

## Três estádios na modernização educativa de Portugal

ROGÉRIO FERNANDES  
Universidade de Lisboa

O sistema educativo português é atravessado desde os primórdios do século XIX até ao fim da Ditadura por um conjunto de transformações cuja significação importa apreender. Qual é o âmbito do que chamamos «modernidade educativa» no respeitante à escola portuguesa? Em que medida as continuidades de estrutura e de prática pedagógica se sobrepuseram aos dispositivos de rotura e de inovação?

Tais interrogações levantam-se forçosamente a propósito do tema deste II Encontro Ibérico: *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*.

Deste percurso começámos por destacar o período que tem como pontos de arranque e de chegada os anos de 1800 e 1890. O ano terminal do século XVIII assinala o começo da transição do Antigo Regime ao Liberalismo, por meio do regresso a um «pombalismo sem Pombal». Servidores dedicados do ministro de D. José I, tais como D. Francisco de Lemos, Bispo de Coimbra, e José Monteiro da Rocha, retomam os comandos da Universidade e através dela apossam-se da Directoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino, a sede do «poder escolar». O ano de 1890, por sua vez, tomando como marco a criação da efémera Liga Patriótica do Norte, abre caminho ao republicanismo e, mais tarde, à 1ª República democrática, a qual deveria perdurar até ao golpe militar de 28 de Maio de 1926. Destes estádios ocuparam-se em primeiro lugar, numa conferência conjunta, Luís Reis Torgal e Isabel Vargues, ao passo que Maria Cândida Proença abordaria o segundo período assinalado. António Nóvoa, por sua vez, aceitou o trabalho de analisar o campo histórico definido pelo conceito de «educação nacional», o qual se prolonga desde os anos 30 até ao Caetanismo.

### DA IDEALIDADE DA UTOPIA À REALIDADE DA POLÍTICA

A conferência proferida por Luís Reis Torgal e Isabel Vargues, *O liberalismo e a instrução pública em Portugal (1800-1890)*, salienta pertinentemente os traços

essenciais desse período da educação portuguesa. É inegável que o Liberalismo traz consigo o conceito de Instrução Pública e a sua prática. Estudar-lhe a significação nos diversos contextos em que se apresenta seria certamente um tema que exorbitaria dos nossos propósitos, até porque, de facto, a instrução cobre um conjunto muito amplo e diversificado de actividades que excedem o campo restritamente escolar.

Se o esforço de conceptualização, na centúria de Oitocentos, é de facto muito amplo, não são menos frequentes, nem menos entusiásticos os programas que visam a sua concretização. Luís Reis Torgal e Isabel Vargues passam em revista alguns dos mais relevantes projectos liberais de implantação de um sistema de «Instrução Pública». No conjunto, a sua manifestação documenta o interesse com que a sociedade portuguesa se interroga acerca do problema, buscando ao mesmo tempo as soluções necessárias.

Século da instrução pública e «tempo de professores», este período, como lembram os dois conferencistas, é contemporâneo do primeiro jornal de educação (de vida efémera e de escasso conteúdo) e da primeira associação de docentes.

Todo este esforço de ideação não terá todavia um desfecho feliz no primeiro liberalismo. Na hora das decisões políticas responsáveis e não das simples opiniões individuais, os teóricos portugueses dão mostras de prudência. Como salientam Luís Reis Torgal e Isabel Vargues, a Constituição de 22, instrumento por excelência de construção de um país que se pretendia novo, (ou, como então se escrevia, «regenerado»), contém escassos compromissos em matéria de instrução pública. A que se deve este mutismo? Eis uma questão que certamente merece uma investigação aprofundada e em relação à qual a componente financeira deverá ter um peso decisivo.

Como quer que seja, não será com o primeiro liberalismo, conforme dizem Luís Reis Torgal e Isabel Vargues, que se realizarão em Portugal reformas estruturais. Só em 1835 serão iniciadas as primeiras acções conducentes a esse fim, no enalço da inspiração social da revolução de Setembro. Dessa data em diante, os dados estão lançados quanto ao desenho estrutural de um sistema de ensino decisivamente demarcado do Pombalismo.

Em seguida, ambos os conferencistas percorreram criticamente, embora de modo sintético, os vários ramos de ensino procedentes da reforma setembrista: a instrução primária, secundária e técnica, a educação infantil, o ensino universitário e o ensino superior não-universitário, isto é, o conjunto de instituições a que chamam «a Universidade que não se desejou». Sem dúvida, mau grado as suas morosidades, o sistema escolar português caminha agora no sentido da modernidade. Entretanto, pergunta-se, às roturas estruturais implantadas corresponde na realidade uma descontinuidade ao nível dos saberes, da investigação ou das práticas educativas?

No concernente aos níveis de ensino mais próximos dos interesses das classes populares, as reformas concretizadas ficam longe dos objectivos proclamados. Por exemplo, a tentativa de oficializar o método de ensino mútuo, mediante a criação de instituições de formação, da concessão de suplementos de ordenado ou de faci-

lidades de carreira saldou-se por um malogro. As estratégias docentes conservaram muitos dos traços e dos suportes didácticos do Portugal antigo, no interior desses tugúrios que tinham por nome a palavra «escola».

Sob este último aspecto, é significativo o afã de alguns inspectores quanto ao recenseamento das escolas existentes nas suas áreas de jurisdição e à situação delas nos capítulos de higiene, salubridade, condições de trabalho, mobiliário. A imagem resultante dessas investigações em torno do parque escolar é de um arripante arcaísmo. Tais aspectos, aliás, serão objecto de levantamentos mais sistemáticos nos anos 60 e 70 do século XIX através de inspecções extraordinárias às escolas públicas e particulares do Reino.

Um segundo indicador das dificuldades encontradas para concretizar os projectos educacionais do liberalismo tem a ver com a instalação dos liceus, instituições que, desde o início, se prometiam inovadoras, ligadas às necessidades da vida e ao imperativo de dotar com uma cultura fundamental a «massa» de indivíduos que não aspirassem aos estudos universitários. Apesar de todos os votos de generosa audácia, a sua implantação decorreu lentamente, deixando intactas em muitos lugares as velhas cadeiras secundárias de latim, de grego, de retórica e de filosofia criadas por Pombal no século XVIII. Tradição e modernidade dão-se aqui as mãos em pacífica convivência.

No tocante aos liceus ocorre mesmo uma situação equívoca que pôs em causa a consciência da modernidade entre as classes dirigentes portuguesas. O caso ocorre com a mais ambiciosa das reformas deste grau de ensino no século XIX: a de 1894-1895. Inspirada no pensamento pedagógico germânico, decorrente de uma vontade clara de inovação e de rotura que merece o elogio de Hermann Schiller, ela assentava também num autoritarismo e directivismo pedagógicos que provocaram a ira do republicanismo. Como notou Maria Cândida Proença, intrigante situação a de uma reforma que nos aproximava da modernidade educativa e que foi no entanto rejeitada pelos sectores políticos e pedagógicos que mais se reclamavam desse valor.

Reformas sucessivas, sectoriais e globais, continuam a projectar-se e a reclamar-se, todavia, até finais do século. O processo, como acabamos de ver, não é linear nem isento de equívocos. Algumas dessas reformas, escrevem Luís Torgal e Isabel Vargues, «terão bastante significado em termos de inovação, mas outras representarão simples acertos pontuais ou até meramente formais, ou serão mesmo contra-reformas.»

No plano do controlo político é sem dúvida questão relevante a do centralismo e corporativismo, ou seja, para usarmos a expressão dos autores que vimos apresentando, «o problema da organização político-administrativa do ensino». Tal problema é encarado em termos de conflito de poderes, questão que atravessa todo o século XIX, desde os seus alvares até ao ocaso. Questão a aprofundar, conforme também observam Torgal e Vargues, a sua análise será tanto mais reveladora quanto mais se realizar na perspectiva da história social.

Como avaliar sinteticamente o resultado da política educacional oitocentista? Em termos de instrução pública, sustenta-se em conclusão que se passa em Portugal «de uma utopia a uma prática confusa».

De facto, à medida que o século XIX vai transcorrendo, sobe de tom a crítica à política educativa monárquica. São várias e contundentes as denúncias da situação angustiante das escolas e dos professores, sobretudo quando comparada com a de outros países europeus ou com a dos Estados Unidos da América. Ao mesmo tempo, a instrução pública é concebida como instrumento de progresso económico, qualificada como garantia do retorno a um glorioso passado, a uma *renascença* que nos devolveria ao forum dos maiores na Europa culta, do qual teríamos partilhado antes da «invasão» dos Jesuítas e da Inquisição, presumíveis fautores da nossa desgraça. Vista a esta luz, a educação torna-se pomo da discórdia política, em que o tema da laicidade ganha contornos bem definidos, bandeira programática apontando um futuro promissor.

Até que ponto, contudo, esses projectos e preocupações eram verdadeiramente partilhados pela sociedade portuguesa? Até que ponto, pelo contrário, a escola pública se limitou a ser um sonho (utópico) da classe dirigente e de algumas organizações operárias de vanguarda, (sem esquecer a Maçonaria, que congregava por vezes fracções de ambos os sectores), sendo ao invés um pesadelo para os trabalhadores dos campos e das fábricas, para quem o contributo económico dos filhos era condição de sobrevivência?

Ao longo do século XIX não se pode afirmar, certamente, que nada tenha mudado na sociedade portuguesa. Mas como modernizar a educação numa sociedade que, em grande parte, se mantinha quase inteiramente imóvel? Nesse Portugal rural apegado a tradições e a práticas produtivas de antanho, onde toda a família, dos maiores aos mais pequenos, trabalhava de sol a sol; nesse Portugal das fábricas e oficinas dos grandes centros urbanos, onde o trabalho infantil era igualmente uma dura realidade, que função e sentido era possível atribuir à instrução pública? Que funcionalidade atribuir a um código cultural baseado no «escrito», em comparação com os códigos de oralidade que comandavam de facto as interacções sociais no quotidiano camponês ou operário?

Nesse contexto, o problema da instrução pública era uma questão que mobilizava principalmente as classes dirigentes, quer os seus estratos superiores quer as suas camadas médias, assim como os sectores operários que, em planos de antagonismo ou de convergência, aspiravam ascender a um estatuto que lhes permitisse partilhar uma fracção do Poder. Por outras palavras: o malogro da política educacional do liberalismo e das suas intenções piedosas poderá acaso desligar-se da orientação da sua política económica e da sua política social? País «periférico», «ultra-periférico», «colonizador/colonizado», nenhum desses rótulos pode fazer esquecer que, no interior desse país, se desenvolveram relações de produção capitalistas, cujo quadro condicionava socialmente o acesso dos indivíduos à educação e à cultura, bem como os efeitos credenciadores do nível da formação recebida.

## A ESCOLA E A CULTURA REPUBLICANA

Herdeiro da filosofia iluminista, forjado no positivismo comteano e nos ideais de 48, o republicanismo é a forma política adoptada pela pequena burguesia em

que se enquadrava uma elite intelectual de juristas, médicos, docentes. A sua base social de apoio ultrapassava, porém, estas camadas e atraía trabalhadores, sobretudo em zonas urbanas, para os quais os laivos democratistas e socializantes do discurso político republicano bastavam para manter viva uma luz de esperança no futuro.

A filosofia educacional republicana reclama-se de um objectivo paternalista de preservação moral do povo. Recorrendo a novas formas de sociabilidade popular, nomeadamente ao associativismo cultural, em detrimento das tradicionais, o republicanismo elege a difusão da ciência e da educação como um dos seus temas de fundo. Ciência e educação constituíam os instrumentos eficazes do progresso individual e colectivo. Nesse quadro, ainda na fase da propaganda, combaterá o analfabetismo e promoverá a instrução pública por intermédio do movimento das escolas móveis, dos cursos públicos e das universidades populares. Um dos factores do crescimento do Partido Republicano, como acentua Maria Cândida Proença, assentou justamente «na organização de uma série crescente de agremiações (centros, grupos, associações, ligas, grémios, escolas, clubes...)», os quais divulgavam o ideário republicano e ao mesmo tempo davam «formidável impulso (...) à causa da instrução». Essa instrução não se cingia apenas ao derramamento do *abc*: passava também por prelecções sobre história pátria, geografia, ciências naturais, literatura, questões políticas nacionais e internacionais, visto que, como recorda a conferencista, a instrução era vista igualmente como condição da consciencialização cívica e da elevação moral e espiritual. No final da monarquia existiriam 160 centros republicanos, 65% dos quais se situavam nas cidades e distritos de Lisboa e Porto.

Uma vez no Poder, correspondeu a obra da República, no plano educativo, ao projecto que tinha anunciado?

Cabe salientar, em primeiro lugar, o modo inovador pelo qual a escola republicana encarou a formação do futuro cidadão. O tema acha-se em estudo mas desde já podemos descortinar nas estratégias adoptadas o influxo dos ideais da educação nova que fortemente marcaram o pensamento e a prática dos educadores republicanos portugueses.

Sob o ponto de vista ideológico, realizando uma profunda investida no plano da laicidade, o poder revolucionário será levado a proibir o ensino religioso em todas as escolas, a pretexto de que a neutralidade em matéria de crenças ficaria assegurada. Ainda na fase delicada do 1º Governo Provisório, os republicanos não hesitaram em afrontar as autoridades diocesanas e as escolas particulares católicas, restringindo-lhes uma liberdade que o espírito democrático teria aconselhado a manter.

Quanto à promoção da escolarização popular, oficializam-se as escolas móveis, declaram-se obrigatórias as três primeiras classes do ensino primário elementar, cria-se o ensino primário complementar facultativo (duas classes) e o ensino primário superior, igualmente facultativo, com três anos de duração. No respeitante ao ensino universitário, põe-se termo ao «monopólio» de Coimbra mediante a criação das Universidades de Lisboa e do Porto, além de se lançarem os fundamentos da Universidade Técnica mediante a criação do Instituto Superior Técnico.

De salientar, com Maria Cândida Proença, a expansão da rede escolar primária, a qual, não permitindo uma cobertura total do país, ainda assim se define por um progresso moderado. O número total de escolas primárias passa de 5475 em 1909-1910 para 7013 em 1918-1919, ao passo que o número de estabelecimentos em funcionamento efectivo sobe de 5099 para 6585.

É certo, como salienta a conferencista, que, em 1910, de 629 691 crianças em idade escolar, apenas se matricularam 271 830 (43%) e que dessas apenas 235 771 frequentaram regularmente a escola das matriculadas (86.7%). Em 1919, de 1 128 100 crianças recenseadas, o número de matrículas queda-se pelas 289 605, o que denota um ligeiro aumento mas uma quebra em termos percentuais. Quanto à regularidade de frequência, o valor queda-se pelos 84, 1%.

Também o combate ao analfabetismo não exhibe os resultados desejáveis. Entre 1910 e 1920 a taxa de analfabetismo descerá apenas 4,2%. Também neste ponto caberia perguntar pelo sentido da escola em relação com os problemas e carências das famílias camponesas e operárias. Como controlar a evasão escolar no quadro de consideráveis dificuldades sociais, agravadas pela guerra europeia de 1914-1918?

Apesar de todos os obstáculos, aumenta acentuadamente a oferta escolar ao nível do ensino universitário e cresce a escolarização do sexo feminino. «A aceleração contínua do crescimento do ensino feminino nos diversos níveis - primário, secundário, técnico e profissional e superior», diz Maria Cândida Proença, «constitui sem dúvida uma das transformações educativas que caracterizam o século XX.»

Quanto ao ensino secundário, sector a que o republicanismo não deu grande prioridade, o número de inscrições nos liceus apresenta um crescimento mais acentuado do que o ensino primário. No ensino técnico e profissional observa-se um fenómeno comparável: de 8 169 alunos inscritos em 1914-1915 subir-se-ia para 13 085 em 1925-1926.

Poder-se-á inferir destes números, como propõe Maria Cândida Proença, o carácter urbano e pequeno burguês das bases sociais de apoio do republicanismo, reflectido nos ritmos desiguais de crescimento dos ramos ensino destinados prioritariamente às classes populares ou às classes médias?

Apesar do carácter de classe da política educacional republicana, animava-a um franco democratismo que, em conjunturas precisas, uniu no mesmo movimento sectores sociais diferenciados mas próximos. Foi o caso da tentativa de extinção das escolas primárias superiores, empreendida por António Sérgio e logo abandonada pelos seus sucessores, a qual, atingindo os interesses de uma população escolar heterogénea, desencadeou um movimento social igualmente diversificado.

Será talvez no campo da reflexão pedagógica que o republicanismo assumiu posições mais avançadas. Como também acentua Maria Cândida Proença, a pedagogia republicana inspirava-se nos ideais da Escola Nova ainda no período da propaganda. Feita a revolução, tais princípios impregnam textos e directrizes oficiais que visavam influenciar as práticas pedagógicas. Sob esse aspecto, o documento mais articulado é o das bases da reforma do ensino, publicado em 1923 sob a res-

ponsabilidade do ministro João Camoesas mas cuja autoria se deve sobretudo a Faria de Vasconcelos e à colaboração de António Sérgio. Esse texto constitui um notabilíssimo manifesto a favor de uma pedagogia moderna e da modernização da escola, pensado e produzido por homens que tinham convivido estreitamente com pedagogos e psicólogos como Claparède, Bovet, Decroly e outros representantes da vanguarda pedagógica do tempo.

Se a mirada doutrinal da reforma Camoesas depõe sobre uma minuciosa informação em torno das correntes pedagógicas contemporâneas, realizar uma largada tão ampla para fora de um sistema educativo falho de recursos, seria acaso dar provas de capacidade de concretização prática? Eis a questão que se levanta no momento em que a crise financeira do Estado alterava gravemente os contextos de modernização da educação portuguesa.

Este foi, talvez, o traço definidor da política educacional republicana: a incapacidade para encontrar no mundo real os meios de concretização da escola idealizada.

## QUASE MEIO SÉCULO DE «EDUCAÇÃO NACIONAL»

A partir do golpe de Estado de 1926, a escola portuguesa será submetida durante perto de 50 anos às injunções de um Poder que não admitia contestação. Ainda assim, porém, não é lícito dizer que se viveu em absoluta imobilidade. Após uma primeira fase de desmantelamento da escola republicana, principia nos anos 30 a grande faina de lhe imprimir as marcas distintivas do nacionalismo salazarista, em muitos aspectos centrais claramente convergentes com as orientações do nazismo e do fascismo. Esse objectivo passa pela transformação dos valores a difundir entre a infância e a juventude, não só durante as actividades escolares como nas circum-escolares. Para este efeito são criadas a Mocidade Portuguesa e a Mocidade Portuguesa Feminina, as quais operavam no interior da escola embora tivessem instâncias de controlo exteriores à instituição escolar. O processo de construção da «educação nacional» e as suas transformações ao longo de quase meio século, tal foi o tema de que António Nóvoa se encarregou.

A redução da escolaridade obrigatória às três primeiras classes e a introdução de um mecanismo de elitização da escola desde a instrução primária (a frequência da 4ª classe torna-se facultativa, sendo em regra procurada apenas por aqueles que quisessem continuar estudos), foi acompanhada de outros mecanismos de desvalorização qualitativa das aprendizagens, ainda que tenham permitido melhorar as estatísticas.

O final da década de 50 marca o começo de um novo ciclo: em 1956 passam a ser de novo obrigatórias as quatro classes do ensino primário para o sexo masculino e quatro anos depois o dispositivo torna-se extensivo às crianças do outro sexo. Em 1964 opta-se pela imposição de seis anos de escolaridade obrigatória a todas as crianças. Todo este processo tem a ver com a inserção do país na Associação

Europeia de Comércio Livre e na OCDE, mas também não é independente de condições decorrentes do aumento da emigração clandestina, da deflagração da guerra colonial em 1961 e da eclosão de movimentos estudantis de contestação ao regime e à Universidade.

A par destas medidas, que testemunham sobre as consequências nefastas da política educativa dos anos 30, cumpre repensar o Plano de Construções Escolares de 1940, o qual, embora a um ritmo lento, não deixou de ir alterando o perfil do parque escolar, assim como a Campanha de Alfabetização de 1952, assente em vigorosos mecanismos punitivos de combate à evasão escolar, a qual se destinava a compensar, afinal, a desaceleração que se imprimira ao ensino elementar desde a fase de implantação do regime. Do mesmo modo, já na fase do Caetanismo, haverá que reavaliar a intervenção do Ministério Veiga Simão, o seu relacionamento conflitivo com os sectores mais retrógrados do Poder e com os elementos mais progressistas da tecnocracia.

Sob o ângulo pedagógico, a prática docente no período salazarista é ajustada aos objectivos assinalados ao ensino como essenciais: o ler, escrever e contar, ao que se adicionavam a história e geografia de Portugal e o desenho, assim como a chamada formação moral e religiosa, ou seja a inculcação de valores de obediência e acatamento incondicionais da autoridade e das hierarquias sociais. Os ideais da escola nova –ensino activo, formação multidimensional da personalidade intelectual, self-government– foram varridos da prática pedagógica e das escolas de formação de professores primários.

Olhando esse espaço de quase meio século, uma questão final importa referenciar: foi este período um avanço no sentido da modernidade ou, pelo contrário, um retrocesso relativamente às tendências que se manifestavam na 1ª República democrática?

Responder a este problema é indispensável se queremos captar o sentido da evolução histórica.

A tendência expressa desde o primeiro liberalismo vai no sentido da alternância entre períodos de *aceleração*, geralmente coincidentes com momentos de criatividade histórica, e momentos de *retrocesso*, em que o sentido da política educativa é de restrição social. Sob esse aspecto, os cinquenta anos de «educação nacional» constituem mais uma exemplificação de tais alternâncias ou, se quisermos, a expressão da impossibilidade de modernizar o sistema educativo correspondente a uma sociedade que, nos múltiplos planos da sua existência, se mantinha à margem dos modos e dos processos inovadores.

Em Portugal, os três estádios mais importantes rumo à modernidade, no trânsito do século XVIII para o século XX, constituem processos em que as continuidades de estrutura e de prática pedagógicas bloqueiam fortemente as tentativas de rotura e de inovação. Estas procedem de um discurso programático que, eventualmente actualizado em sucessivas versões, não leva em conta o contexto real em cujo âmbito pretende actualizar-se. Assim a escola portuguesa se distanciou tantas vezes dos ideais que pretenderam redimi-la das suas carências seculares. Assim a modernidade se perfilou de modo permanente como um futuro que o dia-a-dia se apostava em negar.