos exames, produzindo relatórios, medidas e estatísticas que estão na génese de uma das mais prolixas disciplinas, a docimologia.

Educadores e políticos conhecem bem a importância dos exames, tanto para a vida dos alunos como para a conformação dos sistemas escolares. Ninguém ignora que eles constituem o elo principal de ligação entre os professores e os pais, entre o que está dentro e o que está fora da escola. Enquanto “rituais de passagem”, ocupam um lugar único na memória de várias gerações de portugueses.

Na segunda metade do século XX, chamar-se-á a atenção para a necessidade de atender mais ao *ensino* do que ao *exame*. Em 1966, num período de intensas disputas políticas e científicas sobre o mérito dos exames, Rui Grácio sugere uma curiosa analogia com o atletismo: “Comprar cronómetros de alto quilate, mantê-los afinados, e preparar cronometristas competentes, não alteraria a qualidade do nosso atletismo, apenas permitiria verificar com maior precisão a mediocridade do seu nível”.

Na reforma curricular planeada na década de 1980 por dois importantes especialistas da educação, Roberto Carneiro e Marçal Grilo, a pedagogia da “avaliação formativa” funde-se com a preocupação de “combate ao insucesso escolar”, conduzindo a uma substituição dos “exames” por outros processos de avaliação. Não foi preciso muito tempo para compreender que estávamos perante uma falsa democratização. Mas, perdidos nos atalhos desta política, parecemos incapazes de um pensamento renovado, que nos liberte da dicotomia entre a *denúncia* e a *celebração* dos exames.

PAIS E PROFESSORES FACE AOS EXAMES O DIPLOMA OU O SABER?

Na difícil relação escola-família, os exames são uma das fontes principais de desconfiança mútua. Os professores alegam que os pais querem que os filhos sejam aprovados, de qualquer maneira, independentemente do mérito e do saber. Os pais acusam os professores de excesso de rigor e de indiferença perante a situação concreta de cada criança.

Queirós Veloso explica, em 1898, que a maior facilidade nos exames “tem sido sempre o grande desideratum dos pais, neste país, onde raro se aprende para saber, mas unicamente para passar”. João de Barros sonha, em 1919, com o dia em que os pais portugueses não queiram “apenas ver os seus filhos aprovados no fim do ano, mas vê-los sabedores, enérgicos e saudáveis”. Em 1948, Paiva Boléo explica que “uma grande parte dos pais importa-se pouco com que os filhos estudem ou saibam: o que lhes interessa é que passem e alcancem um diploma”.

As citações poderiam continuar páginas a fio. Há um período-chave nesta contenda, que coincide com a afirmação da psicologia aplicada à educação e da orientação profissional. José Pereira Tavares abre o I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial, em 1927, com o “discurso da crise”, denunciando a desorganização e a indisciplina espantosas a que chegou o ensino em Portugal. As razões encontra-as ele, em grande parte, na atitude dos pais: “A um pai ouvi eu dizer, na presença do seu próprio filho, que o que queria é que ele *passasse*; que lhe era indiferente que ele soubesse ou que fosse ignorante”.

A posição contrária é defendida por uma *Comissão delegada de numerosos chefes de família*, em 1932, que se bate contra um sistema de exames que seria contrário às características da mocidade portuguesa, cujo perfil é assim traçado: “capaz de esforços mentais intensos, mas curtos, rebelde ao esforço lento, à tenacidade, à persistência e à continuidade, espíritos de grande vivacidade, propensos às sínteses rápidas, fulgurantes, mas incapazes das análises pacientes, meticolosas e profundas; cérebros de grande elasticidade mas sem firmeza, inteligências abertas a todas as curiosidades, mas só atraídas com entusiasmo pela novidade e pelo inédito, vontades facilmente vencidas e tornadas inertes pela monotonia das ocupações mentais”.

Eis o retrato que as elites portuguesas traçam dos seus próprios filhos. Estamos perante um verdadeiro manifesto contra a *cultura escolar*. Em educação, os argumentos mais frágeis misturaram sempre uma vaga referência às características psicológicas da mocidade com uma procura da especificidade, da alma ou do génio do “homem português”. O encontro entre duas tendências conduziu-nos, demasiadas vezes, por caminhos indesejáveis.

O dilema dos exames tende a ser ultrapassado da pior maneira. Os pais recorrendo à indústria das explicações para que os filhos obtenham o almejado diploma. Os professores limitando-se “a ensinar para exame” (Riley da Mota, 1934), convencidos de que assim cumprem a sua missão. Uns e outros, por vias diferentes, contribuem para o empobrecimento do ensino e da aprendizagem.

A IGNORÂNCIA DOS ALUNOS O ETERNO REGRESSO DO MESMO DISCURSO

É difícil situar com rigor o período em que se generaliza a ideia que os alunos são cada vez mais ignorantes. Estamos perante um discurso atemporal que produz, utilizando critérios próprios de cada momento, uma argumentação plausível e verificável. A emergência das ciências humanas e a forma como a psicologia é aplicada à educação a partir do final do século XIX concedem-lhe um verniz de cientificidade e objectividade. Aqui ficam algumas citações, década a década:

- “A maioria dos estudantes [...] desfalece perante o mais rudimentar trabalho analítico; raciocina errado, se raciocina; não sabe observar; não sabe classificar: deduz mal, induz pior” (Decreto de 1894).

- “Em Portugal, o aluno sai da escola primária um verdadeiro ignorante” (Albano Ramalho, 1909).

- “Os alunos [...] aproveitam pouco, pela sua falta de preparação liceal, pela nenhuma assiduidade da maioria deles e por não completarem em casa com estudo aturado as doutrinas exibidas na aula” (J. Leite de Vasconcelos, 1915).

- “É manifesta a falta de preparação que os alunos dos liceus apresentam ao ingressarem nos estudos superiores: deficiências de conhecimentos científicos e de desenvolvimento mental” (Eusébio Tamagnini, 1927).

- “Verifica-se nas respostas de muitos examinandos uma ignorância absoluta de certas matérias e lêem-se em muitas delas os disparates mais fantásticos” (Alves de Moura, 1939).

- “Quem anda envolvido nas lides do ensino sabe a dose de benevolência que é preciso empregar para não excluir maior número de alunos, dado o grau de preguiça e de indigência mental a que se chegou” (João Anglin, 1947).

- “O nível mental da maioria dos alunos do ensino liceal é muito baixo” (Fernando Pinho de Almeida, 1955).

As referências poderiam continuar, registando essa espécie de passa-culpadas que Octávio Dordonnat denuncia em 1949: o professor universitário diz que os alunos vêm muitíssimo mal preparados; por sua vez, o professor liceal não perde a oportunidade de afirmar que o seu trabalho é prejudicado pela deficiente preparação dada na escola primária; o professor primário esse, na impossibilidade de atribuir culpas a inferior grau de ensino, queixa-se da influência perniciosa das famílias ou do atraso mental das crianças.

No decurso do século, uma certa vulgata psicológica (sobre o nível mental dos alunos, as suas características psíquicas e comportamentais, etc.) vai-se misturando com conceitos sociológicos transformados em lugares-comuns (sobre as origens sociais dos alunos, a reprodução das desigualdades, etc.) produzindo a *mais inútil* literatura sobre temas educativos.

São ideias persuasivas e persistentes, que servem apenas para “desculpabilizar” ou para “denunciar”. Neste caso, “optimistas” e “pessimistas” situam-se exactamente no mesmo plano: uns e outros recusam-se a um esforço de análise e de compreensão. Candidamente, revelam a sua ignorância (dos factos, das estruturas, das escolas) para demonstrarem a ignorância dos alunos.

O ANALFABETISMO EM PORTUGAL DA MONARQUIA PARA A REPÚBLICA

No decurso do século XIX, os modos tradicionais de aprendizagem vão sendo substituídos por formas cada vez mais escolarizadas de alfabetização. Ao adquirir um lugar central no processo educativo, a escola retira legitimidade às dinâmicas informais de transmissão dos saberes (na família, na vizinhança, no trabalho).

É muito curioso que a história tenha consagrado, como primeira medida estatística do analfabetismo, a percentagem de 88% inscrita no Censo de 1864 que não se reporta, na verdade, à população de analfabetos, mas sim à população infantil não-escolarizada. “Alfabetização” torna-se, assim, sinónimo de “escolarização”.

A partir deste momento histórico, o analfabetismo é encarado como um “problema” e passa a ser objecto de uma construção teórica e discursiva. Logo em 1870, D. António da Costa afirma que “o ignorante é um vivente, não é um homem”. Durante muitos anos, o analfabeto será visto como um ser imperfeito, incompleto, inacabado. São imagens que chamam a atenção para o fosso que separa o “homem” do “cidadão”, fosso impossível de transpor sem o recurso a uma formação escolar.

A cidadania constitui a referência principal dos debates sobre o analfabetismo na transição do século XIX para o século XX. Não espanta, por isso, que este “combate”, para utilizar uma expressão da época, tenha sido travado em primeira mão pelos republicanos. Os primeiros congressos da Liga Nacional de Instrução são largamente dedicados a este tema. Em 1909, Bento Carqueja inicia assim a sua intervenção: “Intencionalmente, escrevo a palavra *luta* ao referir-me aos recursos de que é preciso lançar mão contra o analfabetismo, porque entendo que não bastam os meios de propaganda; são indispensáveis meios coercivos”.

No final da República, apesar da intensa retórica e de algumas medidas (escolas móveis, sanções aos analfabetos, etc.), respirava-se um clima de desalento: as estatísticas mostravam que a curva do analfabetismo tinha continuado a descer, mas no mesmo lentíssimo ritmo da Monarquia!

Anos	1878	1890	1900	1911	1920	1930
Analfabetismo (%)	78%	76%	74%	70%	66%	62%

As explicações republicanas para este fracasso são de uma enorme superficialidade, revelando a incapacidade para compreender o “problema do analfabetismo” e para o enquadrar numa visão política, social e cultural.

Ironia da história. No final do século XIX, vivia-se o drama do *deficit intelectual* – 4/5 de portugueses não estava em condições de exercer uma cidadania plena. Um século mais tarde, o país acorda sobressaltado com o *deficit de qualificações* – 4/5 dos portugueses possui, na melhor das hipóteses, a escolaridade mínima obrigatória, não estando em condições de assegurar uma efectiva empregabilidade.

EDUCAÇÃO DO SEXO FEMININO *É A MULHER A EDUCADORA POR EXCELÊNCIA!*

A abertura da escola normal primária para as raparigas, em 1866, é um momento simbólico no debate sobre a educação da mulher e no processo de feminização do professorado. D. António da Costa considera mesmo que o ensino primário do sexo masculino deveria ser entregue às mulheres, recorrendo ao testemunho de Maria José Canuto, professora numa escola nocturna: “Eu tinha ali as classes divididas em quatro falanges de homens e rapazes. Obedeciam-me em tudo. Se um dia me lembrasse de os insurreccionar, consegui-lo-ia sem esforço. Consagravam-me todos sumo affecto”.

“É a mulher a educadora por excelência” – as palavras do primeiro ministro da Instrução Pública, em 1870, coincidem com um aumento significativo da escolarização do sexo feminino, revelando uma “ideologia maternal” que influencia fortemente o pensamento da época. A preocupação social com as questões da puericultura, da higiene e da saúde infantil, que começa a manifestar-se nesta altura, tende a delimitar um espaço de intervenção que seria mais adequado a uma “natureza feminina”.

A definição desta “natureza” serve ora para assinalar uma certa inferioridade da mulher, ora para defender um princípio de igualdade. Eis-nos reconduzidos ao âmago do debate. Para uns, trata-se de mobilizar as descobertas da ciência para justificar que duas máquinas, “uma forte, outra fraca”, não sejam educadas da mesma maneira. Para outros, sem deixarem de avisar que “o que há a educar na mulher não é torná-la um homem” (Camila de Carvalho, 1913), o objectivo não é conseguir “*uma* educação para a mulher, mas, sim, *a* educação para a mulher” (Adolfo Lima, 1925).

É a partir desta segunda perspectiva que se elaboram as teses feministas que, segundo Camila de Carvalho, significam “a igualdade *social* de todos os seres humanos”. O programa de cidadania de que o feminismo é portador assenta, largamente, num projecto de emancipação pela educação. Mas as novas necessidades de formação surgem, também, de mudanças na relação da mulher com o trabalho: “O que se torna indispensável é ministrar-lhe uma educação sólida, guiando-a para o fim ideal da vida: a independência pelo trabalho” (Maria Clara Alves, 1917).

Aqui ficam, telegraficamente, três apontamentos sobre a educação da mulher: a ideologia maternal, a cidadania, o trabalho. No ensino primário, o número de alunas não cessa de crescer desde finais do século XIX, ainda que só muito tarde se cumpra a escolaridade obrigatória: nos meios populares, há muitas crianças que não frequentam a escola e, nas classes altas, mantêm-se até meados do século XX uma forte tradição de educação doméstica. No ensino secundário, depois da primeira tentativa falhada de fundar os institutos femininos, em 1888, a criação do Liceu Maria Pia, em 1906, anuncia uma importante transição: no final da década de 1950, já há mais raparigas do que rapazes a estudarem nos liceus. Pouco tempo depois, Émile Planchard fecha um ciclo, ao argumentar que, contrariamente à voz corrente, “a mãe não é educadora por natureza”.

AS CASAS DE ESCOLA HIGIENE, PEDAGOGIA, PODER

Durante muito tempo, as escolas não tiveram *casa própria*. Albergadas nos sítios mais diversos, frequentemente nas oficinas ou nas habitações dos mestres, confundiam-se com outros lugares da sociedade. Em meados do século XIX, nesse momento excepcional de fabricação do *modelo escolar*, o edifício da escola torna-se tema obrigatório dos debates e das políticas.

No caso do ensino primário, os edifícios vão adquirindo um simbolismo cada vez maior, desde as escolas Conde de Ferreira (legado de 1866) até às escolas Adães Bermudes (projecto de 1898), terminando nas construções republicanas. Há uma progressiva imponência dos edifícios, concebidos como “templos laicos” com a residência do professor em lugar de destaque. O Estado Novo inverte esta tendência, apelando à modéstia e à sobriedade, características que estão bem presentes no mais importante programa de construções escolares do século XX, o *Plano dos Centenários* (1941).

No caso do ensino secundário, a primeira vaga de edificações prolonga-se até ao final da República, ficando marcada por preocupações médico-higiénicas, mas também por um esforço de adaptação ao “regime de classes”. A Ditadura Militar esboça uma acção neste campo, logo em 1928, mas um programa sistemático de novas construções só será definido em 1938. A partir desta data, edificam-se liceus e escolas técnicas que marcam, ainda hoje, a paisagem urbana de muitas vilas e cidades. No final da década de 1950, há um novo ciclo de construções, no sentido de responder ao acréscimo da população estudantil que provoca uma verdadeira “implosão” dos edifícios existentes.

Há dois temas que atravessam a história da arquitectura escolar, como Faria de Vasconcelos recorda, num diagnóstico de 1924, ao referir que “podem contar-se a dedo os edifícios que satisfazem às condições que a higiene e a pedagogia reclamam”. No que diz respeito à *higiene*, a reflexão científica e sanitária conduz à elaboração, desde finais do século XIX, de uma série impressionante de normas e regulamentos sobre as salas, os corredores, as janelas, a iluminação, as paredes, entre inúmeros outros detalhes, pois “o edifício escolar deve ter um cunho fundamentalmente higiénico e deve ser modelar sob este ponto de vista” (Costa Sacadura, 1914). No que diz respeito à *pedagogia*, verifica-se um esforço de adaptação às correntes modernas, que trazem perspectivas de organização curricular e de educação integral que influenciam profundamente a concepção dos edifícios escolares, a utilização dos espaços e a estruturação do tempo dos alunos.

Os edifícios escolares são um tema recorrente do debate educativo. No decurso do século XX, eles adquirem uma enorme visibilidade pública, ocupando um lugar de primeiro plano na geografia do país, mas também no imaginário individual e colectivo. Para além das suas funções internas, a *casa da escola* delimita um território de poder e de expectativas: o futuro de muitas crianças joga-se no interior destas paredes mais ou menos majestosas.

O MOBILIÁRIO ESCOLAR

A CARTEIRA DEVE ADAPTAR-SE AO ALUNO, E NÃO O CONTRÁRIO!

Os retratos de “salas de aula” anteriores ao século XIX caracterizam-se por uma grande desordem, com crianças, jovens e adultos misturados num mesmo espaço, por vezes com a companhia de animais, de alfaias e de ferramentas, de alimentos e de produtos agrícolas. Com excepção dos internatos e dos colégios, a vida escolar confunde-se com o quotidiano da aldeia.

No princípio do século XIX, é o reverso desta imagem que ilustra o ensino mútuo: agora, reina uma ordem geométrica, com os alunos sentados em grandes bancos corridos, alinhados uns atrás dos outros. Logo em 1835, mesmo antes de se tomarem medidas sobre os edifícios escolares, o *Directório das Escolas Primárias* impõe regras sobre o estrado, as mesas ou os bancos. É a partir desta *matriz* que se estabelecem regras de organização do mobiliário escolar que se tornarão cada vez mais rigorosas. A higiene e a pedagogia são os dois pólos principais de uma reflexão que mobiliza também questões estéticas, simbólicas, económicas, materiais e técnicas.

O primeiro grande momento do debate sobre o mobiliário escolar (*anos 1860/1870*) coincide com o aparecimento de preocupações higiénicas e sanitárias, que conduzirão a uma infinidade de preceitos sobre os materiais e os equipamentos mais adequados ao corpo e ao conforto dos alunos. A importância que o tema adquire nas Exposições Universais do final do século XIX justifica-se pelo cruzamento entre uma dimensão científica (a mensuração e o controlo do corpo humano) e a possibilidade de introduzir inovações técnicas no fabrico e na produção de objectos numa área de tão grande relevância social e política.

O segundo grande momento do debate (*anos 1910/1920*) organiza-se em torno das questões pedagógicas. Neste período, as preocupações com o mobiliário escolar inscrevem-se no contexto da distinção escola passiva/escola activa. Um texto emblemático de Faria de Vasconcelos, publicado em 1921, resume bem os argumentos desta geração de educadores: “As carteiras actuais deformam corporalmente a criança, originam atitudes viciosas e doenças – escoliose, miopia, etc. – impõem-lhe uma imobilidade contrária à sua natureza, às suas necessidades de movimento e liberdade física, cansam-na excessivamente, barbaramente. [...] São carteiras feitas para a audição passiva, para o estudo livresco, para a disciplina autoritária do silêncio e da imobilidade”.

Apesar do retrocesso pedagógico no período do Estado Novo, bem patente na manutenção de um mobiliário pesado e antiquado, vai-se assistindo, a pouco e pouco, à utilização de materiais mais ligeiros, que permitem uma utilização pedagógica flexível e adaptada a diversas circunstâncias. Os bancos corridos e as carteiras presas ao solo dão lugar, no final do século XX, a mesas e cadeiras que mesmo uma criança pequena pode transportar, juntar ou arrumar. Neste caso, a tecnologia serviu propósitos pedagógicos, ainda que a geometria da sala de aula se mantenha, frequentemente, inalterada.

PEDAGOGIA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO OU TEORIA DA ARTE DE EDUCAR?

Em Portugal, como no resto do mundo, a criação de cadeiras de *Pedagogia* nas Universidades, em finais do século XIX, revela a vontade de edificar uma “ciência positiva da educação”. É certo que a pedagogia já existia nas escolas normais, mas adquire agora um estatuto de maior prestígio. Em 1883, Adolfo Coelho afirma que “a moderna ciência da educação não formula preceitos deduzidos por processos puramente racionalísticos: observa e experimenta; depois só induz e deduz”. E, alguns anos mais tarde, o regente da disciplina em Coimbra, Bernardino Machado, explica que a pedagogia é “a parte da política que trata do governo dos estudos”.

Nesta época, sucedem-se os esforços para definir os referenciais científicos da pedagogia, em torno de duas posições extremas: “a pedagogia é a ciência da educação”, diz Paim da Câmara (1902); “a pedagogia é a teoria da arte de educar”, contrapõe José de Magalhães (1924). A primeira posição recorda alguns dos postulados de Alexander Bain ou mesmo de Gabriel Compayré, ao passo que a segunda está mais próxima das teses de Émile Durkheim sobre a pedagogia como *teoria prática*. Mas uma e outra tencionam ir além de um pensamento apriorístico: “a observação da criança, e sempre a observação, deve ser, como para o clínico, o nosso guia constante”.

É esta atitude que caracteriza o trabalho da geração que consolida uma matriz científica no estudo da criança e dos processos educativos, na qual se incluem nomes como Alves dos Santos, Costa Sacadura, Alberto Pimentel Filho, Costa Ferreira ou Faria de Vasconcelos. Ao mesmo tempo, assiste-se ao desenvolvimento de disciplinas que constituirão, no início do século XX, as *Ciências da Educação*: Pedagogia Experimental, Psicopedagogia, Puericultura, Higiene Escolar, Pedologia, Psicologia aplicada à Educação, Educação Social, História da Educação, etc. Percebe-se, neste caleidoscópio, a presença forte do campo médico, mas sobretudo das duas áreas que vão dominar o discurso pedagógico: a Psicologia e a Sociologia.

Escusado será dizer que este movimento suscita fortes reacções de quem não gosta de ver “demasiada ciência” metida nestas coisas da educação: “Para muitos em Portugal, e por infelicidade para alguns professores, [...] nasce-se professor como se nasce poeta: questão de vocação e entendem que a pedagogia se reduz a umas lérias com que uns maníacos querem complicar esta coisa simplicíssima de ensinar rapazes” (Santa Rita, 1915).

Mas, apesar de todas as críticas, Faria de Vasconcelos obtém um largo consenso quando escreve, em 1921, que a pedagogia contemporânea tem um carácter e um espírito nitidamente científico: “Por um lado, chama ao seu auxílio toda uma série de ciências, como a biologia, a antropologia, a psicologia, a sociologia, a moral, a arte, etc. cujas aquisições e métodos lhe servem para melhor estudar, compreender, interpretar os factos e os problemas pedagógicos. Por outro lado trata os factos, problemas e processos pedagógicos com um critério próprio, como factos naturais e positivos”.

O ATRASO EDUCACIONAL

2º ANDAMENTO - TRANSIÇÃO DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XX

Na viragem do século XIX para o século XX, o discurso do atraso confunde-se com um sentimento de cansaço. A realidade resiste aos projectos reformadores. Aos argumentos habituais, vem agora juntar-se a evidência dos números. Os Censos da População (1864, 1878 e 1890) traçam um retrato bem mais negro do que se esperava: “Quando por mais de uma vez ouvíamos afirmar que a legião dos nossos analfabetos ia muito além de dois terços da população, estávamos bem longe de supor que a triste realidade dos factos era muito mais lastimosa do que a julgávamos” – desabafa José Simões Dias, em 1897.

Há um misto de indignação e de desalento nesta geração. Indignação, porque é difícil aceitar as incapacidades governativas, as sucessivas e contraditórias reformas, a impossibilidade de executar um plano coerente de reorganização do ensino. Desalento, porque existe a certeza de ter havido algum esforço do país, designadamente na formação de professores e na expansão da rede escolar, que parece não ter dado qualquer resultado.

O *Manifesto de 1897* sintetiza bem um estilo de análise que vai repetir-se ao longo do século XX. O documento abre com um diagnóstico chocante do *deficit intelectual*: “Dos cinco milhões de habitantes que constituem a população portuguesa, *quatro milhões* vivem mergulhados na mais sombria ignorância: são analfabetos”. Os parágrafos seguintes são dedicados a referências várias aos países civilizados (Holanda, Suíça, Inglaterra, Alemanha, etc.), concluindo-se que “o Portugal de tradições orgulhosas, o descobridor da Índia, está, pela instrução, muito abaixo da Turquia”.

Um quadro comparativo das taxas de analfabetismo no Sul da Europa (valores aproximados) revela que, apesar das evoluções registadas, a distância entre Portugal e os restantes países foi sempre aumentando.

<i>Cerca do ano</i>	1875	1900	1925
Portugal	80%	75%	64%
Espanha	76%	65%	35%
Itália	70%	56%	25%
França	37%	25%	5%

Porquê? Se não foi por desinteresse, nem por ausência de iniciativas políticas, nem sequer por falta de meios, como se explica esta situação? As respostas mais correntes apontam para a burocratização e centralização do ensino, para a incapacidade das elites, para a exiguidade dos recursos financeiros, para a indiferença dos pais ou para “características intrínsecas ao povo português”. À medida que o tempo passa sente-se que estas razões nem tudo justificam. E parece necessário lançar duas linhas de reflexão. A primeira, sobre um sistema de ensino que, contrariamente às crenças de certa “beatice idealista”, é mais totalizado do que totalizador, sugerindo que as dinâmicas reformadoras deveriam basear-se na mudança do que *já existe* e não na invenção do que *poderá ser*. A segunda, sobre um voluntarismo político, que insiste em impor reformas imaginadas a partir do centro em vez de dotar as escolas de capacidades autónomas de inovação e de desenvolvimento.

O LICEU ENTRE A INFÂNCIA E A VIDA ADULTA AUTORIDADE E LIBERDADE, DISCIPLINA E AUTONOMIA

Se a infância vive os primeiros anos de escola numa proximidade grande com a família e as comunidades locais, o liceu vai ajudar a construir socialmente uma “nova idade” que ganhará uma importância cada vez maior ao longo dos séculos XIX e XX. O discurso de raiz psicológica cumpre uma função essencial ao produzir categorias e classificações que legitimam identidades adolescentes, pessoais e sociais, consagrando uma separação entre a esfera familiar e o espaço escolar. O Estado substituiu progressivamente as famílias e a Igreja no seu papel de formação das crianças e dos jovens: o *novo aluno*, autónomo e responsável, é também o *novo cidadão*, activo e empreendedor.

A operação histórica que inventa e desenvolve a ideia do liceu assenta nestes dois elementos. Por um lado, a emergência de práticas de auto-governo, que estimula uma disciplina que vem de dentro, juntando a liberdade à responsabilidade. Por outro lado, a afirmação de um projecto sociopolítico que encara a cidadania, “uma cidadania consciente e esclarecida”, como elemento central do progresso. A pedagogia moderna contribuiu para o estabelecimento de uma nova relação entre o governo do Estado e o governo do indivíduo.

O liceu é uma organização pensada e desenvolvida por educadores e especialistas. Os contextos políticos e os interesses das famílias desempenham um papel essencial, nomeadamente para compreender o jogo da oferta e da procura de educação. Mas a compreensão da “máquina liceal” reside nesse esforço continuado e sistemático para conceber e consolidar dispositivos de enquadramento dos alunos. Tudo se passa como se os educadores devessem tomar conta dos alunos, submetendo-os, em seu próprio nome, a uma acção pedagógica que os torne capazes de enfrentarem a vida, isto é, de se comportarem como trabalhadores eficientes e cidadãos responsáveis.

A educação integral, nas suas diversas modalidades e entendimentos, constitui a linha central de um modelo de formação que se tornou de tal maneira preponderante que somos incapazes de imaginar qualquer outra via ou possibilidade de educar. “Se instruir, na verdadeira acepção da palavra, é difícil, educar ainda é mais” – o texto de Adolfo Lima chama a atenção para uma modernidade pedagógica que tem como objectivo a formação integral dos alunos.

Só é possível compreender o processo de edificação do “liceu moderno” se estivermos atentos à forma como a autoridade se inscreve a partir de um apelo à liberdade, como a disciplina se inscreve como parte integrante do discurso da autonomia. *E vice-versa*. É a fusão destes termos, e não a sua oposição, que permite um olhar diferente sobre os liceus. Não se trata de apagar as cronologias políticas ou as disputas ideológicas, mas tão só de delinear essa *racionalidade* – a razão de um saber técnico, científico e pedagógico – que produz o liceu como a mais importante instituição especializada na formação dos alunos entre a infância e a vida adulta (ver Nóvoa, Barroso e Ó, 2003).

O CADERNO ESCOLAR E O CADERNO DIÁRIO REGISTOS DO PERCURSO ESCOLAR DOS ALUNOS LICEAIS

Após alguns ensaios menos conseguidos, o *caderno escolar* é consagrado em 1905. Abel de Andrade, Director-Geral de Instrução Pública, justifica a medida: “Como meio de prevenir as faltas de uns e premiar o bom procedimento de outros, copiámos, especialmente da legislação francesa, a bela instituição do *caderno escolar* do aluno que, a par desta utilíssima função, desempenha outras de não menor importância: substitui vantajosamente a correspondência, as mais das vezes impraticável entre o liceu e a família do aluno; orienta os professores e os examinadores acerca do aproveitamento com que ele tem seguido os seus estudos; recordará ao aluno quando for homem, os passos mais importantes da sua vida escolar”.

A sobrevivência do caderno escolar – que, mais tarde, adoptará a designação de *caderneta escolar* – explica-se não tanto pelo seu papel de “mensageiro” entre a escola e a família, que tinha sido uma das suas vocações iniciais, mas sobretudo pela capacidade de constituir uma espécie de “cadastro” do aluno. Neste sentido, ele junta um conjunto de informações sobre a vida escolar, que contribui para reforçar uma estrutura disciplinar de carácter socializador. O reitor do Liceu Nacional de Bragança dirá aos seus alunos: “o caderno escolar é a vossa autobiografia” (*Anuário de 1909-1910*).

Apesar de várias alterações e, sobretudo, de uma grande irregularidade na sua concretização, este instrumento de registo da vida escolar e da história pessoal dos alunos manteve-se até à extinção dos liceus. A partir da década de 1910 ele será acompanhado pelo *caderno diário*, que deveria ser um espelho da aplicação continuada do aluno. As autoridades procuraram que ele também cumprisse funções de controlo da comunidade escolar e de comunicação com as famílias. O caderno servia para elucidar os pais sobre o percurso dos filhos, em particular no capítulo da avaliação e do comportamento, ao mesmo tempo que lhes dava uma inusitada margem de manobra para questionarem a eficácia do trabalho dos professores. Estes, por seu turno, poderiam mandar recados para casa, nomeadamente sobre a aplicação dos alunos, responsabilizando os progenitores pelas respectivas faltas e omissões. Assinale-se, ainda, a importância deste instrumento para a avaliação dos professores por parte dos reitores e directores de classe. Era também objecto de classificação, entrando directamente nos parâmetros de avaliação dos alunos.

O documento tinha portanto uma enorme potencialidade ordenadora, que de resto a escola nunca mais abandonou: permitia explicitar, se não tudo, uma boa parte do que antes se passava no maior segredo dentro da sala de aula. Talvez porque os métodos de trabalho nele se fundem com processos inovadores de controlo disciplinar, o caderno diário é bem um exemplo do modo como novas formas de poder, baseadas num registo do quotidiano do aluno e na sua interpretação científico-pedagógica, se exercem no espaço escolar (ver Nóvoa, Barroso e Ó, 2003).

A COEDUCAÇÃO DOS SEXOS COOPERAÇÃO SAUDÁVEL OU PROMISCUIDADE PERNICIOSA?

Em Portugal, o regime de coeducação teve uma duração efémera no curto período republicano e, ainda assim, de modo bastante imperfeito. É certo que houve, muitas vezes, uma certa permissividade, conduzindo à existência na prática de “classes mistas”, nomeadamente por falta de condições para organizar escolas ou turmas distintas. Mas a ideologia dominante apontou quase sempre para um regime de separação dos sexos.

O debate ganhou grande intensidade na fase final do século XIX, devido à acção dos movimentos de emancipação da mulher. As discussões basearam-se em longas exposições sobre a situação no estrangeiro, bem como em “dados científicos” sobre as diferenças entre os sexos. A nova ciência procurou distinguir, com o rigor da observação e da medida, as características físicas, psicológicas e morais de rapazes e raparigas. Estes estudos serviram para legitimar grande parte dos argumentos contra a coeducação, como se verifica pelos três artigos publicados por Cardoso Júnior, em 1932, nos quais se apresenta uma bateria de dados (antropométricos, psicológicos, comportamentais) para justificar o regime de “separação dos sexos”.

Nuns casos, a comparação é favorável ao sexo feminino, como afirma Maria José Canuto em 1868: “A inteligência nas meninas é mais precoce; os rapazes não fariam senão estorvar-nos os trabalhos escolares”. Noutras casos, explica-se, com argumentos “científicos”, que o destino da mulher não passa por uma formação escolar e que a coeducação apenas redundaria num atraso para os rapazes. Cardoso Júnior cita longamente Rufino Blanco y Sanchez e as suas distinções, que constituem um arrasador “elogio” ao sexo feminino. Eis uma prova, entre tantas: “Nenhuma mulher fez progredir as matemáticas nem as outras ciências abstractas: os homens nada inventaram da arte de coser e de bordar”.

Escusado será dizer que o debate não é puramente “científico” ou “pedagógico”. As clivagens mais relevantes prendem-se com o “papel social” das mulheres e com as questões da moralidade. É neste plano que se defende a necessidade de preservar o “lugar doméstico e maternal” das mulheres ou de as proteger de qualquer forma de imoralidade e de “uma camaradagem na qual um e outro sexo só têm a perder”.

A sexualidade insinua-se em cada palavra que se escreve a este propósito, nomeadamente por parte dos católicos conservadores que, quando chegam ao poder em 1926, terminam com o regime de coeducação. A partir de 1929, a Encíclica *Divini Illius Magistri*, de Pio XI, é frequentemente citada para defender a separação dos sexos na escola: “É um erro do mesmo género e não menos pernicioso à educação cristã, este método dito de *coeducação dos sexos*, método baseado num naturalismo que nega o pecado original. [...] Aliás, não há na própria natureza, que fez os sexos diferentes através do seu organismo, das suas inclinações e das suas aptidões, qualquer razão que mostre que a promiscuidade, e menos ainda uma igualdade de formação, possam ou devam existir”.

O ARRANJO MATERIAL DA ESCOLA A BELEZA, A CIÊNCIA, O ALUNO

No final do século XIX, sucedem-se as denúncias sobre o estado material das escolas: antros, pocilgas, espeluncas, pardieiros... A degradação dos espaços torna-se insuportável aos olhos de uma geração que vê na educação o único meio para a regeneração do país. Em 1913, Afonso Lopes Vieira explica que se não houver “escolas belas” nenhum ideal educativo se poderá concretizar. E, nesse mesmo ano, A. A. Costa Ferreira refere-se à importância da decoração da sala de aula, afirmando que a “higiene do espírito” é tão decisiva como a “higiene do corpo”.

Lentamente, a imagem austera de um lugar retirado do mundo vai sendo enriquecida com alusões à ciência (físico-química, ciências naturais), à nação (quadros históricos) e ao mundo (mapas geográficos). A preocupação estética é acompanhada, sobretudo no ensino secundário, por uma profusão de materiais didáticos, em particular mapas parietais. O positivismo entra na sala de aula, sob a forma de quadros, taxonomias, tabelas, imagens, modelos e coleções que expõem um saber científico transformado em saber escolar. Ao mesmo tempo, os laboratórios tornam-se imprescindíveis ao ensino, permitindo o desenvolvimento de práticas de ensino experimental. *O olhar e a mão* adquirem uma incontestável relevância pedagógica.

Esta evolução conduz, também, à apropriação do espaço escolar pelo aluno, através de marcas e registos pessoais (nome, desenhos, trabalhos) que, até então, apenas tinham sido gravados clandestinamente nos tampoos ou nas paredes. A nova atenção à criança, no primeiro quartel do século XX, sugere que a sala de aula esteja arrumada de acordo com os seus interesses e as suas necessidades. No caso do ensino primário prevalece a imagem da *criança*, ao passo que no ensino secundário é o registo da *ciência* que domina o espaço.

Em Portugal, o Estado Novo reintroduz uma certa austeridade, talvez se possa mesmo falar de um “ascetismo doutrinário”, no arranjo material da sala de aula: “a modificação do estado de espírito escolar – e é ela que constitui essencialmente a Revolução – *exige um novo ambiente*” (circular de 1935). As ordens são claras: nas paredes, haverá apenas o crucifixo, os retratos do Chefe do Estado e do “Sr. Dr. Oliveira Salazar” e o quadro preto, devendo ser guardados em móveis próprios os materiais didáticos e os trabalhos dos alunos. A única excepção autorizada é a afixação, onde for possível, de um conjunto de *pensamentos educativos* aprovados em 1932.

A política nacionalista procura depurar a sala de aula de sinais e objectos que a identifiquem com os alunos, com os professores ou com a vida social. Contrariamente a outros países, que transformaram a presença de fotografias, trabalhos pessoais e imagens locais num importante instrumento pedagógico, em Portugal impôs-se uma espécie de “asepsia” dos espaços. Na segunda metade do século XX, as dinâmicas de renovação pedagógica alteram profundamente a “paisagem visual” da sala de aula. Hoje, ao olharmos para as paredes de uma escola facilmente adivinhamos os métodos de ensino utilizados pelos professores.

EDUCAÇÃO INTEGRAL A TRANSFORMAÇÃO DAS CRIANÇAS EM ESCOLARES

O conceito de *educação integral* é, provavelmente, aquele que melhor define a modernidade escolar. Ao marcar o desejo de alargar o esforço educativo ao “conjunto das actividades do indivíduo em formação”, ele revela a desmedida da ambição pedagógica.

Num primeiro momento, a referência à educação integral consagra a necessidade de articular a educação física, intelectual e moral. É toda uma literatura que se propaga ao longo do século XIX, chamando a atenção para as questões do corpo e da actividade física, no quadro de práticas de higiene e de saúde, em ligação com uma sólida formação moral, do carácter e do espírito.

Na viragem do século, este movimento adquire uma perspectiva “racional”, que tem por fim “criar em cada criança, não um ser mutilado, mas um indivíduo socialmente completo, conhecedor de *todos* os seus direitos, tendo uma consciência social integral” (Adolfo Lima, 1914). Neste contexto, a relação com o trabalho – que passa pelo princípio da “escola da autonomia e do trabalho”, tão presente em António Sérgio, mas também pela propaganda dos “trabalhos manuais educativos” – adquire uma enorme centralidade.

Nesta mesma época, insiste-se cada vez mais na atenção à vida física e à vida psíquica, ao bem-estar material e ao equilíbrio afectivo dos alunos. Estamos perante uma terceira acepção do princípio da educação integral, que legitima a intervenção, no espaço educativo, de um exército de “especialistas da alma” (higienistas, médicos, psicólogos). Em 1933, a legislação alarga as competências do médico escolar até ao limite de considerar que nada do que se refere à saúde e robustez do corpo e do espírito do aluno lhe pode ser estranho.

Apesar de distintas, estas perspectivas fazem parte de uma mesma atitude pedagógica que procura assegurar a socialização plena e o desenvolvimento total do aluno. Mas, para cumprir estes objectivos, não basta uma intervenção que se limite ao ensino, no sentido estrito do termo, sendo necessário organizar uma panóplia de actividades extra-curriculares (excursões, escutismo, actividades ao ar livre, etc.) e uma série de dispositivos de controlo dos processos de crescimento e de formação (registos, caderneta médico-pedagógica, cadernos, etc.).

Num texto de 1914, Braga Paixão critica que, durante muito tempo, o educando do liceu tenha gozado da mesma liberdade do universitário, não sendo, pois, encarado como “um indivíduo em formação, mas como uma individualidade independente”. E, tecendo várias considerações sobre a autonomia e o *self-government*, afirma sobre o aluno liceal: “Deve ser este vigiado constantemente, sem que o sinta, sem que a sua individualidade, que se acostumará a julgar independente e livre, possa ser ferida. O educando dará os passos que quiser dar, mas alguém, sem que ele o saiba, vigiará constantemente por ele”. A demonstração é notável, explicando bem de que modo a *educação integral* vai encarregar-se das crianças “por completo”, transformando-as em *escolares*.

A AUTONOMIA DOS EDUCANDOS *NÓS NOS EDUCAREMOS*

Em 1899, Bernardino Machado faz-se intérprete do ideal burguês da *self-education*, escrevendo que era preciso “aprender a dispensar o mestre”. Mas o que ele não disse foi que esta dispensa não significava uma “ausência”, mas apenas uma diferente “presença” do mestre, através da auto-responsabilização do aluno. A autonomia dos educandos corresponde, nas palavras de Adolfo Lima (1925), a uma revolução copernicana na pedagogia: “esse centro novo à roda do qual gravita toda a actividade da escola, todo o sistema educativo, deve ser a criança”.

Durante a República, a divisa *Nós nos educaremos*, adoptada pela associação escolar do Liceu de Pedro Nunes, reitera o postulado da autonomia dos educandos, que atravessa os discursos do *self-government* ou da educação cívica, tal como foram difundidos entre nós por António Sérgio (1915): “A criança abomina a coerção, mas apraz-lhe o ser dirigida: encaminhem-na pois com a mão discreta, como a um cidadão aprendiz que na verdade é. Desta maneira a autoridade do professor mantém-se plena; não abdica, só delega nos seus discípulos a jurisdição e a regência, por onde estes se exercitem no governo de si próprios”.

Educar e educar-se transformam-se num único e mesmo gesto. A reflexão de Durkheim, no início do século XX, ajuda-nos a desfazer dicotomias que ainda hoje saturam o debate educativo: “Por vezes, opõe-se a liberdade e a autoridade, como se estes dois factores se contradissem e se excluíssem mutuamente. Mas esta oposição é factícia. Na verdade, os dois termos completam-se. A liberdade é filha da autoridade. Ser livre não é fazer o que nos apetece; é ser dono de si mesmo, é saber agir com a razão e cumprir o seu dever”.

Mais tarde, no período do Estado Novo, insiste-se na ideia de que a formação integral não é possível sem uma participação “activa” e “voluntária” do próprio educando. É este o sentido da interrogação de Cruz Malpique: “Como venceremos o que quer que seja, se a nós próprios não nos venceremos?” (1946). Repare-se, também, na proximidade entre o primeiro mandamento do *Decálogo do Bom Filiado* da Mocidade Portuguesa (“O bom filiado educa-se a si próprio por sucessivas vitórias da vontade”) e um dos slogans principais da Campanha Nacional de Educação de Adultos (“o bom cidadão educa-se a si próprio”).

Ao mobilizar estes exemplos, queremos apenas mostrar como o ideal de auto-governo se adapta a várias circunstâncias históricas. É isto mesmo que refere Jean Piaget, em 1934, quando explica, em estudo realizado sob a égide do Bureau International d’Éducation de que é director, que “o *self-government* tanto pode assumir a forma parlamentar e democrática (o que se chamou “a democracia na escola”) como reforçar o princípio dos chefes”. A referência não podia ser mais explícita, num tempo marcado pela subida ao poder dos regimes ditatoriais. Na sua crueza, ela torna claro que a modernidade pedagógica junta num mesmo gesto a liberdade e o controlo, a autodisciplina e a eficiência social (ver Nóvoa, Barroso e Ó, 2003).

ESCOLAS NOVAS

DESCONFIANÇA E CRENÇA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Em 1915, Faria de Vasconcelos publica o seu livro mais conhecido, no qual relata a experiência de *Une école nouvelle en Belgique*. Situada no campo, mas próxima da cidade, a escola de Bierges-les-Wavre assegura a necessária ligação à natureza e a calma da ruralidade, não afastando excessivamente as crianças da produção artística e cultural existente no meio urbano.

A obra é marcada por essa tensão, tão característica do movimento da educação nova, entre a *desconfiança* e a *crença* na educação escolar. Desconfiança que surge a cada escrito destes autores, como em António Sérgio: “A escola, até hoje, tem sido um acervo de coisas maléficas, de tratos diabólicos, de prescrições tirânicas: e já é importantíssima reforma a simples anulação das coisas más. Grande programa: não fazer mal!”. Mas, ao mesmo tempo, uma crença desmedida na regeneração da humanidade através de um novo impulso educativo, bem presente no livro acima citado: “Não se apagará nunca, apesar de todos os horrores e de todas as atrocidades, a chama eterna que, na ascensão aos cumes, ilumina o caminho comum”.

Faria de Vasconcelos explica a criação da escola e apresenta os seus princípios orientadores, insistindo nos métodos de ensino que lhe concedem uma identidade própria. Depois de um século de teorias pedagógicas, importava, agora, explicar concretamente o que se fazia, esperando que esta *ilustração* fosse inspiradora e contribuísse para lançar a *semente* da escola nova (a metáfora da sementeira é, desde esta época, a que melhor caracteriza o discurso da inovação pedagógica). Era preciso passar das ideias às práticas e, ao mesmo tempo, transformar as práticas num laboratório de experimentação.

Nem tudo deveria ter o direito de intitular-se “escola nova”. E, por isso, Adolphe Ferrière aproveita o prefácio à obra de Faria de Vasconcelos para publicar, pela primeira vez, os *Trinta pontos da escola nova* e para estabelecer o “programa mínimo” a ser respeitado: “Internatos familiares, no campo, em que a experiência pessoal da criança está na base, tanto da educação intelectual (em particular pelo recurso dos trabalhos manuais) como da educação moral e social, por meio da prática do sistema da autonomia relativa dos alunos”. Aqui estão, com toda a simplicidade, quatro pontos nucleares da nova educação: a relação com a natureza e com uma vida saudável; a criança, a sua experiência e o seu interesse como elementos centrais do trabalho pedagógico; a defesa de uma educação integral, se possível em internatos que recriem o ambiente familiar; o princípio do auto-governo, o famoso *self-government*.

A fundação da Liga Internacional Pró-Educação Nova, em 1921, teve grande impacto em Portugal. Nesta época, fixa-se em definitivo uma concepção moderna da pedagogia que, apesar de imperfeitamente realizada e, por momentos, severamente criticada, dominará o universo educacional ao longo do século XX. Depois desta época, tornou-se impossível pensar a educação sem uma referência, implícita ou explícita, à *matriz* da escola nova.

PROPOSTAS REPUBLICANAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO AS ESCOLAS MÓVEIS E O ENSINO PRIMÁRIO SUPERIOR

A República ensaia algumas tentativas de democratização do ensino. Mas, apesar da imponência das palavras e, talvez, das convicções, foram muito limitadas as realizações no campo educativo. É verdade que a lei consagrou medidas que, a terem sido postas em prática, conduziriam a importantes mudanças. Mas ficamos, uma vez mais, no terreno das hipóteses. Todavia, há duas iniciativas que, pelo seu simbolismo, merecem uma referência à parte: as escolas móveis e o ensino primário superior.

As escolas móveis, criadas em 1913, retomam uma iniciativa particular, lançada em 1882, a Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus. O seu objectivo principal é o “combate ao analfabetismo”, através de escolas que, durante alguns meses, se encarregariam de fornecer um mínimo de instrução a crianças e adultos. A iniciativa, muito acarinhada pelos círculos republicanos, nunca se libertou de duas debilidades congénitas: por um lado, uma visão redutora da escolaridade que, curiosamente, viria a ser adoptada pela Ditadura com a substituição das escolas móveis pelas “escolas incompletas” (em 1930) e, no ano seguinte, pelos postos de ensino (em 1931); por outro lado, uma lógica de nomeação dos professores, mais pautada por critérios políticos do que por critérios profissionais, o que levou a uma forte contestação dos professores oficiais e das suas estruturas associativas. Estes factos não impedem a transformação das escolas móveis num dos ícones do imaginário republicano.

O ensino primário superior (6º, 7º e 8º anos de escolaridade) sugere um alargamento do ensino básico que apenas se concretizaria, efectivamente, após o 25 de Abril. A sua existência foi muito agitada, não indo além de algumas escolas no período 1919-1926. “Fim do primário” ou o “princípio do secundário?” – a dúvida marca este “ensino de continuação” que, segundo Adolfo Lima (1926), deveria assumir-se como “um laboratório prático, experimental, de orientação profissional”, concretizando assim o ideal da escola única. Meio século mais tarde, o ensino preparatório realiza algumas das intenções programáticas do ensino primário superior. Entretanto, o país debate com intensidade a duração da escolaridade obrigatória e a separação ou unificação das vias de ensino. É uma discussão que continua muito viva, como se percebe pelo “manto dourado” que envolve, ainda hoje, a memória das escolas técnicas.

As realizações práticas da República ficaram muito aquém das suas declarações retóricas. Em 1925, M. Moniz Morgado dá conta desta distância, quando se escandaliza com a forma como os legisladores empregam a palavra *obrigatório* em matéria de ensino: “ou nos querem fazer passar, perante o estrangeiro, como país verdadeiramente civilizado à beira-mar plantado, ou não ligam à palavra o seu verdadeiro significado”. “O México acima de nós” e “Nós abaixo dos pretos das Filipinas” repete-se mais uma vez, com indignação, no final da República.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL REDONDO NO REDONDO, QUADRADO NO QUADRADO?!

Desde o século XIX que se vão criando instituições, primeiro para cuidar das crianças com problemas de surdez ou de cegueira, depois para enclausurar os menores delinquentes, *desobedientes* ou *incorrigíveis*, mais tarde para tratar dos casos de atraso, de idiotia ou de debilidade mental. Estamos perante práticas “assistenciais” que procuram respostas para uma diversidade de situações, ao mesmo tempo que constroem a *deficiência* como problema social.

A questão ganha nova acuidade em pleno século XX, graças à consolidação de um discurso científico, fortemente baseado numa matriz organicista, que utiliza a antropometria e a psicométrica para traçar as fronteiras da normalidade, para fixar os limites da educabilidade e para estabelecer escalas de medida da deficiência que servem para legitimar outras tantas formas de segregação.

São muitas as iniciativas que têm lugar durante a República, graças à acção de homens como Alves dos Santos, Costa Sacadura, Alberto Pimentel Filho, A. A. Costa Ferreira ou Faria de Vasconcelos, entre tantos outros. No Estado Novo importa destacar a tripla função do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, após a nomeação de Vítor Fontes como seu director, em 1935: a) selecção e classificação de crianças anormais; b) preparação e orientação do pessoal docente e técnico; c) promoção de estudos de investigação médico-pedagógica e de psiquiatria infantil.

O Instituto alicerça a sua intervenção num modelo teórico-prático de inspiração neuro-psiquiátrica e médico-pedagógica. Em 1942, na revista *A Criança Portuguesa*, Mário de Castro utiliza uma metáfora que ilustra a ideologia que procura colocar cada um no seu lugar: “o homem redondo no buraco redondo e o homem quadrado no buraco quadrado”. Uma das medidas principais deste período, é a criação, em 1946, de *classes especiais de crianças anormais* junto das escolas primárias oficiais. A definição médica e psicológica da criança deficiente prolonga-se, assim, através de uma pedagogia baseada em práticas de segregação que arrastam para as margens do sistema educativo grupos cada vez mais alargados de alunos.

Um relatório da Comissão para o Estudo da Higiene Mental Infantil, nomeada em 1956, estabelece uma linha de separação entre os anormais *educáveis* e *ineducáveis*, tipificando situações que vão desde a “idiotia profunda” ao “simples atraso mental”. Mas, na década de 1960, o modelo médico-pedagógico dá sinais de uma certa exaustão. Começam a surgir propostas científicas e práticas institucionais que tendem a equacionar o problema da deficiência no quadro de programas de *orientação integrativa*, sugerindo a mobilização de apoios que permitam a todos os alunos terem acesso aos programas da escola regular. Pressente-se a emergência de novas maneiras de olhar para crianças que um certo saber científico categorizou como *espécie* e que um certo saber político excluiu como *anormais* (ver Nóvoa, Rodrigues e Niza, 1999).

SUA MAJESTADE, A CRIANÇA
DEIXEMOS OS PAIS, CUIDEMOS DOS FILHOS

Em 1924, ensaia-se a primeira tentativa de estabelecer uma *Declaração dos Direitos da Criança*. Depois de se referir ao desenvolvimento pleno da criança, esta carta internacional, que teve considerável impacto em Portugal, coloca-nos perante cinco programas de intervenção social e educativa:

- a) “a Criança que tem fome deve ser alimentada” – a puericultura, os cuidados com a alimentação infantil, as medidas de controlo do crescimento, etc.;
- b) “a Criança que está doente deve ser assistida” – a higiene infantil, a assistência ao recém-nascido, as práticas ao ar livre, as colónias balneares, etc.;
- c) “a Criança que está em atraso deve ser amparada” – a educação dos “anormais”, a intervenção junto dos “retardados”, a acção médico-pedagógica, etc.;
- d) “a Criança que se desencaminhou deve ser reconduzida” – a educação correcional, as tutorias e os refúgios, as colónias agrícolas, as casas de detenção, os reformatórios, etc.;
- e) “a Criança que é órfã, ou exposta, deve ser recolhida e tutelada” – os orfanatos, os asilos, os recolhimentos, etc.

Estamos perante programas que, sendo distintos, tendem por vezes a confundir-se, dando origem a uma panóplia de instituições híbridas. A ciência procura estabelecer categorias precisas, diferenciando, com o máximo detalhe possível, os diversos “tipos de crianças” e de problemas infantis (veja-se a série de classificações médicas, jurídicas, pedagógicas e psiquiátricas apresentadas por Faria de Vasconcelos em 1909). Mas, ao mesmo tempo, as instituições tendem a reproduzir modelos de intervenção e práticas disciplinares onde se amalgamam, indiferenciadamente, as crianças que se situam nas “margens”.

Veja-se o que o P^e António de Oliveira escreve em 1918: “A antiga Casa de Detenção e Correção de Lisboa não foi, triste é confessá-lo, somente um cárcere, era também um manicómio e um asilo, porque as respectivas autoridades acumulavam ali, naquela *nitreira social*, e indistintamente, crianças abandonadas, pequenos mendigos, incipientes vadios, viciosos precoces, adolescentes criminosos, e bem assim, débeis de espírito, imbecis, idiotas, histéricos, epilépticos, em suma, todos os *dejetos humanos* encontrados na rua, e que para lá despejam a família, a escola e a oficina!”

A redescoberta da criança, no princípio do século XX, coloca-a no centro do sistema social, tributando-lhe todas as atenções e afectos. *Deixemos os pais, Cuidemos dos filhos*. A pedagogia acompanha este movimento que vai endeusar a criança, submetendo-a a práticas disciplinares cada vez mais presentes, que se exercem no seu próprio interesse. Em 1910, Chesterton afirma que “os partidários da educação livre proibem mais do que os educadores à moda antiga”: o velho mestre de aldeia batia no aluno que não sabia gramática, mas depois mandava-o brincar para o recreio; o mestre científico moderno segue-o até ao pátio e obriga-o a praticar jogos educativos e exercícios saudáveis! É este o dilema que enfrentam os defensores de *Sua Majestade, a Criança*, título sugestivo de um livro publicado em 1945.

LIVROS ESCOLARES

O INTERESSE PELA PEDAGOGIA OU A PEDAGOGIA DO INTERESSE?

Na fase de expansão dos sistemas educativos, descobre-se a importância do “livro escolar” enquanto instrumento didático, mas também enquanto negócio cada vez mais lucrativo. É impossível compreender algumas controvérsias pedagógicas sem atender a esta dimensão, inconfessada, do problema. Na disputa que envolveu adeptos dos métodos Castilho e João de Deus são várias as acusações a este propósito.

As conferências e os congressos pedagógicos do final do século XIX debruçam-se longamente sobre os livros escolares, tecendo duras críticas à sua qualidade e aos interesses ocultos dos seus autores. Em 1883, Adolfo Coelho diz que eles são feitos por “simples literatos mais ou menos obscuros”, concluindo: “quando se pensa que são esses os instrumentos mais usados no nosso ensino primário compreende-se como esse ensino não tem valor educativo e leva apenas à prática mecânica de certas operações”.

As “comissões de apreciação dos livros escolares” tiveram distintas designações, mas todas deram origem a polémicas intermináveis. A leitura dos seus relatórios demonstra a centralidade que o livro escolar adquire na organização curricular. São muitos os pedagogos que se batem contra este peso excessivo, defendendo que o manual poderia ser substituído, com vantagem, por materiais confeccionados pelos próprios professores. Palyart Pinto Ferreira resume estas críticas quando escreve, em 1924, que se pusermos em causa a liberdade dos professores na escolha dos métodos de ensino estaremos a promover não “o interesse pela pedagogia, mas a pedagogia do interesse”.

Neste sentido, em 1928, Joaquim Tomás considera haver, entre o “franco-livrismo” defendido pelos editores escolares e as políticas de “limitação” e de “controlo”, uma série de opções, entre as quais a manutenção de um concurso oficial para aprovação dos livros. Na sua opinião, o Estado não se pode desinteressar “de um assunto de tal magnitude e de tão profunda influência na vida nacional”.

O regime salazarista põe fim a estas polémicas, instaurando o livro único. Assegurava, assim, a qualidade formal dos manuais, bem como o controlo dos seus conteúdos e, sobretudo, das suas doutrinas. Esta decisão contribui para uma uniformização do trabalho pedagógico, no quadro de uma cultura didática normativa, nomeadamente na formação de professores, que leva ao sucesso das obras de cariz metodológico. Instauram-se, então, procedimentos pedagógicos que ainda hoje perduram nas nossas escolas, pois não há muitos professores que já se tenham libertado das “práticas mecânicas” e da “ditadura” do livro escolar.

Após 1974, aboliu-se o livro único, mas os diversos interesses existentes no sector impediram a definição de uma política de bom-senso que protegesse os direitos dos alunos e a sua adequada formação escolar. Como dizia Joaquim Tomás, há domínios em que o princípio da liberdade absoluta não se pode aplicar, pois “não basta que as coisas nos apareçam teoricamente boas; é mister que praticamente o sejam”.

O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES CONTRADIÇÕES E AMBIGUIDADES

Durante a República fecha-se um ciclo no processo de profissionalização do professorado. Para além do reconhecimento social e da melhoria da condição económica, os professores são investidos de uma importante função simbólica, bem presente na retórica republicana: “obreiros do futuro”, “apóstolos da razão”, “sacerdotes do ensino”, “mensageiros da ilustração”. A atribuição aos professores de um papel central na determinação dos destinos sociais dos alunos, num tempo marcado por uma crença desmedida nas potencialidades da escola, revela a eficácia das imagens que redefinem o seu lugar na sociedade. A consolidação das instituições de formação e do movimento associativo docente são dimensões decisivas da afirmação dos professores como corpo profissional.

O Estado Novo consegue articular, durante algum tempo, dois princípios aparentemente contraditórios: por um lado, a desvalorização do estatuto dos professores, bem patente na degradação do seu nível salarial, na proibição das associações, na desqualificação das instituições de formação e na nomeação das regentes escolares; por outro lado, a necessidade de assegurar o prestígio da função docente, com os professores primários a desempenharem um importante papel junto das comunidades locais e os professores técnicos e liceais a assumirem-se como figuras de referência nas principais vilas e cidades do país. A conciliação destes princípios só é possível graças à reconstrução do magistério mais como “missão” do que como “profissão”. O reforço da carga simbólica da acção docente permite compensar, por algum tempo, as perdas no plano estritamente profissional.

Paralelamente, assiste-se, ao longo do século XX, a uma lenta acomodação da profissão docente à sua matriz feminina. Estamos perante uma mudança profunda das características internas e externas da profissão. Se no princípio do século prevalece uma *imagem masculina*, marcada por uma intervenção no espaço público, a partir dos anos 1930/1940 impõe-se uma *imagem feminina*, vendo-se a professora recolhida no interior da sala de aula. Uma transição idêntica verificar-se-á, também, no ensino secundário, duas décadas mais tarde. Neste caso, é o fenómeno da “explosão escolar” que obriga a um recrutamento massivo de professores, num curto espaço de tempo, passando a haver mais mulheres do que homens no corpo docente liceal.

Em 1960 já se percebe, com clareza, que muitos dos equilíbrios existentes estão prestes a romper-se. O reitor do Liceu de Pedro Nunes acolhe os novos estagiários com palavras que ilustram alguns dos dilemas que atravessarão a profissão docente no período de expansão do sistema escolar (anos 1960 - anos 1980): “1º - Uma actividade altamente qualificada que é a própria transformação das pessoas dos discípulos; 2º - Função social mestra, básica, primeira e fundamental mas que é relegada para um aleatório, frouxo ou mesmo contestado merecimento; 3º - Uma profissão valendo pelo dobro e remunerada pela metade”.

O MELHOR PROFESSOR
NÃO É O QUE MAIS ENSINA, É O QUE MAIS FAZ APRENDER

Num conhecido texto de 1910, John Dewey afirma, provocatoriamente, “que há exactamente a mesma equação entre o ensino e a aprendizagem do que entre a venda e a compra”. Só se pode ser bom vendedor se houver alguém que compre, do mesmo modo que só se pode ser bom professor se houver alguém que aprenda. A frase ilustra uma mudança de paradigma que tinha ocorrido algumas décadas antes e procura pôr fim a uma querela que, estranhamente, se prolongará por todo o século XX.

Há três pontos de entrada neste debate, que vale a pena assinalar brevemente.

Em primeiro lugar, o desenvolvimento de um olhar científico sobre a infância, que vai impor “a convicção de que não há a criança, mas sim as crianças” (Alberto Pimentel Filho, 1929). Por isso, não se deve manter um “ensino colectivo”, mas antes buscar os caminhos de uma diferenciação pedagógica, que atenda aos ritmos de aprendizagem de cada criança em vez de se pautar pelo ritmo de ensino do professor.

Em segundo lugar, a tentativa de compreender os interesses e as necessidades das crianças, permitindo assim uma “educação funcional” ou, melhor dizendo, uma *escola por medida* (expressão consagrada por Claparède). António Sérgio escreverá, em 1939, que “o ensino das escolas só será educativo quando os mestres considerarem a Física, a Química, a Matemática, a História, as Ciências Naturais, etc., como simples pretextos, ou instrumentos” para a aprendizagem e para a formação dos alunos.

Em terceiro lugar, a questão-chave da motivação, pois, como diz Serras e Silva (1952), tudo deve, no esforço pedido aos pequenos, ser canalizado no seu interesse. Mas António Sérgio já havia avisado, em nota à *Educação Cívica*, que tal facto não implica que o estudo seja fácil, divertido, sem esforço: “Toda a educação deve ser esforçada; porém de esforço natural e voluntário, exigido por um interesse do discípulo e não do professor”.

Estes três elementos articulam-se entre si, conduzindo a pedagogia a preocupar-se com os processos de aprendizagem. Em meados do século XX, este aspecto é sublinhado pelas correntes de forte pendor didáctico que dominam os programas de formação de professores e os livros de metodologia, reconhecendo-se em frases como “o melhor professor não é o que mais ensina, é o que mais faz aprender” (Bernardino da Fonseca Lage, 1945) ou “o acto de aprender prevalece sobre o acto de ensinar” (Jaime Leote, 1958).

É natural, por isso, que se negue a possibilidade de “qualquer reforma de ensino que não reforme a aprendizagem” (Xavier Morato, 1970). Uma das mais importantes evoluções do final do século XX será o desenvolvimento de “teorias da aprendizagem”, que chamam a atenção para a complexidade de um processo que não se limita à “mera assimilação de um saber exterior”: “Educativa é aquela aprendizagem que implica o indivíduo na acção de tal forma que esta última é desejada e amada e conduz à criação, ou seja, à integração do *eu* no mundo e à transformação recíproca do mundo pelo *eu* e do *eu* pelo mundo” (Maria Amália Borges de Medeiros, 1972).

O ANALFABETISMO EM PORTUGAL DA REPÚBLICA PARA O ESTADO NOVO

Da mesma maneira que consagrou a República como um regime de “combate ao analfabetismo”, a historiografia da educação representou o Estado Novo com traços obscurantistas, chegando mesmo a afirmar que era sua intenção promover o analfabetismo. Maria Filomena Mónica (1978) foi uma das autoras que mais contribuiu para vulgarizar estas teses: “Pode dizer-se, em resumo, que, de maneira geral, a nova classe dirigente salazarista via o analfabetismo a uma luz positiva”.

Ao esquecer as estatísticas, que insistem em mostrar que nunca o analfabetismo diminuiu tão acentuadamente como no Portugal dos anos trinta, esta interpretação reveste-se de uma carga mais ideológica do que histórica.

Anos	1920	1930	1940	1950	1960
Analfabetismo (%)	66%	62%	49%	40%	30%

Importa, por isso, construir um olhar que permita compreender os sentidos e as contradições do salazarismo. Em vez de uma interpretação “pela negativa”, é necessário examinar o pragmatismo do Estado Novo, orientado por concepções de escolaridade mínima, de enquadramento moral e de controlo da mobilidade social.

Um texto parlamentar de 1944 é bem elucidativo: “A política do Estado Novo, bastas vezes enunciada, é clara neste aspecto. Toda a gente tem direito a um mínimo de instrução”. E, mais tarde, os jornais de parede da Campanha Nacional de Educação de Adultos afixarão a frase emblemática de Ramalho Ortigão: “Combater apenas o analfabetismo do povo por meio de escolas primárias e de escolas infantis, sem religião e sem Deus, não é salvar uma civilização, é destruí-la pela base por meio do pedantismo, da incompetência, da materialização dos sentimentos e do envenenamento das ideias”.

É nesta dupla perspectiva – instrução mínima e formação do carácter – que deve ser analisado o discurso dominante: “Não enfileiramos com aqueles que, numa visão superficial e deformada das coisas, se convencem de que os analfabetos constituem, por definição, reserva moral dos povos, como se a ignorância e o atraso intelectual fossem sinónimos de perfeição e de virtude, ou a cultura e a moral se houvessem mostrado necessariamente inconciliáveis” (Veiga de Macedo, 1954).

No entanto, avisam também os mesmos responsáveis políticos, tudo deve ser feito de modo a não alimentar excessivas expectativas de melhoria das condições de vida ou de trabalho. É neste equilíbrio, difícil de conseguir, que se elabora a política educativa em meados do século XX. Ao procurar assegurar um investimento escolar, ainda que limitado, sem contudo promover a mobilidade social, o Estado Novo enuncia uma equação que não tem solução. As dificuldades sentidas na década de 1960 explicam-se à luz da impossibilidade de conter um aumento da procura de educação na qual se desenha, com nitidez, a vontade das famílias “proporcionarem um futuro melhor para os seus filhos”.

PRÁTICAS DE SAÚDE ESCOLAR *NÃO HÁ HIGIENE DO CORPO SEM HIGIENE DA ALMA*

A saúde escolar cumpre um papel importante na divulgação de práticas de “higiene física e moral” que estabelecem novas relações com o corpo individual e social. Sinais de um tempo marcado por taxas elevadíssimas de mortalidade e de morbidade infantil, as primeiras políticas nesta área inserem-se numa ambiência científica que está na gênese das disciplinas médicas dirigidas à infância (puericultura, pedologia, pediatria, etc.). Mas inscrevem-se, também, numa redefinição das formas de intervenção do Estado na vida social, que conduz, por via de um discurso médico e higienista, a um maior controlo dos comportamentos individuais.

Num artigo publicado em 1927, Costa Sacadura, o primeiro “médico escolar” português, apresenta o país em estado crítico de insalubridade pública, devido a um abaixamento assustador do “nível mental das nossas crianças” e a um aumento das “perturbações demonstrativas do seu depauperamento físico”, defendendo a necessidade de uma acção coordenada e metódica contra “o definhamento da raça”.

Não espanta, por isso, que o Estado Novo dedique grande atenção à saúde escolar, articulando-a intimamente com a educação física e a educação moral e, mais tarde, com a Mocidade Portuguesa. Em 1934-1935, Serras e Silva, o homem forte deste período, explica que é impossível cuidar da “higiene do corpo” sem tratar da “higiene da alma”. Na sua opinião, as políticas sanitárias deviam exercer-se *dentro e fora* da escola: por um lado, através da acção do médico como educador e da cooperação dos “fiscais de higiene” e das “donas de casa” (alunos e alunas que, em cada turma, ajudavam o médico escolar); por outro lado, graças à vigilância das famílias e dos alunos, com o apoio das “visitadoras escolares” (assistentes sociais que apoiavam o trabalho do médico escolar no exterior).

No início do século XX, a saúde escolar dirige-se, primordialmente, ao ensino primário e às classes populares. Agora, o seu alvo principal são os liceus, tendo em conta a necessidade de chegar primeiro às elites, para, através delas, difundir uma nova consciência sanitária e higienista. Os “especialistas da alma” ganham o espaço liceal, influenciando os programas e a acção docente. Os relatórios dos médicos escolares constituem um extraordinário *arquivo*, que revela bem a ambição de controlar os alunos, sobretudo no que diz respeito às suas condutas sexuais, desde as práticas de onanismo às situações de namoro.

Serras e Silva justifica, numa frase lapidar, a legitimidade de uma tutela estatal sobre o conjunto da vida escolar, familiar e social: “o Estado afinal somos todos nós”. Apesar da ambição não ter tido os meios para a sua concretização, nem por isso a saúde escolar deixou de ser um elemento importante na integração e no enquadramento das populações liceais. A partir da década de 1960, ainda que tenha havido poucas mudanças legislativas, a ortodoxia médico-pedagógica vai sendo substituída por perspectivas psicopedagógicas mais atentas ao desenvolvimento dos jovens e à inserção social das crianças dos meios mais desfavorecidos.

A EDUCAÇÃO FÍSICA MÉDICOS, MILITARES, PEDAGOGOS

Na transição do século XIX para o século XX, a Educação Física funda a sua legitimidade na denúncia da degeneração da raça feita por médicos, pedagogos, militares e moralistas. A presença da disciplina nos planos de estudo justifica-se pela necessidade de corrigir as condutas e de conservar a saúde através da educação do corpo e do espírito. No Regulamento de Educação Física dos Liceus (1932) critica-se “a ideia errónea de que esta educação visa o músculo como seu primeiro e melhor factor”, proibindo-se os desportos que “não são um meio de aperfeiçoamento individual, mas antes de deformação física, quantas vezes de perversão moral”.

Apesar da proliferação de correntes e doutrinas, prevalece o chamado *método oficial português*, baseado na ginástica respiratória de Ling, que contrapõe uma simbólica universal ao “ludismo desenfreado”. Durante o Estado Novo, a Educação Física orienta-se por princípios que encontram na “espiritualização dos músculos” a mundividência que dá sentido ao projecto nacionalista de regeneração moral.

Nesta história, há dois momentos que é imprescindível assinalar: a criação da Mocidade Portuguesa, em 1936, e do Instituto Nacional de Educação Física, em 1940. Os militares adquirem uma importância crescente, em detrimento das anteriores tendências doutrinárias fortemente dominadas pelos médicos. As novas correntes sentem a necessidade de reforçar a estrutura e o âmbito da disciplina, designadamente através de um alargamento “moderado” da prática desportiva às escolas, uma vez que a Mocidade Portuguesa se revela incapaz de cumprir a missão para que fora criada.

A década de 1960 é atravessada por contradições várias na definição das políticas e do próprio conceito de educação física. A nova realidade da guerra colonial consolida o papel dos militares e a perspectiva de uma educação física capaz de responder às necessidades de “revigoração da raça” e de “treino militar”. Cite-se o discurso do director do Instituto Nacional de Educação Física na abertura do ano académico 1961-1962: “O I.N.E.F. é o centro que deve permitir estudar as condições que levarão a nossa raça a uma potencialidade física maior, o que de por si só constituirá um objectivo que deve ser fundamental para a garantia da nossa defesa”.

Simultaneamente, as questões do desporto adquirem novos sentidos no contexto da emergência de distintas formas organizativas e associativas, que revelam a importância cada vez maior de um fenómeno social que tende a alargar-se ao conjunto da população. Começam a surgir, nesta época, interrogações epistemológicas sobre o próprio conceito de educação física. Educação pelo movimento ou educação para o movimento, psicomotricidade e não-directividade são noções que passam a integrar modalidades discursivas que denunciam a visão limitadora e estática dominante e que procuram formas renovadas de intervenção no espaço escolar (ver Nóvoa e Gomes, 1999).

A PSICOPEDAGOGIA E A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL SELECÇÃO ESCOLAR E ESCOLHA DA CARREIRA

Na década de 1920, o discurso que os diversos especialistas da “pedagogia científica” vinham produzindo desde o final do século XIX adquire uma perspectiva claramente psicopedagógica. A criação do Instituto de Orientação Profissional, em 1925, culmina um longo processo de elaboração teórica em torno das questões da selecção escolar e da escolha da carreira. No ano seguinte, o seu director, Faria de Vasconcelos, expõe os objectivos que se pretendem atingir: “A orientação profissional realizada em condições de real eficiência científica é um dos métodos mais seguros de valorização moral, social, económica do indivíduo, e por conseguinte uma das mais eficazes contribuições para o progresso da colectividade”.

Argumentando com os progressos científicos da fisiologia e da psicologia, Faria de Vasconcelos explica a necessidade de estudar e conhecer as aptidões do indivíduo e as características da profissão de modo a concretizar a máxima inglesa: *The right man in the right place*. Para tal, é preciso ultrapassar a forma tradicional de selecção pedagógica (o exame dos conhecimentos), combinando exames clínicos (antropométricos e fisiológicos) com exames psicológicos (determinação do nível geral da inteligência dos alunos e das suas aptidões particulares). Trata-se, segundo Faria de Vasconcelos, de substituir uma selecção que é essencialmente de ordem económica e social, “condicionada pelos meios de fortuna e pela categoria das famílias”, por uma selecção científica dos alunos.

Estas teses dão origem a uma profusão de testes e de trabalhos psicotécnicos, bem como a métodos de diagnóstico e de avaliação, que, juntamente com os instrumentos da médico-pedagogia, trazem para o universo educativo um raciocínio populacional e psicopedagógico que está na origem de novas regulações dos percursos escolares dos alunos.

Numa série de artigos publicados entre 1929 e 1931, o futuro presidente do Instituto de Orientação Profissional, Oliveira Guimarães, defende modalidades objectivas de avaliação das aptidões escolares, designadamente através de testes aferidos. Neste período, o tópico da “ignorância do aluno à saída da escola primária” conhece um grande impacto junto dos círculos políticos e da opinião pública. O ministro Cordeiro Ramos, ciente da “gravidade da situação”, considera que o mal só poderia ser resolvido com exames de admissão aos liceus que seleccionassem apenas aqueles candidatos que, “pelas provas de aptidão mental”, dessem reais “garantias de aproveitamento”.

O movimento da orientação profissional adquire uma complexidade cada vez maior, abrangendo temáticas que cruzam directamente as questões da escola e do trabalho, das tendências pessoais e das vocações profissionais. O campo educativo será fortemente influenciado pelas novas “ciências psicológicas” e, mais tarde, pelas psicologias da infância e do desenvolvimento que inscrevem, e vulgarizam, novas formas de enquadrar a formação das crianças e dos jovens.

SUPERSTIÇÃO DO DIPLOMA E “EMPREGOMANIA” HÁ SEMPRE ESTUDANTES A MAIS?

O excesso de diplomados é uma das queixas mais frequentes desde finais do século XIX. Pode estranhar-se esta lamentação se tivermos em conta as baixíssimas qualificações escolares da população portuguesa. Mas o caso tem duas hipóteses de explicação: por um lado, a crítica social à “pedantice” dos titulares de um grau académico; por outro lado, a vontade de assegurar um “emprego adequado” para os que possuem determinadas habilitações académicas.

A pedantice dos bacharéis, nas suas “fatiotas de doutor” e nas suas “cabeças ignorantes”, inspira muitas páginas da nossa melhor literatura. A desconfiança é clara: nem sempre a posse de um diploma significa a posse de um mínimo de inteligência e de um cabedal suficiente de conhecimentos. Oliveira Martins insurge-se contra o *industrialismo no ensino* e António Sérgio (1918) denuncia os processos burocráticos que favorecem o diploma em detrimento do saber: “A escola exprime a sociedade, dá o que lhe pedem: e ninguém lhe pede educação, mas diplomas – sendo certo, no entanto, que os que pedem diplomas para seus filhos, e só diplomas, foram educados no seu tempo pelas escolas portuguesas”.

A segunda dimensão do problema remete para a manutenção de uma estrutura social, que reserva para os titulares de um diploma escolar os poucos empregos de prestígio disponíveis. Em 1939, Manuel Rodrigues escandaliza-se com a “inflação” a que se assiste nas profissões liberais e que pode originar a revolta daquele “que não encontra na sociedade a posição equivalente ao seu diploma”, concluindo que “é nos diplomados sem colocação que se recruta a quase totalidade dos chefes e propagandistas da destruição da ordem social”.

Um outro exemplo, entre milhares de citações possíveis, é-nos fornecido pelo ministro Pires de Lima, em discurso de 1949 contra o excesso de estudantes: “O que seria, se, de um momento para o outro, saíssem dos nossos estabelecimentos de ensino superior mais algumas centenas de médicos ou de advogados, sem clientes, de engenheiros ou arquitectos, sem obras para realizarem, de professores sem alunos, de licenciados sem empregos remunerados? Além do fatal rebaixamento dessas classes e dessas profissões, teríamos um mal estar social de consequências sérias e graves”.

Num curioso texto de 1921, J. Santa Rita junta os dois aspectos anteriores, dizendo que “o vício da empregomania liga-se muito estreitamente à superstição do diploma”. São duas faces de uma mesma moeda, que traduzem uma dupla resistência à cultura escolar. Há quem julgue que estamos perante um discurso recente, motivado pela expansão escolar das últimas décadas. Nada mais falso! É um discurso recorrente na sociedade portuguesa. A crítica ao excesso de diplomados esquece que Portugal foi, e continua a ser, o país menos escolarizado da Europa. Seguimos prisioneiros de um sistema de ensino pensado para formar cada um à medida do lugar profissional que lhe está destinado, em vez de adoptarmos uma política de valorização pessoal e de qualificação escolar de *todos*.

A DESESPERADA CONTENÇÃO DA POPULAÇÃO ESCOLAR LICEAL ATRAVÉS DOS COLÉGIOS PRIVADOS E DAS ESCOLAS TÉCNICAS

O Estado Novo desenvolve uma estratégia de contenção da população liceal. Logo em 1928, é nomeada uma Comissão para se debruçar sobre a rede escolar, delimitando para cada liceu “uma *zona geográfica de influência pedagógica*, de forma a conseguir uma redistribuição mais racional dos alunos”. A Comissão entendia que se poderia “dar ensino a 448 turmas” (cerca de 15000 alunos no total do país), sugerindo uma rígida ordenação do parque escolar nacional de modo a encaminhar a maioria dos alunos para o ensino privado ou para as escolas técnicas.

A abertura incontrolada dos liceus era vista como um perigo, pois “a quantidade é inimiga da qualidade”. Em 1927, José Tavares abre o I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial com opiniões radicais: “Toda a reforma da instrução secundária deve tender para a dificultação do ensino, de forma que a frequência dos liceus venha a diminuir, em vez de aumentar”. A legislação de 1935 confirma que “o nível de estudos baixa sucessivamente porque baixa precisamente na medida em que se acentua o aumento da respectiva frequência”.

No conjunto das medidas tomadas para restringir o acesso aos liceus a mais eficaz foi, sem dúvida, o reforço do ensino privado. A Comissão de 1928 fizera uma recomendação sugerindo que era “indispensável estimular a iniciativa particular no sentido de fazer derivar para os colégios uma parte importante da população dos nossos liceus”. Todavia, a situação só se alterará com as leis sobre os exames de 1935-1936. Até esta data, os alunos dos colégios privados não ultrapassavam 25% do total dos alunos do ensino secundário. Mas, neste ano, a tendência inverte-se subitamente, passando a haver mais alunos no ensino privado do que no ensino oficial. Em 1960, há cerca de 46000 alunos nos liceus e mais de 65000 no ensino particular.

Paralelamente, o Estado Novo estabelece uma divisão clara entre ensino liceal e ensino técnico, criando uma separação dos alunos desde o final da escola primária. As políticas educativas legitimam-se com argumentos científicos. Os especialistas desenvolvem testes que permitem aferir as aptidões, publicando relatórios que medem e comparam alunos dos liceus e das escolas técnicas. Regra geral, como no caso dos estudos efectuados pelos médicos Armindo Crespo e Cruz Neves (1939-1940), os resultados confirmam “realmente um certo grau de inferioridade mental da massa escolar” das escolas técnicas. A argumentação científica e “objectiva” funde-se com a argumentação ideológica para traçar o destino escolar dos alunos. Em 1960, no ensino oficial, há cerca de 46000 alunos nos liceus e mais de 92000 nas escolas técnicas.

Os colégios privados cumpriram uma relevante função social e as escolas técnicas (recordadas ainda hoje com grande nostalgia e sempre consideradas a “receita miraculosa” para resolver a crise do ensino) foram o mais importante sucesso institucional do Estado Novo. Mas, a partir da década de 1960, o aumento da população liceal faz “explodir” um modelo que se tinha tornado organizativamente inviável e socialmente inaceitável.

ENSINO INFANTIL: SIM OU NÃO? ***TUDO ANDA À RODA DUM BERÇO...***

O ensino infantil oficial é uma criação da República, que transforma em projecto legal a preocupação social com a pequena infância e com o seu enquadramento educativo. A decisão de “alargar para baixo” as responsabilidades do Estado deve ser vista à luz de uma transformação das primeiras idades em objecto autónomo de intervenção social e de reflexão científica.

Até meados da década de 1930, assiste-se à publicação de legislação que procura dar especificidade e coerência ao ensino infantil e, sobretudo, à formação de educadoras de infância com a integração de disciplinas científicas como a Psicologia, a Psicologia Infantil, a Pedagogia, a Pedagogia do Ensino Infantil, a Higiene Geral e Escolar ou a Puericultura.

Mas, em 1936, surge nova linha de rumo, que vai conduzir, na prática, à extinção do ensino infantil oficial. O Estado Novo concentra os seus investimentos numa escolaridade obrigatória mínima (três anos), construindo uma ideologia maternalista que valoriza o papel das mães e das famílias. “Há uma didáctica maternal, intuitiva, misto de cérebro e de coração, traduzida em um engenho, que às vezes surpreende em mães de bem humilde viver” – afirma o ministro Carneiro Pacheco num discurso de 1939, intitulado *Tudo anda à roda dum berço...*

Reforça-se assim a iniciativa privada, através de uma rede de estabelecimentos de ensino infantil particular que se dirige, em primeira linha, aos grupos sociais favorecidos, ainda que uma percentagem significativa de crianças (cerca de um terço em 1950) esteja abrangida por sistemas de apoio à “infância desprotegida”. Em 1960 haveria pouco mais de 6000 alunos no ensino infantil.

Paralelamente a esta rede formal, na qual é preciso não esquecer os estabelecimentos dependentes da Segurança Social, desenvolve-se um “mercado” importante de amas e de creches que tomam conta das crianças durante o horário de trabalho das mães.

Verifica-se, também, um reforço muito significativo da perspectiva assistencial, com a criação de organismos e instituições de enquadramento das crianças pobres.

As correntes socioeducativas e psicopedagógicas que emergem na década de 1960 tendem a valorizar uma *lógica educativa* (estabelecimentos de ensino infantil particular) em detrimento de uma *lógica assistencial* (instituições públicas ou privadas com funções de protecção à infância). Os trabalhos preparatórios do Estatuto da Educação Nacional situam o problema numa dupla perspectiva, pedagógica e social, referindo em particular a nova situação da mulher no mercado de trabalho. Definem-se, então, propostas claras no sentido de “generalizar e oficializar a educação pública pré-escolar”, assegurando uma educação para todos “tão precoce quanto possível”. É esta política que vai ser prosseguida, e legislada, pelo ministro Veiga Simão, em 1973, procurando pôr em prática o princípio de que “a expansão do sistema educativo traduz-se e suporta-se, basicamente, na institucionalização da educação pré-escolar, ainda que facultativa”.

A EDUCAÇÃO COLONIAL PRÁTICAS FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM

Ao longo do século XX, o problema colonial vai assumindo uma centralidade cada vez maior nas políticas nacionais. A educação desempenha um papel primordial, no quadro daquilo que Marcelo Caetano designa por estratégias de “assimilação espiritual”: “Os portugueses concedem uma grande importância, no domínio da educação, à obra civilizadora dos missionários católicos: são eles que dirigem o ensino primário nas colónias, ensino que abrange o Português, a leitura, a escrita, a aritmética e a moral cristã; o ensino das elites, partindo destas bases, visa a aquisição de novas técnicas e de conhecimentos mais amplos. Através da utilização do Português como língua comum dos territórios, espera-se facilitar a assimilação espiritual”.

Até final da década de 1950, a educação colonial é marcada por lógicas de inculcação ideológica, no contexto do enquadramento legal do “ensino rudimentar” e de práticas discursivas que celebram a importância do trabalho, da religião e da língua portuguesa da “educação do indígena”. Em 1960, o Cardeal Cerejeira explica que a actividade missionária católica procura educar e instruir os “nativos” de forma a fazer deles prisioneiros da terra e a protegê-los da atracção das cidades.

No ano seguinte, a revogação do Estatuto do Indigenato e o início da guerra colonial marcam uma transição que conduz ao reforço das estruturas escolares e à adopção de um ideário que proclama a integração dos africanos na “nação portuguesa pluricontinental e multirracial”. Nos quatro volumes do *World Survey of Education*, publicados pela Unesco entre 1955 e 1966, encontram-se estatísticas que, embora pouco fiáveis, confirmam a difícil situação educacional das colónias portuguesas, ainda que uma leitura atenta dos números permita detectar ténues sinais de mudança.

Não será fácil a consolidação destas estratégias, tendo em conta a conjuntura internacional adversa ao regime colonial e as dificuldades de financiamento e de recursos, bem como as tradicionais resistências à escolarização da população africana. Se é verdade que, em Portugal, a “escola para todos” se concretiza, mesmo imperfeitamente, cerca do ano 1960, a educação nas colónias está ainda muito longe deste objectivo no momento em que o Estado Novo é derrubado.

Para além das instituições escolares formais, o contexto colonial é atravessado por práticas informais de educação, com grande relevância ao longo de todo o século XX. Este facto é bem evidente na importância das missões, de diferentes religiões, mas também na persistência de modos tradicionais de transmissão cultural. Joaquim Pinto de Andrade explica as razões dos elevados níveis de alfabetização no Golungo Alto: “As letras aprendiam-se de pais para filhos. Os mais pobres, na falta de ardósia ou de papel, escreviam em folhas de bananeira”. É impossível compreender a educação colonial sem um olhar atento ao trabalho das famílias, das comunidades locais, das associações culturais e dos movimentos religiosos (ver Nóvoa e Paulo, 1999).

O ATRASO EDUCACIONAL

3º ANDAMENTO - MEADOS DO SÉCULO XX

Em meados do século XX, as estatísticas da Unesco referem uma percentagem de analfabetos de mais de 40% e uma taxa de escolarização da população infantil de 45%, o que situa Portugal no último lugar europeu, a larga distância dos restantes países. Os números incomodam, no plano interno e externo, funcionando como um estigma que persegue o salazarismo. Depois de uma primeira fase fortemente doutrinária, o regime descobre a necessidade de investir no desenvolvimento “cultural” e “intelectual” da nação.

O Plano de Educação Popular, lançado em 1952, é o sinal mais claro desta mudança. Eis o que se escreve na brochura de apresentação: “Já há mais de cem anos um economista inglês demonstrava que o nível económico de um povo está dependente do seu nível intelectual não passando de uma mentira a economia política que se preocupa apenas com capital e trabalho, oferta e procura, juros e rendas, balança comercial favorável ou desfavorável, esquecendo o elemento basilar da generalização do ensino e o desenvolvimento cultural de um país”.

Os responsáveis políticos desdobram-se em declarações neste sentido, manifestando a urgência de sair do atraso em que nos encontramos. Veiga de Macedo afirma, em 1953, que a existência de 3 milhões de analfabetos “tem de impressionar muito especialmente – melhor diria, alarmar – os homens de negócios, desde que estes, movidos ao menos por razões de ordem material (já não falo noutras), estejam na disposição de defender os seus próprios interesses”, concluindo: “temos de nos convencer, de uma vez para sempre, de que o rendimento nacional está, em larga medida, dependente do nível cultural do povo”.

O ministro Leite Pinto, nomeado em 1955, leva este discurso ainda mais longe, declarando a cada passo que “é necessário traçar um *Plano de Fomento Cultural*, sem o qual não tem significado nem eficiência um Plano de Fomento Económico”. A citação consta de um ofício que assina em 1959 e que vai dar origem ao “Projecto Regional do Mediterrâneo”. No âmbito deste Projecto – que inclui Portugal, Espanha, Grécia, Itália, Jugoslávia e Turquia – produzem-se dois relatórios que definem uma *matriz* que perdurará praticamente até aos dias de hoje. O planeamento educativo e o investimento em recursos humanos passam a ser o eixo estruturante dos discursos e das políticas educativas em Portugal.

Rui Grácio explica que, nos anos sessenta, floresce “uma literatura abundante – do artigo de opinião ao ensaio, ao estudo, ao relatório –, lastimando ou reportando os *atrasos* do ensino (baixíssimas taxas de escolarização acima do primário, índices elevados de repetência e abandono, deficiências da rede escolar, penúria de professores qualificados, carácter retrógrado dos conteúdos do ensino, etc.)”. Portugal vai-se descobrindo, periodicamente, um *país atrasado*. Fixamos metas imaginando os outros países parados. Por isso, quando as cumprimos, constatamos perturbados que a distância que nos separa da “civilização” é cada vez maior...

PRÁTICAS DE DOCTRINAÇÃO E EDUCAÇÃO FAMILIAR UM RELANCE SOBRE O ESTADO NOVO

As práticas de doutrinação manifestam-se desde os primórdios do Estado Novo, tanto na obrigatoriedade de afixar certos pensamentos nas escolas e nos livros escolares, como na imposição do “livro único”, na organização física do espaço, na escolha do material didático e na atenção ao ambiente educativo. Mas o regime não confunde intencionalidade com eficácia e conhece bem os limites de uma acção estritamente escolar.

As preocupações com a formação moral e cívica dos alunos atravessam todo o currículo, prolongando-se numa vertente curricular autónoma (Educação Moral e Cívica, Organização Política e Administrativa da Nação, Religião e Moral) e, sobretudo, nas actividades da Mocidade Portuguesa. A força do Estado Novo reside na capacidade para se apropriar de “valores atemporais” que, uma vez reintegrados no ideário nacionalista, traduzem uma efectiva “invenção da tradição”.

Guilherme Braga da Cruz dá voz à ideologia dominante, em 1952, ao afirmar que “a missão educadora da Igreja e da família, pelos títulos que a fundamentam, tem primazia sobre a missão educadora do Estado”. Este facto não impede o regime salazarista de desenvolver dispositivos de controlo dos costumes e dos hábitos familiares, sobretudo nos meios mais desfavorecidos. A glorificação nacionalista da família exige uma fiscalização apertada da vida no lar, tanto no que diz respeito aos preceitos higiénicos – “os pequeninos seres indefesos” não podem ficar à mercê da ignorância dos pais (Sara Benoliel) – como no campo dos comportamentos e da moral.

Nas classes sociais mais privilegiadas vive-se uma realidade bem diferente. Desde finais do século XIX que se difundem publicações utilitárias e recreativas dirigidas às famílias e, mais tarde, livros para a infância e a juventude que cumprem um papel essencial na formação das novas gerações. Mais libertos da vigilância do Estado, estes grupos optam até bastante tarde, sobretudo no caso das raparigas, por estratégias de ensino doméstico e, posteriormente, por uma escolha criteriosa de colégios privados, protegendo os seus “herdeiros” de uma excessiva convivência social. No caso dos rapazes, apesar de algumas excepções, as elites sociais asseguram a reprodução do seu “capital simbólico” através da inscrição dos filhos no ensino oficial, como se prova pela frequência dos liceus.

Um relance sobre o Estado Novo revela que a preocupação doutrinária prevaleceu, muitas vezes, sobre a formação especificamente escolar. E que o debate sobre a educação familiar travou-se demasiadas vezes em torno de uma repartição de tarefas e de missões entre diferentes instituições: o Estado, a Igreja, a Família. Como se houvesse um excesso de presenças?! – quando foi sempre outro o nosso drama: um excesso de ausências. Historicamente, foi frágil a intervenção do Estado no campo educativo, mas foi frágil também a acção das famílias, e das igrejas, e das associações, e das autoridades locais, e das empresas, e da iniciativa particular, e...

O CICLO PREPARATÓRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO UM SINAL CLARO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

A criação do ciclo preparatório do ensino secundário, em 1967, representa uma viragem importante na política educativa, uma vez que põe em causa dois alicerces fundamentais da ideologia nacionalista: a redução da escolaridade obrigatória e a bifurcação das vias de ensino (liceus e escolas técnicas).

Uma das primeiras preocupações da Ditadura Militar é a demolição do ensino primário republicano (5 anos de escolaridade obrigatória mais 3 anos de ensino primário superior). As escolas primárias superiores são extintas logo em 1926 e, quatro anos mais tarde, a frequência escolar torna-se obrigatória apenas para os três primeiros anos. Ao mesmo tempo, recusa-se o princípio da escola única, tendo em conta a vontade de escolher os mais capazes, separando-os logo que possível dos “incapazes de ascenderem aos graus superiores de cultura”.

O consenso que se estabelece no seio do regime salazarista em torno dos dois eixos atrás mencionados é posto à prova em diversas ocasiões. São bem elucidativos os debates que antecedem a reforma do ensino técnico de 1948 e que conduzem à criação do ciclo preparatório do ensino técnico. E, uma década mais tarde, na primeira reunião da *Comissão encarregada dos estudos para a unificação dos ciclos preparatórios dos ensinos secundários*, o ministro Leite Pinto deixa bem clara a intenção de fundir o 1º ciclo dos liceus e o ciclo preparatório do ensino técnico, assumindo dois objectivos principais: adiar a idade de optar entre o liceu e a escola técnica e “preparar o prolongamento da escolaridade obrigatória, isto é, o alargamento do ensino primário a seis anos”.

A criação do ciclo preparatório do ensino secundário culmina, pois, uma longa acção política, com destaque para o prolongamento da escolaridade obrigatória, primeiro para quatro anos (em 1956 para os rapazes e em 1960 para as raparigas) e depois para seis anos (em 1964). Apesar da importância desta decisão, é preciso assinalar que se mantém uma tripla via: a frequência da 5ª e da 6ª classes do ensino primário; o ciclo preparatório do ensino secundário, em regime presencial; o acompanhamento a distância das aulas através do ciclo preparatório TV. Os responsáveis ministeriais sabem que esta tripartição tem consequências sobre os percursos escolares, mas assumem tal facto como uma realidade inscrita no destino social de cada um.

O papel do ciclo preparatório na mudança do sistema educativo exprime-se também numa vertente qualitativa, devido ao desenvolvimento de processos de inovação pedagógica (no plano curricular, relacional e avaliativo). Assiste-se ao recrutamento de uma geração de professores que vai estimular uma nova cultura profissional, desempenhando um papel muito activo no reactivar do associativismo docente. Pouco tempo depois, as propostas de alargamento para oito anos da escolaridade obrigatória e de unificação do ensino liceal e técnico são as últimas intenções, que ficam por cumprir, do Estado Novo (ver Nóvoa e Barroso, 1999).

PLANEAMENTO EDUCATIVO E ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS (SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX)

O ministro Leite Pinto, que ocupa a pasta da Educação Nacional entre 1955 e 1961, abre uma nova fase política, fortemente marcada pelas concepções do *planeamento* e pela influência das organizações internacionais na regulação do sistema educativo português. A partir desta altura, a urgência de formar recursos humanos qualificados prevalece sobre uma visão exclusivamente centrada no ensino como sistema de inculcação ideológica.

Os esforços são encaminhados para a industrialização do país, projecto que seria impossível prosseguir sem a formação de uma mão-de-obra qualificada. A procura de uma legitimação junto das instâncias internacionais conduz à valorização de abordagens técnicas, bem patente na figura do “especialista” que passa a desempenhar um lugar de destaque nos processos de decisão política em educação.

Em 1964, talvez a contragosto, o ministro Galvão Teles sente-se na obrigação de apresentar os resultados do “Projecto Regional do Mediterrâneo”, sublinhando que estamos perante uma obra de planeamento da acção educativa. No seu discurso, explica que a questão central são as relações entre a educação e a economia, pois “sem progresso educacional não poderá haver prosperidade económica”. Alguns meses antes, tinha terminado uma exposição na Emissora Nacional e na RTP dizendo que o país só se desenvolveria se fosse capaz de canalizar “fecundos investimentos no mais valioso dos capitais, que é o humano”.

Estava estabelecida uma *matriz* que ganhará forma com a criação do Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa, em 1965, cuja história, ainda por fazer, é bem reveladora dos grupos e das redes pessoais e institucionais que não mais deixarão de ocupar o Ministério da Educação. Em Portugal, contrariamente a outros países, a cultura do “capital humano” forma-se com base numa mistura entre dimensões tecnocratas e religiosas, como bem revela o estudo pioneiro de Émile Planchard, publicado nos *Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional* (1966). Os novos “especialistas da educação”, regra geral engenheiros ou economistas, fazem importantes carreiras como peritos das organizações internacionais, mantendo fortes ligações a sectores influentes da Igreja católica. Veiga Simão (1970-1974) e, depois dele, Roberto Carneiro (1987-1991) e Marçal Grilo (1995-1999), para apenas citar os seus principais herdeiros, personificam a corrente de pensamento e de intervenção política que domina as últimas décadas do século XX.

Depois da OCDE (anos 60), a estrutura do sistema escolar a seguir ao 25 de Abril é fixada, em grande medida, por peritos do Banco Mundial. A partir dos anos 80, predomina a ligação à Europa, que se mantém como referência estruturante das políticas educativas. Os documentos recentemente aprovados pela União Europeia, em particular o programa *Educação & Formação 2010*, apontam a direcção a seguir pelos governos portugueses nos próximos anos. E não será grande a margem de manobra.

O ATRASO EDUCACIONAL

4º ANDAMENTO - TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI

O século XX acaba como começou, com um forte sentimento de “atraso” em relação à Europa. Estudos, diagnósticos e manifestos indignam-se com o estado da escola e reclamam medidas urgentes. É preciso pôr ordem na escola. É preciso pôr a escola na ordem. Anuncia-se uma nova “batalha da educação”. Como há um século, pela voz de José Simões Dias, não faltam razões para “supor que pior que o dia de hoje e o de ontem, será o de amanhã”

Que indicadores provocam tamanha agitação? São inúmeros os dados que, diariamente, nos inquietam. Para uns, o mais grave são as situações de indisciplina e de violência, a falta de um mínimo de padrões morais e de regras de comportamento. Para outros, o drama é a ignorância dos alunos, a sua péssima cultura geral, a fraquíssima formação escolar em áreas vitais como a língua portuguesa ou a matemática. Para alguns, é incompreensível a pobreza dos programas em domínios essenciais para a sociedade do conhecimento, como as novas tecnologias ou a aprendizagem de línguas estrangeiras. Para outros ainda, a nossa escola não fomenta a criatividade, o espírito de iniciativa e o empreendedorismo tão necessários nesta era da globalização.

A lista poderia continuar, pela ausência de educação científica ou de cultura histórica, pela escassez da formação profissional ou da aprendizagem ao longo da vida... Todavia, é possível identificar dois conjuntos de indicadores que surgem sempre para ilustrar o nosso atraso educacional. O primeiro conjunto, mais estrutural e quantitativo, diz respeito às estatísticas da União Europeia: qualificações escolares da população, níveis de insucesso e de abandono escolar, etc. O segundo conjunto, mais pedagógico e qualitativo, remete para os estudos internacionais, conduzidos primeiro pelo IEA e depois pela OCDE, que assinalam os maus resultados dos alunos portugueses em disciplinas como a língua materna, as ciências ou a matemática.

No final do século XX, o país parece tão confuso, e perturbado, como no final do século XIX. A sociedade portuguesa está ciente do caminho percorrido nos últimos trinta anos, mas os indicadores explicam que é cada vez maior a distância que nos separa dos restantes países europeus. “A realidade impõe-se ao sonho, ao ideal, mas não passa ao querer”, avisava Agostinho de Campos, em 1933. E, contrariamente ao que aconteceu nos anteriores “andamentos do atraso educacional” – com a Regeneração (há 150 anos), com a República (há 100 anos), com a industrialização (há 50 anos) – não se vislumbra nenhuma ideia que nos possa mobilizar (ou, pelo menos, “distrair”).

A não ser que se invente um impulso élan reformador. Mas sobre isso, já Agostinho de Campos escreveu palavras definitivas: “De quando em quando, ouve-se dizer por aí, muito a sério e em tom de profundo convencimento: Precisamos de uma reforma geral do ensino... Melhor seria dizer, logo de uma vez: Faz-nos falta um milagre de Nossa Senhora de Fátima”.

Evidentemente.

Se for útil colocar aqui uma “cortina”, que separe o texto das notas, poder-se-ia utilizar a imagem com as cinco bocas

Ii

Ee

Aa

Oo

Uu

ue vem no livro *Método de aprender a ler* do Prof. Sousa Carvalho (Lisboa, 1935)
(o livro está guardado no envelope **Varia**).

Referências dos Textos (Páginas Ímpares)

Página 1

João de Deus Ramos, *O Estado mestre-escola e a necessidade de escolas primárias superiores*, Lisboa, 1924.

Página 2

Almeida Garrett, "Acta da sessão de 19 de Julho de 1822", *Jornal da Sociedade Literária Patriótica*, nº 8, 9 de Agosto de 1822.

Página 3

E.M. Campagne, *Dicionário Universal de Educação e Ensino*, Porto, vol. II, pp. 856-860. | José Lancaster, *Sistema britânico de educação*, Porto, 1823.

Página 4

António Nóvoa, João Barroso e Jorge Ramos do Ó, "O todo poderoso império do meio", in «*Liceus de Portugal*», Porto, 2003, pp. 17-73.

Página 5

Adolfo Lima, "Castilho (António Feliciano de)", in *Enciclopédia Pedagógica Progredior*, Porto, s/d, pp. 871-887. | João de Deus Ramos citado por Adolfo Lima, "Cartilha", in *Enciclopédia Pedagógica Progredior*, Porto, s/d, pp. 832-835.

Página 6

Antero de Quental, "Leituras Populares" [1860], in *Prosas da época de Coimbra*, Lisboa, 1973, p. 12. | Bernardino Machado, "A organização do Ministério de Instrução Pública e a centralização do ensino oficial", in *Afirmações públicas (1888-1893)*, Coimbra, 1896, pp. 127-232. | D. António da Costa, *Necessidade de um Ministério de Instrução Pública*, Lisboa, 1868. | "Representação enviada ao Parlamento a propósito da criação do Ministério da Instrução Pública", *Revista de Educação Geral e Técnica*, série II, nº 1, 1913, pp. 25-30. | Gustavo Cordeiro Ramos, "Os fundamentos éticos da escola no Estado Novo", in *Uma série de conferências*, Lisboa, 1937, pp. 363-378. | Carneiro Pacheco, declarações transcritas na *Escola Portuguesa*, nº 69, 1936.

Página 7

D. António da Costa, *A instrução nacional*, Lisboa, 1870. | Carneiro Pacheco, *Portugal renovado (Discursos)*, Lisboa, 1940. | Leite Pinto, "Discurso de Sua Excelência o Ministro da Educação Nacional", *Escolas Técnicas - Boletim de*

Acção Educativa, vol. V, nº 20, pp. 8-13.

Página 9

Luís Filipe Leite, "Discurso de abertura da Escola Normal Primária de Lisboa", *Boletim Geral de Instrução Pública*, nº 13, 1862, pp. 186-195. | Alberto Pimentel Filho, *Lições de Pedagogia Geral e de História da Educação*, Lisboa, 2ª edição, 1932. | João de Andrade Corvo, *A instrução pública*, Lisboa, 1866.

Página 10

Manuel Ferreira, "A necessidade de preparação pedagógica do professorado português", *Revista de Educação e Ensino*, vol. II, 1887, pp. 155-158. | Adolfo Coelho, "O curso superior de letras e os cursos de habilitação para o magistério secundário", in *Notas sobre Portugal*, Lisboa, 1908, pp. 537-547. | Manuel Ferreira-Deusdado, "Psicologia aplicada à educação", *Revista de Educação e Ensino*, vol. VII, 1892, pp. 49-70. | Bernardino Machado, *Curso de pedagogia (Notas)*, Coimbra, 1900. | João Fagundo da Silva *et al.*, *Representação*, Santarém, 1906.

Página 11

A Federação Escolar, nº 1, 1886. | "A classe perante os governos", *O Professor Primário*, nº 365, 1926. | Adolfo Lima, "O recrutamento de professores", *Revista de Educação Geral e Técnica*, série III, nº 4, 1915, pp. 358-366.

Página 12

D. António da Costa, *História da instrução popular em Portugal*, Lisboa, 1871. | Bernardino Machado, "Discurso proferido na Câmara dos Senhores Deputados em 1884", in *Afirmações Públicas (1882-1886)*, Coimbra, 1888, pp. 183-205. | José Pinto Rebelo de Carvalho, "Instrução Pública", *O Censor Provinciano*, nº 8, 1823, pp. 113-122. | Manuel Antunes, "Na expectativa do Estatuto da Educação Nacional", in *Educação e Sociedade*, Águeda, 1973, pp. 173-179. | Carneiro Pacheco, *Portugal Renovado (Discursos)*, Lisboa, 1940.

Página 13

Bernardino Machado, "Discurso proferido na Câmara dos Senhores Deputados em 1884", in

Afirmações Públicas (1882-1886), Coimbra, 1888, pp. 183-205. | José Augusto Braamcamp, *Reflexões sobre educação pública*, Lisboa, 1835. | D. António da Costa, *História da instrução popular em Portugal*, Lisboa, 1871. | Júlio de Matos, *A última reforma da instrução secundária*, Porto, 1881. | D. António da Costa, *Auroras da instrução pela iniciativa particular*, Coimbra, 1884.

Página 14

Bernardino Machado, "A organização do Ministério de Instrução Pública e a centralização do ensino oficial", in *Afirmações Públicas (1888-1893)*, Coimbra, 1896, pp. 127-232. | Teófilo Ferreira, "O presente e o futuro do magistério primário", *O Ensino*, vol. VI, 1890, pp. 2 e seguintes. | Borges Grainha, "O analfabetismo em Portugal, suas causas e meios de as remover", in *1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular*, Lisboa, 1909, pp. 3-58. | Alves dos Santos, *O ensino primário em Portugal*, Porto, 1913, pp. 220-221. | João Barroso, *Os Liceus*, Lisboa, 1995.

Página 15

David Tyack e Larry Cuban, "Why the grammar of schooling persists", in *Tinkering Toward Utopia*, Cambridge (Massachusetts), 1995, pp. 85-109. | Pedro Eusébio Leite, *Sessão solene da abertura do ano lectivo de 1904-1905 - Real Casa Pia de Lisboa*, Lisboa, 1904. | Jaime Moniz, *Estudos de ensino secundário*, Lisboa, 1918. | David Tyack, *The one best system*, Cambridge (Massachusetts), 1974.

Página 16

Rui Grácio, "Desdramatizar o exame" [1966], in *Obra Completa*, Lisboa, vol. II, 1995, pp. 133-136.

Página 17

José Queirós Veloso, *O orçamento para 1908-*

1909 e a situação financeira do país, Lisboa, 1908. | João de Barros, "O Problema educativo português", *Atlântida*, vol. IX (nº 42-43), 1919, pp. 729-745. | José Paiva Boléo, *Causas de Insucesso Escolar*, Lisboa, separata de "A Medicina Contemporânea", 1948. | José Pereira Tavares, "Discurso", in *I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial*, Coimbra, 1928, pp. 9-18. | Henrique Pinto de Albuquerque Stockler et al., *Representação a S. Ex^a o Sr. Ministro da Instrução Pública pedindo algumas alterações ao Estatuto do Ensino Secundário - Redigida por uma Comissão delegada de numerosos chefes de família e encarregados de educação de alunos do ensino secundário*, Lisboa, 1932. | António Riley da Mota, revista *Labor*, nº 53, 1934, p. 332.

Página 18

Albano Ramalho, *Impressões sobre as escolas de França e Bélgica*, Porto, 1909, p. 279. | J. Leite de Vasconcelos, "Três anos de Latim na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa", *Arquivos da Universidade de Lisboa*, vol. II, 1915, pp. 233-240. | Eusébio Tamagnini, "O estudo das ciências na educação secundária", *Arquivo Pedagógico*,

nº 1, 1927, pp. 71-79. | Eduardo Alves de Moura, "A propósito dos exames", *Labor*, 1939, nº 102, pp. 59-64. | João Anglin, *Alocações Escolares*, Ponta Delgada, 1947. | Fernando Pinho de Almeida, *Ensino liceal e ensino profissional*, Aveiro, separata da revista

"Labor", 1955. | Octávio Dordonnat, "A propósito", *Educação*, nº 2, 1949, pp. 51-53.

Página 19

D. António da Costa, *A instrução nacional*, Lisboa, 1870. | Bento Carqueja, "A luta contra o analfabetismo", in *Segundo Congresso Pedagógico*, Lisboa, 1909, pp. 17-20.

Página 20

D. António da Costa, *História da instrução popular em Portugal*, Lisboa, 1871. D. António da Costa, *A instrução nacional*, Lisboa, 1870. | Camila de Carvalho, "O ensino das meninas", *Educação*, nº 24, 1913, pp. 283-288. | Adolfo Lima, "A educação da mulher", *Educação Social*, nº 3, 1925, pp. 23-30. | Maria Clara Alves, "Editorial", *Alma Feminina*, nº 1, 1917. | Émile Planchard, "Fondements d'une planification pédagogique au Portugal", in *Trabalhos preparatórios do Estatuto da Educação Nacional*, Lisboa, vol. I, 1966, pp. 43-317.

Página 21

A. Faria de Vasconcelos, "Edifícios escolares", *Educação Social*, nº 19-20, 1924, pp. 343-345. | Costa Sacadura, "Edifícios escolares sob o ponto de vista higiénico", in *Quarto Congresso Pedagógico*, Lisboa, 1914, pp. 105-107.

Página 22

A. Faria de Vasconcelos, "As carteiras escolares", in *Problemas Escolares*, Lisboa, 1921, pp. 56-60.

Página 23

Adolfo Coelho, *Os elementos tradicionais da educação*, Porto, 1883. | Bernardino Machado, *Curso de pedagogia (Notas)*, Coimbra, 1900. | António Paim da Câmara, *Apontamentos para lições de pedagogia teórica e prática*, Angra do Heroísmo, 1902. | José de Magalhães, "As tendências científicas da pedagogia contemporânea", *Educação Social*, nº 17-18, 1924, pp. 292-297. | José Santa Rita, "O recrutamento de professores", *Revista de Educação Geral e Técnica*, série IV, nº 1, pp. 26-36. | A. Faria de Vasconcelos, "As características da educação contemporânea", in *Problemas Escolares*, Lisboa, 1921.

Página 24

José Simões Dias, *A escola primária em Portugal*, Porto, 1897. | Bernardino Machado et al., "À imprensa portuguesa" [Manifesto], *Educação Nacional*, nº 50, 1897.

Página 25

Adolfo Lima, "Educar...", *Educação*, nº 6, 1913, pp. 61-63. | António Nóvoa, João Barroso e Jorge Ramos do Ó, "O todo poderoso império do meio", in «*Liceus de Portugal*», Porto, 2003, pp. 17-73.

Página 26

Abel de Andrade, "Projecto de reforma da instrução secundária", *Boletim da Direcção-Geral de Instrução Pública*, vol. 7-8, nº 4, pp. 1-14. | António Nóvoa, João Barroso e Jorge Ramos do Ó, "O todo poderoso império do meio", in «*Liceus de Portugal*», Porto, 2003, pp. 17-73.

Página 27

Cardoso Júnior, "A educação da mulher e a

coeducação dos sexos", *Revista Escolar*, 1932, pp. 289-302, pp. 401-411 e pp. 513-524. | Maria José Canuto, *Terceira conferência no liceu nacional: Instrução e Educação*, Lisboa, 1868.

Página 28

Afonso Lopes Vieira, "Escolas belas - ou morrer", *Educação*, nº 4, 1913, p. 37. | António Aurélio da Costa Ferreira, "Em honra da República", *Educação*, nº 21, 1913, pp. 249-252.

Página 29

Adolfo Lima, *Educação e ensino - Educação integral*, Lisboa, 1914. | António Sérgio, "A escola portuguesa, órgão parasitário: necessidade da sua reforma sob a ideia directriz do trabalho produtivo", *Pela Grei*, 1918, pp. 169-178 e pp. 210-222. | Braga Paixão, "Educação moral: o liceu, a família, o meio social", *Revista de Educação Geral e Técnica*, nº 1, 1914, pp. 3-21.

Página 30

Bernardino Machado, *O ensino primário e secundário*, Coimbra, 1899. Adolfo Lima, "A autonomia dos educandos", *Educação Social*,

1925, pp. 106-121, pp. 141-155 e pp. 270-285. | António Sérgio, *Educação Cívica*, Porto, 1915. | Émile Durkheim, "Pédagogie", in *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, Paris, 1911, pp. 1538-1543. | Cruz Malpique "Elogio do heroísmo de trazer por casa", *Liceus de Portugal*, 1946, pp. 311-315 e pp. 446-450. | António Nóvoa, João Barroso e Jorge Ramos do Ó, "O todo poderoso império do meio", in « *Liceus de Portugal* », Porto, 2003, pp. 17-73.

Página 31

A. Faria de Vasconcelos, *Une école nouvelle en Belgique*, Neuchâtel, 1915. | António Sérgio, "Divagações pedagógicas" [1923], in *Ensaaios (tomo II)*, Lisboa, 1977, pp. 165-188.

Página 32

Adolfo Lima, "Escolas primárias superiores", *Educação Social*, 1926, pp. 210-213 e pp. 390-398. | M. Moniz Morgado, "Construções escolares", *Revista Escolar*, nº 5, 1925, pp. 177-183.

Página 33

Mário de Castro, "Acerca da observação dos menores delinquentes", *A Criança Portuguesa*, nº 3, 1942, pp. 141-152. | António Nóvoa, David Rodrigues e Sérgio Niza, "Ensino Especial", in *Dicionário de História de Portugal - VII* (coordenação de António Barreto e Maria Filomena Mónica), Porto, 1999, pp. 630-631.

Página 34

"Declaração dos direitos da criança", *Escola Nova*, nº 4, 1924, p. 49. | Faria de Vasconcelos, "Anormais", in *Segundo Congresso Pedagógico*, Lisboa, 1909, pp. 347-354. | Pe António de Oliveira, *Criminalidade - Educação*, Paris-Lisboa, 1918, p. xxiv. | G.K. Chesterton, *Disparates do mundo* [1910], Lisboa, 1958. | Pe António de Oliveira, *Deixemos os pais, Cuidemos dos filhos*, Lisboa, 1923. | Almerindo Lessa e Alberto Costa, *Sua Majestade, a Criança*, Coimbra, 1945.

Página 35

Adolfo Coelho, *Os elementos tradicionais da educação*, Porto, 1883. | Palyart Pinto Ferreira, "Sobre as Instruções aos professores, pelo Ministro

António Sérgio", *Revista de Educação Geral e Técnica* [1924], série IX, nº1, 1927, pp. 122-126. | Joaquim Tomás, "A questão dos livros escolares", *Revista Escolar*, 1928, pp. 257-260.

Página 36

Reitor do Liceu de Pedro Nunes, "Recepção aos novos estagiários", *Palestra*, nº 9, 1960, p. 93.

Página 37

John Dewey, *How we think*, Lexington (Massachusetts), 1910. | Alberto Pimentel Filho, "Necessidade de psicopedologia", *Revista Escolar*, 1929, pp. 193-202 e pp. 271-285. | Edouard Claparède, *L'école sur mesure*, Lausanne-Genève, 1920. | António Sérgio, *Sobre educação primária e infantil*, Lisboa, 1939. | Serras e Silva, *Ideias fundamentais sobre a escola primária*, Coimbra, 1952. | António Sérgio, *Educação Cívica*, Porto, 1915. | Bernardino da Fonseca Lage, *Didáctica geral da escola moderna*, Porto, 1945. | Jaime Leote, *Tendências actuais do ensino da Geometria*, Lisboa, separata de "Palestra", 1958. | Xavier Morato, *Ensinar e Aprender*, Lisboa, separata do "Jornal

do Médico", 1970. | Maria Amália Borges de
Medeiros, *As Três Faces da Pedagogia*, Lisboa,

1972.

Página 38

Maria Filomena Mónica, *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, 1978. | "Parecer sobre as Contas Gerais do Estado de 1942", *Diário das Sessões (Assembleia Nacional)*, suplemento ao nº 70, 1944, p. 340(64). | Ramalho Ortigão, citação de *Farpas*, in *Campanha em Marcha - Jornal de parede da Campanha Nacional de Educação de Adultos*, nº 3, 1955. | Citação de Veiga de Macedo, in *jornal A Campanha*, nº 11, 1954.

Página 39

Costa Sacadura, "A puericultura em Portugal", *Educação Social*, nº 73-74, 1927, pp. 1-9. | Serras e Silva, "Relatório da Direcção-Geral de Saúde Escolar referente ao ano de 1934-1935", *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*, Ano VII, 1941, pp. 71-115.

Página 40

António Nóvoa e Rui Gomes, "Educação Física",

in *Dicionário de História de Portugal - VII* (coordenação de António Barreto e Maria Filomena Mónica), Porto, 1999, pp. 601-603.

Página 41

A. Faria de Vasconcelos, "O Instituto de Orientação Profissional Maria Luísa Barbosa de Carvalho", *Revista Escolar*, nº 8, 1926, pp. 305-314. | J.J. Oliveira Guimarães, "Sobre a necessidade de reformar a técnica dos exames escolares", *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*, 1929, pp. 2-44, 1930, pp. 109-192, 1931, pp. 81-114.

Página 42

Oliveira Martins, *Dispersos*, Lisboa, 1923-1924. | António Sérgio, *O ensino como factor do ressurgimento nacional*, Porto, 1918. | Manuel Rodrigues, "A inflação dos pergaminhos" [1939], in *Problemas Sociais*, Lisboa, 1943, pp. 161-167. | Pires de Lima, *Discurso na sessão solene para entrega do novo edifício do Liceu de Setúbal*, 1949 (documento dactilografado). | José Santa Rita, "O monopólio do ensino", *Revista de Educação Geral e Técnica*, série VIII, nº 2, 1921,

pp. 63-76.

Página 43

José Pereira Tavares, "Discurso", in *I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial*, Coimbra, 1928, pp. 9-18. | Armindo Crespo e Cruz Neves, *Relatório dos médicos escolares - Liceu Nacional de Viseu, 1939-1940* (documento dactilografado).

Página 44

Carneiro Pacheco, *Tudo anda à roda dum berço...*, Lisboa, 1939. | Émile Planchard, "Fondements d'une planification pédagogique au Portugal", in *Trabalhos preparatórios do Estatuto da Educação Nacional*, Lisboa, vol. I, 1966, pp. 43-317. | *A reforma do sistema educativo*, Lisboa, 1973.

Página 45

Marcelo Caetano, *Principles and Methods of Portuguese Colonial Administration*, s/d (texto dactilografado). | *World Survey of Education*, Paris, 4 vols., 1955-1966. | Joaquim Pinto de Andrade, testemunho publicado em *O Jornal*,

Março de 1989. | António Nóvoa e João Carlos Paulo, "Educação Colonial", in *Dicionário de História de Portugal - VII* (coordenação de António Barreto e Maria Filomena Mónica), Porto, 1999, pp. 596-599.

Página 46

O que é o Plano de Educação Popular, Lisboa, 1953. | Veiga de Macedo, *A educação popular no progresso económico do país*, Lisboa, 1953. | Leite Pinto, "Ofício de 21 de Novembro de 1959", in *Evolução da estrutura escolar portuguesa (Metrópole) - Previsão para 1975*, Lisboa, 1964, pp. xiii-xv. | Rui Grácio, "Evolução política e sistema de ensino em Portugal: Dos anos 60 aos anos 80", in *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*, Aveiro, 1985, pp. 53-154.

Página 47

Sara Benoliel, *A criança e os seus cuidados*, Lisboa, s/d.

Página 48

António Nóvoa e João Barroso, "Ensino Preparatório", in *Dicionário de História de Portugal - VII* (coordenação de António Barreto e Maria Filomena Mónica), Porto, 1999, pp. 634-636.

Página 49

Galvão Teles, "O Projecto Regional do Mediterrâneo e outros temas de educação", in *Evolução da estrutura escolar portuguesa (Metrópole) - Previsão para 1975*, Lisboa, 1964, pp. vii-xv. | Émile Planchard, "Fondements d'une planification pédagogique au Portugal", in *Trabalhos preparatórios do Estatuto da Educação Nacional*, Lisboa, vol. I, 1966, pp. 43-317.

Página 50

José Simões Dias, *A escola primária em Portugal*, Porto, 1897. | Agostinho de Campos, "Cepa Torta", *Diário de Notícias*, 1 de Outubro de 1933.

Identificação das Imagens (Páginas Pares)

Página 1

Jo

**FICHA
TÉCNIC
A**

**Livro e CD-ROM organizados com a
colaboração da Biblioteca Nacional.**