



Foto 1 – A fé, o império, o nacionalismo e as luzes da «Escola Nova» no estandarte.
Livro de Ouro da EMPF, BP da UALG

Memórias da Formação nos Primórdios da Escola do Magistério Primário de Faro

Aurízia Anica¹

1. História e memórias da Escola do Magistério Primário de Faro

O jornal *Povo Algarvio* publicou, a 8 de Julho de 1945, a informação de que os candidatos ao primeiro curso da Escola do Magistério Primário de Faro deveriam requerer exame de admissão e que o mesmo realizar-se-ia a partir do dia 1 de Setembro desse ano². Tratava-se de um exame de Português, Matemática e Geografia-História composto por provas escritas e orais, no qual para obter aprovação deveriam os candidatos obter no mínimo dez valores em cada uma das disciplinas. Os requerimentos deveriam ser acompanhados de certidão de nascimento que comprovasse que o candidato tinha nacionalidade portuguesa e idade compreendida entre os dezasseis e os

¹ Investigadora do IELT. Professora Coordenadora da Universidade do Algarve.

² Nos termos do Decreto-Lei nº 32.243 de 05.09.1942.

vinte e oito anos, documento comprovativo de habilitação mínima do 2º ciclo do liceu ou equivalente, certificado de registo criminal, declaração de que não pertencia a nenhuma organização secreta³ e, ainda, declaração de que se encontrava integrado na ordem social estabelecida pela Constituição de 1933, com “activo repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas⁴”. Assim se anunciava a inauguração da Escola do Magistério Primário de Faro, deixando claro que, antes de o candidato poder comprovar que estava na posse dos conhecimentos considerados mínimos para aí ingressar, era indispensável preencher um conjunto de requisitos, entre os quais avultava o de reconhecer formalmente a sua integração e militância nas instituições do Estado Novo.

Foto 2 – Primeiro curso da Escola do Magistério Primário de Faro, 1945-47. *Livro de Ouro*, BP da UALG.



A abertura da Escola do Magistério Primário de Faro enquadra-se na conjuntura de política educativa do Estado Novo, que Nóvoa (1992) designou por «construção nacionalista do professor primário», mas o seu impacto corresponde às exigências do

³ Segundo a Lei nº 1.901 de 21.05.1935.

⁴ De acordo com o Decreto-lei nº 27.003 de 14.09.1936.

período que o mesmo autor designou por «acomodação às novas realidades». Na verdade, o «Plano dos Centenários» e as Escolas do Magistério Primário articulavam-se com vista a reduzir a elevada taxa de analfabetismo do país e a educar um povo que se queria humilde mas preparado para os desafios do desenvolvimento económico do pós-guerra. Para tanto era necessário dotar o espaço nacional com uma rede adequada de escolas onde estagiarium e, posteriormente, exerceriam funções docentes os novos professores que o estado queria pedagógica e moralmente bem apetrechados. A formação inicial de pessoal docente para o ensino primário era urgente para expandir e melhorar o sistema, mas o projeto foi mais longe, uma vez que à formação inicial associou a formação contínua dos docentes que supervisionassem a formação dos estudantes admitidos a estágio pedagógico⁵.

Os estudos sobre a formação de professores e suas políticas e práticas em Portugal têm vindo a suscitar renovado interesse nas últimas décadas com a afirmação de novas perspetivas de análise. Ao deslocar o foco predominante até aos anos 80 do século XX das macroestruturas para as microestruturas, a perspetiva antropológica valorizou o ponto de vista dos sujeitos, a autonomia e subjetividade irreduzível das suas experiências individuais no processo formativo (Mota, 2006; Vieira, 1999; 2009), ao passo que a perspetiva sociológica, partindo também do ponto de vista dos acores sociais, procurou as regularidades nos seus depoimentos (Araújo, 2000). As entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas permitiram aos entrevistados reconstruir e reinterpretar as suas experiências pessoais e aos investigadores recolher o material que lhes possibilitou interpretar o significado dos pedaços de autobiografias, por vezes não dando relevância aos significados dos silêncios da memória ou lapsos do sujeito entrevistado⁶.

Numa linha de maior afinidade com as investigações realizadas nas décadas de 70 e 80, encontram-se os estudos sobre as relações entre os contextos políticos e ideológicos e os paradigmas de formação de professores (Nóvoa, 1992; Serra, 2004;

⁵ No período que tratamos (1945-1954) a população estudantil das EMP mais do que duplicou no país, tendo passado de 1057 alunos para 2393 (Mogarro, 2001: 103).

⁶ O interacionismo social tem vindo a realçar a importância do desenho de «artefactos sociais» que podem construir, dar continuidade e reconstruir a memória social, sendo esta entendida, não apenas como o conjunto compartilhado de memórias individuais, mas como o conjunto de símbolos socialmente construídos e mantidos, cuja função é a de orientar a construção de uma identidade coletiva. A perspetiva interacionista social tem também contribuído para a compreensão da dinâmica da interação entre investigador e narrador nas entrevistas autobiográficas ou nos grupos de conversa, procurando explicar a existência de falsas memórias, de diferentes papéis desempenhados pelos participantes nos grupos de conversa, de silêncios e do esquecimento inerente ao carácter seletivo da memória (Hirst e Manier, 2008; Coman *et al.*, 2009).

2009). Numa perspetiva globalizante, a «nova história cultural da educação» propôs-se recentrar o objeto de estudo na escola, considerando-a como uma estrutura complexa e aberta, um universo cultural com formas e modos específicos de organização, onde confluem e interagem normas ditadas por poderes diversos, processos e pessoas dotadas de relativa autonomia de Ação e de reflexão (Mogarro, 2001; Nóvoa e Santa-Clara, 2003). Neste contexto os arquivos escolares ganharam protagonismo enquanto «instrumentos fundamentais para a história da escola e a construção da memória educativa», dando origem à constituição de redes de museus escolares que pretendem envolver as comunidades educativas e diversas instituições com estas relacionadas, tendo em vista a preservação e investigação do património escolar, incluindo o arquivístico. O arquivo escolar foi valorizado como lugar de memória e de construção de um sentimento de pertença a uma entidade coletiva, sendo considerado indispensável, por isso, na formação da identidade do professor que deve ser «enraizada na evolução do sistema educativo, das suas instituições e dos processos de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de continuidade que forneça referências às inovações da atualidade» (Mogarro, 2006).

O arquivo da Escola do Magistério Primário de Faro (1945-1987), recentemente integrado e inventariado como fundo do arquivo da Universidade do Algarve, encontra-se ainda em grande parte por desbravar. O resultado da primeira fase de um projeto de investigação em curso, que pretende contribuir para o conhecimento do papel desempenhado por esta Escola no processo de transformação sociocultural da região, permite apresentar, desde já, alguns dados e conclusões preliminares relativos à primeira década de funcionamento desta instituição. No conjunto da documentação já compulsada foram tratados dados obtidos nos processos de alunos e de professores, nos livros de matrículas, nos livros de termo dos exames de admissão, nos livros de atas de exames de estado e no Livro de Ouro da Escola⁷. No arquivo pessoal de uma das nossas entrevistadas foi possível encontrar o seu livro de curso repleto de dados sobre as relações entre alunos, o modo como se viam uns aos outros, a forma como olhavam os professores.

⁷ Integram o fundo muitos outros tipos de documentos, em grande parte por explorar, resultantes do funcionamento quotidiano da instituição, como livros de termos de posse, livros de ponto, livros de atas do conselho administrativo, livros de registo da correspondência, contas correntes, folhas de vencimentos, registos de faturas.

Foto 3 – O corpo docente no Livro de 7º Curso da EMPF, 1951-1953. Arquivo privado.



Na perspectiva ora adotada considera-se indispensável o cruzamento dos dados obtidos na documentação produzida pelas instituições que de algum modo se relacionam com o objeto de estudo, aos mais diversos níveis. O modelo formativo do professor do Estado Novo foi abstrata e centralmente debuxado, segundo objetivos bem determinados já conhecidos, mas desenvolveu-se em contextos concretos, cuja complexidade e especificidade interagiram com a dimensão individual e subjetiva dos actores neles envolvidos. Por conseguinte, não é dispensável o cruzamento dos dados provenientes de diversos tipos de fontes – escritas, orais, iconográficas e outras - entre as quais se encontram as falas daqueles que aí realizaram parte do seu percurso de vida de estudante ou de professor, ou ambos, afinal pedaços de autobiografias baseadas em episódios-chave da vida, experiências reconstruídas no presente em função de múltiplos fatores individuais e de contexto, como, por exemplo, a motivação para o diálogo com o investigador. Recorrendo ao cruzamento de diversos tipos de fontes, o percurso investigativo exige a comprovação e o enquadramento de factos, a compreensão das motivações e dos significados das narrativas autobiográficas, bem como o delineamento das relações entre uns e outros.

Foto 4 – Igualmente com a Sé ao fundo mas com o corpo docente em destaque. Segundo curso da EMPF, 1946-48, *Livro de Ouro*, BP da UALG



2. A formação nas Escolas do Magistério Primário

Depois de criadas as Escolas do Magistério Primário de Lisboa, Porto, Coimbra e Braga, foi anunciada a abertura, em 1945, de mais cinco escolas⁸: as de Faro, Viseu, Évora, Guarda e Bragança. Seguidamente surgiu a de Vila Real⁹. A cobertura do território nacional com escolas de formação de professores para o ensino primário era urgente dada a falta de docentes resultante do ritmo das aposentações e do afastamento da atividade de muitos professores, a que se juntava a necessidade de alargamento da rede escolar, uma vez que a taxa de analfabetismo rondava, então, os 50%. Para responder a esta situação, o «Plano dos Centenários» previa a abertura de 12500 salas de aula em cerca de dez anos, para as quais era necessário formar um corpo docente em moldes adequados às exigências do momento¹⁰. As raízes do problema remontavam pelo menos à suspensão do funcionamento das Escolas do Magistério Primário decretada em 1936¹¹, à sua substituição pelo recrutamento de emergência que dava à

⁸ Decreto-lei nº 33.019 de 01.09.1943.

⁹ Decreto-lei nº 35.070 de 26.10.1945.

¹⁰ De 1941 a 1950. Decreto-lei de 30-IX-1941.

¹¹ Pelo Decreto-lei 27.279 de 24 de Novembro de 1936.

formação inicial um reduzido lugar¹² e à mobilização de regentes escolares que pouco mais tinham que provar do que o saber ler, escrever e contar (NÓVOA, 1992: 505).

Ao avizinhar-se o fim da II Guerra Mundial com a vitória dos Aliados, colocava-se a Salazar a necessidade de desenhar uma estratégia que lhe permitisse sobreviver perante a nova realidade externa e a previsível animação da contestação interna. Melhorar a imagem do regime significava, entre outros aspetos, recuperar Portugal do reconhecido atraso educativo, o que implicava o aumento do ritmo e da eficácia da formação dos professores do ensino primário, segundo um modelo que não deveria ser muito divergente daquele que predominava no mundo democrático ocidental, mas que era indispensável adaptar aos recursos disponíveis e aos imperativos da ideologia conservadora e autoritária do Estado Novo.

O curso das Escolas do Magistério Primário, criado pelo Decreto nº 18646, de 19 de Julho de 1930, tivera por objetivo reduzir o processo de formação apenas aos «elementos considerados essenciais para a cultura profissional» (SAMPAIO, 1975: II,157) e é exemplificativo do carácter pragmático das políticas de formação de professores no Estado Novo. A redução do investimento na formação de professores acompanhou as conjunturas de maior aperto financeiro do estado, sendo as circunstâncias económicas mais difíceis igualmente aproveitadas para o reforço de uma cultura de disciplina e obediência nas escolas.

A redução do processo formativo traduziu-se no encurtamento do período de formação inicial de professores do ensino primário, cujo curso perfazia três anos em 1932¹³, sendo o último dedicado a «conferências», enquanto o curso de 1942¹⁴ não ia além dos dois anos, organizados em quatro semestres, sendo o último semestre ocupado pelo estágio orientado por um professor que trabalhava em estreita colaboração com o estagiário. O objetivo deste novo modelo de formação era aumentar a capacidade formativa e a eficiência do sistema de formação de professores, o que implicou deslocar a realização do estágio das escolas de aplicação, que funcionavam anexas às Escolas do Magistério, para as escolas circunvizinhas. Deste modo, rentabilizava-se a capacidade do sistema, otimizando-se a utilização dos equipamentos já construídos e das escolas a construir no âmbito do «Plano dos Centenários», uma vez que estas seriam postas simultaneamente ao serviço do ensino e da formação de professores.

¹² Sobre os regentes ver Portaria nº 8731 de 04.07.1937. Sobre o recrutamento de emergência realizado em 1940 ver o Decreto-lei nº 30.951.

¹³ Decreto nº 21695 de 19 de Setembro de 1932.

¹⁴ Decreto nº 32243 de 5 de Setembro de 1942.

A redução do período de formação dos professores do Ensino Primário estava igualmente relacionada com a alteração dos requisitos exigidos aos candidatos, os quais passaram a ser mais restritivos: em 1930, permitia-se a entrada a candidatos com mais de dezasseis anos de idade, desde que obtivessem aproveitamento no exame de admissão à Escola do Magistério Primário, mesmo que não tivessem completado o 2º ciclo dos liceus, sendo dispensados do exame de admissão os candidatos que comprovassem ter concluído o 2º ciclo liceal¹⁵; em 1942, só os candidatos que tivessem concluído o 2º ciclo dos liceus e que, cumulativamente tivessem êxito no exame de admissão poderiam ser admitidos nas mesmas Escolas¹⁶.

Foto 5 – O terceiro curso da EMPF oferece uma imagem mais «experimental», 1947-49.



No modelo de formação inicial do professor do ensino primário instituído em 1942, o exercício da profissão ficou a depender de três componentes: 1ª) a aquisição da cultura e prática pedagógica, que se desenvolvia ao longo de três semestres, concluindo-se com a aprovação no exame que dava acesso ao estágio; 2ª) o estágio pedagógico, com a duração de um semestre; 3ª) a aprovação no exame de Estado.

A aquisição da cultura e prática pedagógica realizada ao longo dos três semestres que compunham a primeira parte do curso implicava o aproveitamento nas

¹⁵ Decreto nº 18646 de 19 de Julho de 1930.

¹⁶ Decreto-lei nº 32243 de 5 de Setembro de 1942.

unidades curriculares de pedagogia e didática geral, psicologia aplicada à educação, higiene escolar, educação física, desenho e trabalhos manuais educativos, educação feminina, música e canto coral, legislação e administração escolares, organização política e administrativa da nação, educação moral e cívica e prática pedagógica. A disciplina de Didática Especial, que ocupava os formandos durante mais tempo - seis horas semanais no segundo e terceiro semestres, tratava das didáticas específicas da Língua Portuguesa, da Aritmética, da Geografia, da História, do Desenho e dos Trabalhos Manuais¹⁷.

A forte componente prática presente em todo o processo de formação foi um dos aspetos reconhecidos e valorizados como mais marcantes das experiências dos professores entrevistados, como se poderá compreender mais à frente.

Foto 6 – Quarto curso da EMPF, 1948-50. *Livro de Ouro*, BP da UALG.



3. Os Primórdios da Escola do Magistério Primário de Faro

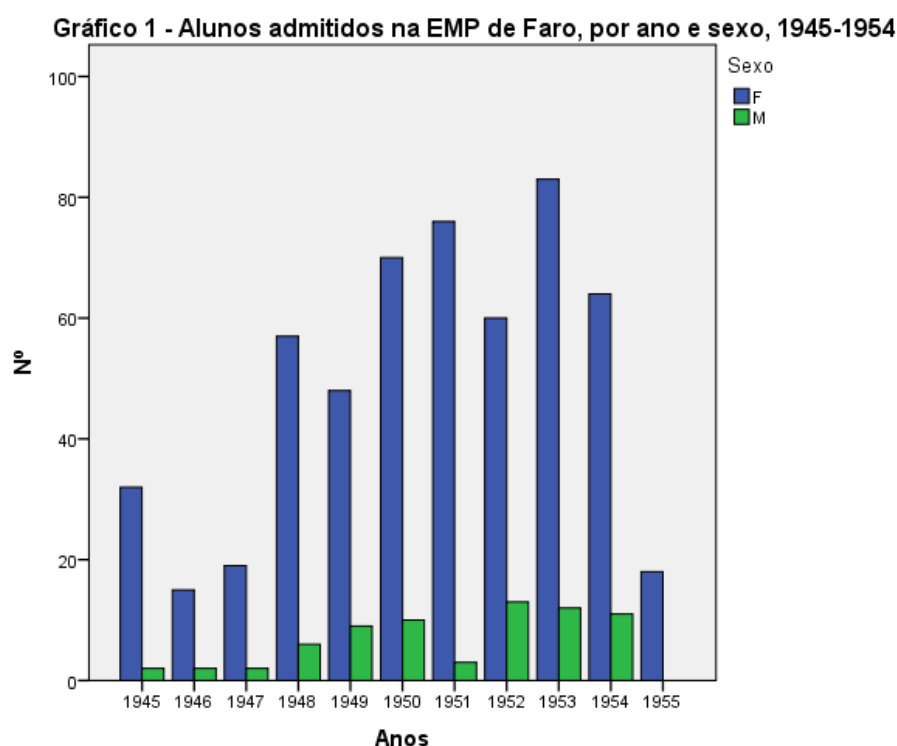
3.1. Uma escola feminina

O ritmo das admissões na Escola do Magistério Primário de Faro variou durante a primeira década de funcionamento, como se pode verificar no gráfico 1: se no primeiro curso são admitidos trinta e quatro alunos, o número cai para dezassete no

¹⁷ Programa das escolas do magistério primário, Decreto nº 32629, de 16.01.1943.

segundo curso, isto apesar de ter sido divulgada na imprensa regional a intenção de subsidiar com bolsas de estudo e isenção de propinas os alunos carenciados.

As bolsas a conceder pelo Ministério da Educação estavam previstas no Decreto-lei 32.243 de 5 de Setembro de 1942 e fixadas no montante anual de 2000\$00 cada, valor que seria repartido pelos dez meses de duração de cada ano letivo. Além deste montante, anunciava o jornal Povo Algarvio, a 07 de Julho de 1946¹⁸, que não só o Ministério da Educação mas também «os organismos Administrativos» estavam «na disposição de subsidiar alguns alunos pobres». Contudo, o curso da Escola do Magistério Primário custava no mínimo um total de 1.100\$00 só em propinas que era preciso satisfazer ao longo de dois anos, se tudo corresse bem ao estudante. Por outro lado, os critérios de atribuição das bolsas exigiam o preenchimento cumulativo de uma média de catorze valores no exame de admissão, o comprovativo de insuficiência económica da família do candidato e uma «conduta moral, cívica e académica irrepreensível»¹⁹. Como é evidente, estes critérios permitiam excluir à partida uma grande parte dos candidatos às bolsas.



¹⁸ Jornal Povo Algarvio n° 626 de 7 de Julho de 1946.

¹⁹ Decreto-lei 32.243 de 5 de Setembro de 1942, Art.º. 42º.

O terceiro curso não trouxe a recuperação do nível de admissões do primeiro ano de funcionamento, ficando o número de admitidos pelos vinte e um. Porém, no quarto ano de funcionamento, as admissões atingiram o número mais elevado do primeiro lustro da instituição, com sessenta e três admitidos, excedendo o limite estabelecido no Decreto-lei nº 32.243 que fixava o número máximo de alunos por Escola em sessenta²⁰. O mesmo decreto-lei reconhecia, contudo, a possibilidade de «em caso de necessidade» o número máximo de alunos atingir os oitenta²¹. As necessidades do sistema de ensino primário estavam a ditar as alterações introduzidas pelo Decreto-lei nº 37079 de 30 de Setembro de 1948 (Sampaio, 1976: 164, II)²² que permitia a nomeação em comissão dos docentes indispensáveis ao aumento do número de alunos nas escolas do Magistério Primário, desde que as novas contratações não ultrapassassem, em cada escola, um professor por cada turma a mais. Este regime especial manteve-se inalterado no ano letivo de 1949-50, mas, em Faro, o número de admissões só começou a elevar-se no ano de 1950-51, atingindo o máximo desta série de dez anos em 1953-54 (noventa e cinco alunos). Dos candidatos à Escola, 14,8% não chegaram a ser admitidos por diversos motivos, entre os quais a reprovação no exame de admissão, mas de entre os que repetiram as provas de admissão, 2,5% lograram ser admitidos no ano de 1955. Na verdade, a documentação revela a persistência de muitos candidatos ao curso que, por não terem tido êxito à primeira, repetiram uma ou duas vezes o exame de admissão.

Para além do ritmo de crescimento irregular do número de candidatos admitidos, o gráfico 1 revela também a assimetria de género na procura do curso. Nos primeiros dez anos de candidaturas que estão em análise, 88,3% eram candidatas, ao passo que os candidatos não ultrapassaram os 11,7%. A feminização do corpo docente do ensino primário, que se vinha a acentuar desde o século XIX²³, foi sancionada pelo citado Decreto-lei nº 32.243, o qual fixou a quota de dois terços das vagas para candidatos do sexo feminino. Porém, a realidade ultrapassou largamente a previsão, uma vez que os candidatos do sexo masculino não chegavam para preencher o terço de vagas que lhes estava destinado, além de que a taxa de reprovações no exame de admissão era mais elevada nos candidatos (16,7%) do que nas candidatas (14,5%). De qualquer modo, o gráfico 1 revela um crescimento lento do número de candidatos do sexo masculino, o

²⁰ *Idem*, Art.º 9º.

²¹ *Idem*, *ibidem*, § 2º.

²² A nível nacional no ano de 1948-49 foram diplomados pelas EMP 557 professores, ao passo que no ano de 1950-51 o número de diplomados saltou para os 1165 (Adão, 1984).

²³ Em 1930, 68% do corpo docente do ensino primário era feminino ao passo que em 1950 esta taxa havia subido para 82% (Nóvoa, 1992; Anica, 2010).

qual contrasta com o ritmo vivo, embora irregular, da procura feminina do curso. Que motivos levariam as raparigas a aderir tão vivamente ao projeto de ser professora do ensino primário?

3.2. À procura de uma alternativa à domesticidade

«Eu fui para o Magistério contrariada, eu chamava-lhe a ratoeira. Depois vi a Suzel e a Carminda que já tinham entrado e que já estavam a exercer e acabei por aceitar a ideia. Se não fosse para o Magistério, só havia os Correios, mas lá estavam duas senhoras solteironas. Aquilo era uma desolação... Eu nunca tive essa coisa de querer ser professora do ensino primário. Tinha era a ideia de ir para o INEF». Maria Adelaide

Nas memórias de Maria Adelaide, aluna do quarto curso da Escola do Magistério Primário de Faro, curso no qual foi admitida com dezoito anos, a vocação natural para ser professora nunca existiu e a escolha obedeceu ao pragmático critério do mal menor: o INEF implicava ir estudar para Lisboa, deslocação que levantava algumas interrogações às famílias, quer de natureza económica, quer de natureza cultural. O financiamento de um jovem para os estudos em Lisboa era a alternativa mais dispendiosa e, por outro lado, o apertado controlo familiar das raparigas no final dos anos quarenta aconselhava a garantir uma supervisão doméstica das filhas, o que era incompatível com os estudos desenvolvidos longe do poder paternal. Havia, além disso, o efeito de novidade do curso do Magistério Primário na região e o exemplo oferecido pelas primeiras alunas da Escola de Faro, recém-diplomadas, mas imediatamente colocadas no exercício da profissão. Estudar no Magistério oferecia uma tripla vantagem: um investimento financeiro moderado das famílias, um controlo social mais efetivo e um futuro profissional garantido às candidatas.

Embora a habilitação mínima necessária para o acesso à Escola do Magistério Primário fosse o Curso Geral dos Liceus, a média da idade dos candidatos situava-se bastante acima da idade mínima com que os jovens podiam terminar este ciclo de estudos e era diferente consoante se considera os candidatos femininos ou masculinos. No caso das raparigas, verifica-se que a idade das mais jovens no momento da candidatura é de quinze anos, enquanto a das mais velhas atinge os vinte e oito anos, sendo a média etária de 19 anos. Este valor sobe para os 20,3 anos, quando se considera os candidatos do sexo masculino, como se pode confirmar no quadro 1.

Quadro 1 – Média etária dos candidatos à EMP de Faro,
1945-1954, por sexo

Sexo	Média	N	Mínimo	Máximo
F	18,99	633	15	28
M	20,25	84	16	28
Total	19,14	717	15	28

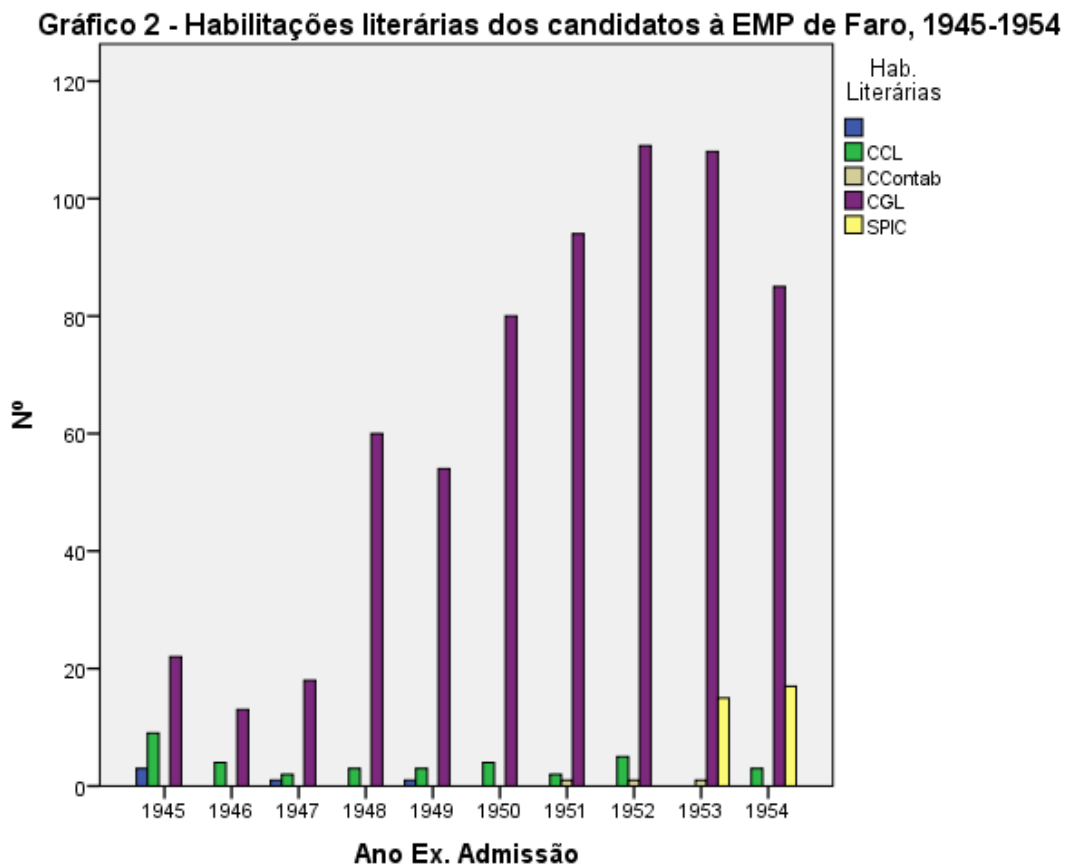
No conjunto dos candidatos de ambos os sexos a média etária situa-se nos 19,1 anos, o que conduz à interrogação sobre os fundamentos desta elevada média de idades, sabendo-se que o nível das habilitações literárias mínimo exigido não justifica este valor. Uma explicação possível é a de que o curso tenha atraído jovens que já houvessem terminado o curso geral dos liceus há alguns anos, mas que não tivessem encontrado, até àquele momento, melhor alternativa para a inatividade, para a continuação dos estudos ou para uma ocupação insatisfatória. Neste caso, a Escola do Magistério Primário era a porta de entrada para a formação profissional especializada de uma certa camada jovem, predominantemente feminina, que estava motivada para o desempenho de uma profissão diferenciada, a qual, embora exigindo uma preparação específica de média duração e investimento financeiro, poderia ser adquirida num espaço de relativa proximidade. Nesta perspetiva, a Escola do Magistério Primário constituiu uma alternativa formativa para um público expectante, desejoso de elevar o seu nível de instrução e de ter uma saída profissional compatível, público que, cerceado pelas consequências das restrições orçamentais do Estado e pelas dificuldades do período da Guerra, tinha vindo a avolumar-se no decorrer dos anos. A análise do quadro 2 permite sustentar esta interpretação, dado que se verifica uma descida da média etária dos admitidos à medida que a Escola vai absorvendo um número mais significativo de candidatos.

Quadro 2 – Média etária dos candidatos à EMP de Faro, por ano

Ano Ex. Admissão	Média	N	Mínimo	Máximo
1945	20,56	34	17	27
1946	20,71	17	17	25
1947	20,43	21	16	27
1948	19,16	63	16	27
1949	19,05	58	16	27
1950	19,13	83	15	26
1951	18,55	97	15	27
1952	19,05	115	15	25
1953	19,11	124	15	28
1954	18,88	105	16	28
Total	19,14	717	15	28

Uma outra hipótese explicativa para o nível etário relativamente elevado dos candidatos admitidos na Escola do Magistério Primário de Faro, que aliás não é contraditória com a anterior, é a de que estes tivessem mais do que o nível mínimo exigido de habilitações, ou seja, mais do que o Curso Geral dos Liceus.

De facto, o gráfico 2 revela que o número mais elevado de candidatos admitidos que possuíam o diploma do curso complementar dos liceus (CCL) ocorreu no primeiro ano de funcionamento da Escola (26,5%), tendo começado a baixar no ano seguinte, antes ainda de ter diminuído a idade média dos admitidos. A atratividade da escola fazia-se, pois, sentir mesmo entre aqueles que tinham atingido um nível de habilitações superior ao mínimo exigido para nela ingressar. Para além desta procura, que se vai restringindo, deve assinalar-se a captação de novos públicos a partir do início da década de 50, quando surgem como candidatos jovens que haviam iniciado ou mesmo completado cursos de contabilidade do Instituto Comercial (CContab) ou que tinham completado a secção preparatória do Instituto Comercial (SPIC).

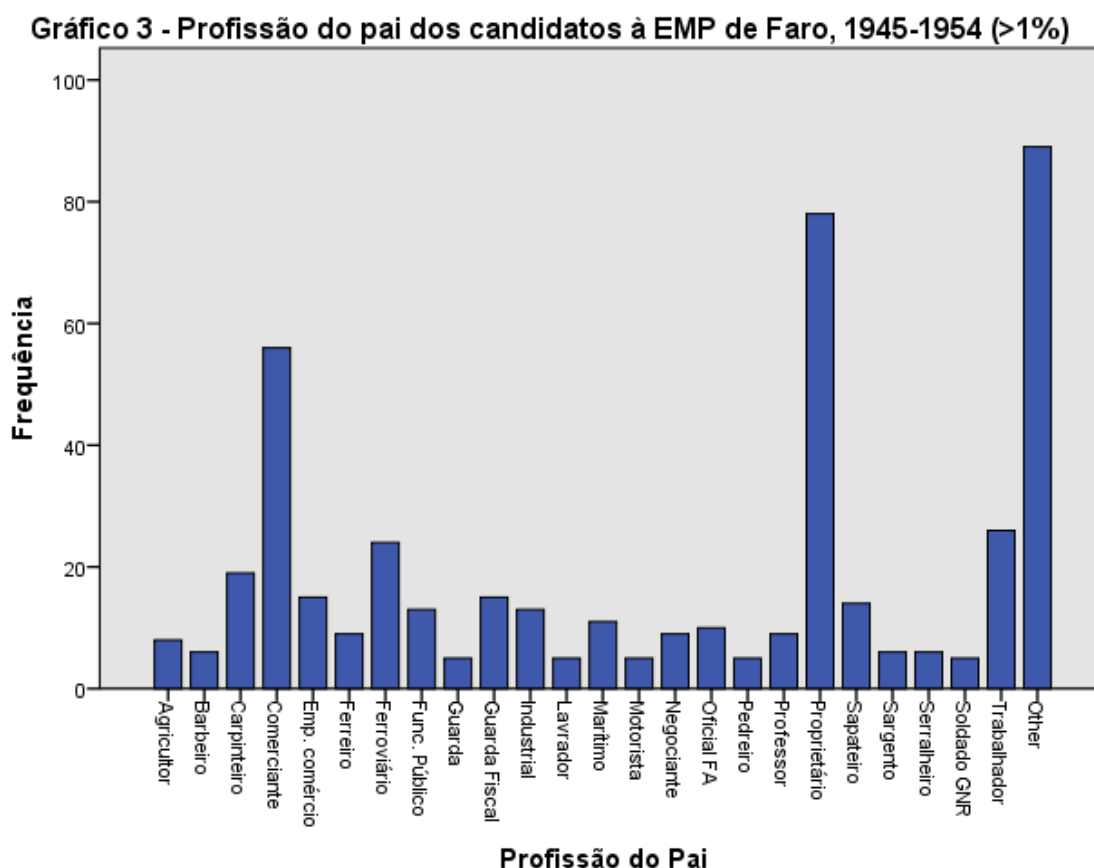


Para explicar as características do público atraído pela formação nas escolas do Magistério Primário têm sido apontados principalmente dois tipos de fatores. Por um lado, a imagem dominante da mulher como ser naturalmente dotado para a educação das crianças, o que a colocava aos olhos de muitos numa posição de vantagem relativamente ao homem no processo de formação e no exercício do magistério primário (MOGARRO, 2001). Por outro lado, tem sido destacada a vontade de ascensão social de jovens provenientes de estratos sociais baixos, principalmente do «campesinato» (MÓNICA, 1978) ou de grupos socioprofissionais rurais e urbanos, como os artesãos, os operários, os comerciantes e a pequena burguesia (NÓVOA, 1992). A análise dos dados permite contrapor a ideologia do Estado Novo, que veiculava a imagem da mulher como ser naturalmente destinado à reprodução biológica e cultural no seio da família, às estratégias educativas de muitas famílias situadas numa pluralidade de estratos sociais que escapavam a esse condicionamento ideológico.

No caso concreto da proveniência social dos candidatos de ambos os sexos à Escola do Magistério Primário de Faro, verifica-se que estes têm origem nas famílias de proprietários e lavradores (11,6%), de comerciantes e negociantes (9,1%), numa miríade de famílias de artesãos que as fontes não permitem saber se trabalhavam por conta de outrem ou não, entre os quais sobressaem os carpinteiros, os sapateiros e os ferreiros (5,8%)²⁴. Por último, mas com o maior peso percentual, contribuem as famílias cujos pais exerciam profissão no terciário, como os guardas e os polícias (GF, PSP e GNR), os professores, os médicos, os funcionários das repartições públicas, os oficiais e praças das forças armadas, os telefonistas e telegrafistas, enfim, gente das cidades, que todos juntos andariam pelos 12,9%. Menos presentes estão os «trabalhadores» (3,6%), designação que geralmente se refere a assalariados rurais indiferenciados. Menos representados ainda estão os industriais (1,8%) e os pescadores (1,5%). Trata-se portanto de um recrutamento em meio socioprofissional diversificado, que disponibiliza um público bastante heterogéneo do ponto de vista cultural, o qual se tem alguma característica mais evidente é a que reflete o peso de uma economia regional pouco industrializada. As origens sociais dos candidatos à Escola evidenciam a diversidade sociocultural da região, universo de pequenas cidades muito interligadas com os

²⁴ Aos quais é necessário juntar os igualmente presentes, embora com uma expressão numérica pouco significativa: abegões, albardeiros, alfaiates, barbeiros, caldeireiros, canteiros, correiros, ferreiros, forjadores, funileiros, marceneiros, moleiros, ourives, padeiros, pedreiros, relojoeiros, serralheiros, soldadores, tanoeiros.

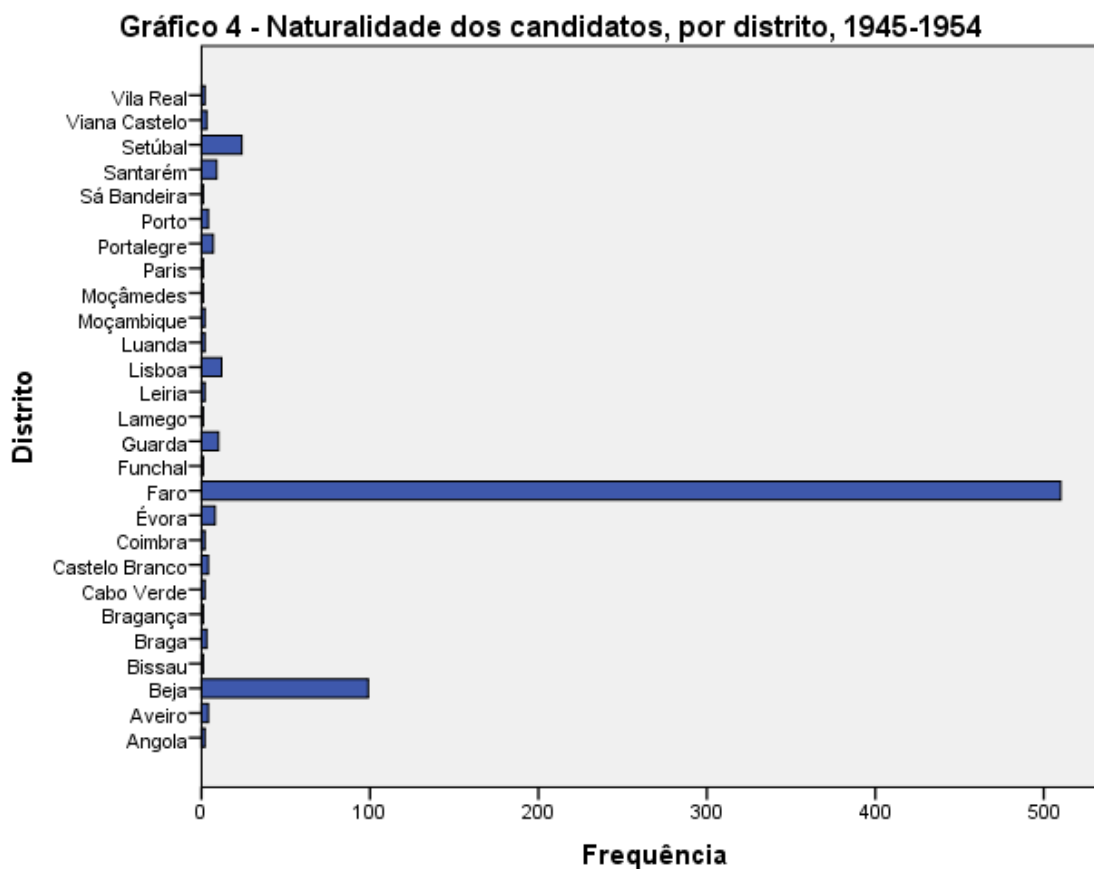
campos, num processo de industrialização anémico, onde se concentrava a população com o nível de instrução mínimo exigido e onde a terciarização do mercado de trabalho era alimentada, naquele período, por uma crescente procura pelas jovens do sexo feminino oriundas de estratos sociais predominantemente médios e altos.



A análise da ocupação ou profissão da progenitora dos candidatos que, recorde-se, são na esmagadora maioria do sexo feminino, evidencia o corte com a tradição das mães dedicadas às atividades domésticas, as quais representavam 60,4%. O mercado de trabalho feminino ocupado pelas mães das candidatas é exíguo, uma vez que as que são professoras não representam mais do que 3%, restando umas poucas costureiras e empregadas nos correios.

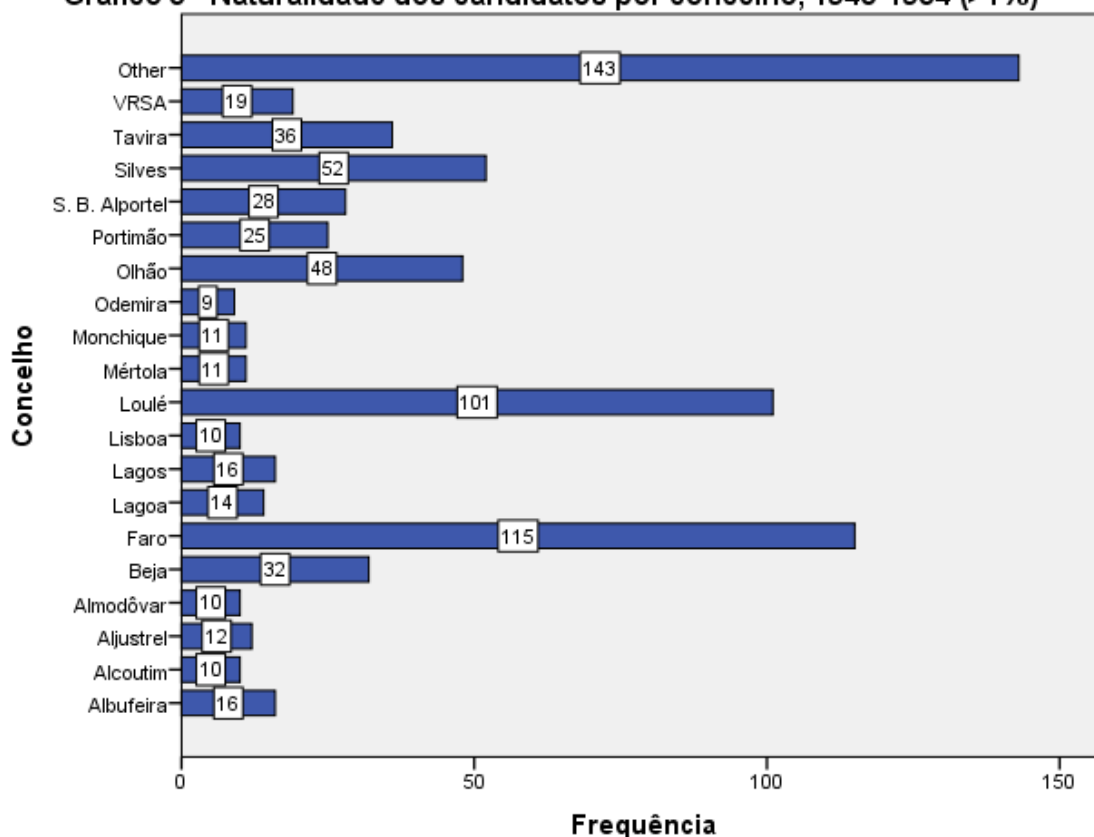
A origem geográfica das candidatas e candidatos à Escola revela um forte peso dos naturais do distrito de Faro (71%), seguindo-se os do confinante distrito de Beja (13,8%) que não dispunha de escola de formação de professores. Mas, o pendor regional da área de influência da Escola do Magistério Primário de Faro não obstava a que ali pretendessem ingressar alguns estudantes provindos dos mais diversos distritos do

Continente, de Setúbal a Bragança, ou das colónias, como Cabo Verde, Guiné, Angola e Moçambique, como se pode observar no gráfico 4.



A atração da Escola exercia-se, como seria de esperar, mais intensamente nos habitantes do concelho de Faro (16%), seguindo-se muito de perto o concelho de Loulé (14,1%), como está patente no gráfico 5. Outros concelhos como Silves (7,2%), Olhão (6,7%), Tavira (5%), S. Brás de Alportel (3,9%) e Portimão (3,5%) contribuíam em menor proporção para o fluxo de alunos que desejavam ser admitidos na Escola. Para além dos concelhos algarvios, era o concelho de Beja (4,5%) que oferecia o maior número de candidatos a esta Escola.

Gráfico 5 - Naturalidade dos candidatos por concelho, 1945-1954 (>1%)



3.3. «Aprendi a Trabalhar com a D. Joselda»

Na primeira década de funcionamento da Escola do Magistério Primário de Faro assiste-se a mudanças no modelo de formação de professores que visavam a adequação às transformações económicas e socioculturais do pós-guerra. Focaliza-se o professor, considerando-se que a preparação deste não deveria restringir-se à sistematização dos principais conhecimentos a ensinar e a uma formação de carácter pragmático no domínio das ciências da educação mas deveria abranger o desenvolvimento de atributos no domínio pessoal e social, os quais contribuiriam, entre outros fatores, para a maior eficácia do sistema de ensino. O professor deixa de ser entendido fundamentalmente como um agente de doutrinação e controlo social para passar a ser encarado como um facilitador do desenvolvimento das crianças, portanto, capaz de experimentar no espaço escolar a aplicação das novas teorias pedagógicas, sem pejo de inovar (Nóvoa, 1992; Simões, 2009).

Nas memórias dos professores entrevistados sobre as suas experiências na EMPF, desvela-se a valorização das experiências de ensino em sala de aula caracterizadas pela inspiração nas «escolas novas» que eram objeto de estudo na

disciplina de Pedagogia e Didática Geral. Contudo, as experiências mais significativas para Maria Adelaide Palmilha foram as que se recorda de ter tido como aluna da disciplina de Didática Especial e de Prática Pedagógica, em particular no ensino do Português. No excerto seguinte, Maria Adelaide assume a sua preferência pela diversificação dos métodos de ensino em função das motivações e características dos alunos e pela interdisciplinaridade que aprendeu com a professora Joselda Fernandes:

«Eu aprendi a trabalhar com a D. Joselda. Quando fui para a sala da D. Joselda, era uma lição de língua materna sobre “como se faz a seda”, os miúdos leram, leitura silenciosa, e depois ia-se à compreensão do texto, ela começou a perguntar se eles tinham alguma coisa de seda. Um tinha peúgas de malha de seda, a professora tinha uma *écharpe*. Depois mostrou muitas amostras de seda e de outros tecidos, fez um exercício de análise de texturas dos tecidos e os alunos, em grupos, muito interessados. Depois deste exercício é que leram. Eu fiquei de boca aberta, porque achei que aquilo era o ponto alto, os alunos e a professora tinham feito já um trabalho muito longo. A leitura silenciosa, eu já tinha visto, o que era novo era a maneira como ela organizava as actividades para os alunos aprenderem uma disciplina interior, eles trabalhavam mais descontraídos. Depois, morreu o professor de Didáctica da Escola que foi substituído pela D. Joselda, em Janeiro ou Fevereiro de 1949. Ela como professora de Didáctica também foi fantástica, mas ver o trabalho dela na sala de aula foi muito importante. E nem todos viram. Ela ensinava o modo como as coisas mudavam e os motivos dessas mudanças, Decroly e outros.»

A prática pedagógica surge no depoimento acima transcrito como a experiência que mais marcou a professora no seu processo de formação inicial, de resto em consonância com os objetivos do curso que destacavam a interdependência entre a «cultura pedagógica» e profissional e a prática pedagógica. Nesta o formando deveria ser integrado de uma forma progressiva, sempre em estreita relação com o professor responsável. Considerava-se, então, que a «cultura pedagógica» seria adquirida nas disciplinas de Pedagogia e Didática Geral, Psicologia Aplicada à Educação e Didática Especial, cujos programas²⁵ realçavam a importância da relação entre a teoria e a prática nas aprendizagens.

A disciplina de Pedagogia e Didática Geral estava estruturada em duas partes distintas, senão mesmo contraditórias: a primeira parte, dedicada à Pedagogia, deveria ser dirigida magistralmente de forma a clarificar o ideal educativo «humano» e «nacional», evitando «qualquer discussão acerca dos fins últimos que intenta o processo

²⁵ Decreto nº 32629, de 16.01.1943, do Ministério da Educação Nacional, Diário do Governo, 1 Série, Nº 12 de 16.01.1943.

de formação dos seres humanos na fase de crescimento»; a segunda parte, dedicada à Didática Geral, assumia-se ao invés como filiada «nos princípios da escola activa» e era concebida como «teoria e prática da aprendizagem». Nesta parte da disciplina, o professor era incentivado a «estimular» o «sentido crítico» do formando e a «suscitar a sua actividade». A parte da disciplina dedicada à Didática Geral era composta por três pontos: o ponto introdutório dedicado ao conceito de didática; o segundo ponto dedicado aos métodos de aprendizagem, gerais e especiais; o terceiro ponto dedicado à análise do processo didático.

No segundo ponto do programa de Didática Geral permitia-se uma abordagem teórico-prática de uma variedade de correntes da Pedagogia europeia e americana do século XIX e das primeiras décadas do XX, prevendo-se no que respeita aos «métodos gerais» de aprendizagem o tratamento dos «métodos de investigação e demonstração da verdade», bem como a abordagem da «análise e da síntese». Quando aos «métodos especiais», era aconselhada a «exemplificação prática» dos seguintes: a) método dos passos formais de Herbart; b) método de Martig; c) método de projetos; d) método de complexos ou centros de interesses; e) método do jogo; f) método de problemas; g) método acroamático²⁶.

Tal como na Pedagogia e Didática Geral, o programa de Psicologia Aplicada à Educação, disciplina dedicada ao estudo da «vida afectiva», «da vida activa» e da «vida cognitiva ou intelectual» da criança, acentuava a importância da aprendizagem centrada em problemas e a ligação à prática pedagógica. O mesmo programa indicava pormenorizadamente o modo de avaliação dos formandos, o qual incluía a elaboração pelo «aluno-mestre» do perfil psicológico do pupilo que, também por exigência programática, aquele tinha que acompanhar na escola anexa.

Na disciplina de Didática Especial o ensino deveria ser «essencialmente prático», o que implicava a «exemplificação» dos conteúdos a tratar, recorrendo-se para isso a alunos da escola anexa que deveriam deslocar-se até à sala de aula da Escola do Magistério. Todavia, era na Prática Pedagógica que a pedagogia activa e o ensino centrado em problemas, tal como era preconizado no programa oficial, assumiam integralmente o seu carácter paradigmático para os futuros professores.

²⁶ *Idem*, p. 32.

A professora Joselda Fausta da Graça Fernandes²⁷, cuja vida profissional se confunde com a vida institucional da Escola do Magistério Primário de Faro, uma vez que aí foi responsável pelas disciplinas de Didática Especial e de Metodologia durante mais de trinta anos, identificou como aspeto essencial da cultura desta instituição o fato de as atividades formativas extravasarem largamente o espaço da sala de aula: «a acção pedagógica» não se restringia «ao cumprimento de programas e horários, mas (...) projectava [-se] mais além em actividades extra-curriculares de que as sessões culturais e artísticas – festas infantis e dos alunos do magistério – eram o seu índice mais significativo»²⁸.

A professora Joselda Fernandes, considerada por uma sua aluna e depois colega «boa professora em tudo» porque «era bom trabalhar com ela, muito competente e amiga»²⁹, reconheceu no momento da sua aposentação que o estilo de liderança do diretor da Escola (1945-1960), Dr. Hortêncio Pais de Almeida Lopes³⁰, tinha sido em grande medida o responsável pela ambiente «renovador» e «organizado» e pela cultura organizacional que se caracterizava, segundo a mesma fonte, pela «descentralização de funções» que «permitia sempre a concretização dos projetos mais ousados» em que se tinha visto «totalmente envolvida»³¹. Estes projetos diziam respeito a «investigações práticas» no campo dos «métodos mistos, analítico-sintéticos, de base global e (...) puramente globais» de iniciação da língua materna³². A escola estava organizada em torno de outros projetos como o do jornal «Escola Nova» que promovia o intercâmbio

²⁷ Joselda Fausta da Graça Fernandes, filha de José do Nascimento Fernandes e de Maria do Carmo Graça, nasceu a 24.12.1914, em S. Pedro, Faro. Casou a 29.07.1939, com José João Duarte Craveirinha, oficial do exército. Como habilitações tinha o 7º ano dos liceus, que terminou em Faro em 1935, com quinze valores; completou o Curso do Magistério Primário da Escola do Magistério Primário de Lisboa em 25.02.1939, com média de dezasseis valores.

Foi convidada a estagiar em França como bolseira do Ministério da Educação, em 1967, por um período de seis semanas. Desenvolveu cursos de atualização ao abrigo do III Plano de Fomento em Novembro e Dezembro de 1969. Ensinou nas escolas primárias de Faro e Olhão de 1939 a 1946. Foi orientadora de estágios nas Escolas de Aplicação anexas à Escola do Magistério Primário de Faro de 1946 a 1949. De 1949 a 1983, foi professora de Didática Especial e de Legislação e Administração Escolares na EMP de Faro. Foi coordenadora da disciplina de Metodologia depois de Abril de 1974. Aposentou-se em 24.06.1983 com 43 anos de serviço.

²⁸ Cópia assinada pela autora da entrevista dada ao Jornal *A Voz de Loulé*, em Agosto de 1983. AUALG, Processo Individual da professora.

²⁹ Depoimento de Noémia Fazenda, aluna da EMPF no biénio de 1951-1953, concedido a 22.03.11.

³⁰ Hortêncio Pais de Almeida Lopes, natural de Arcozelo, concelho de Gouveia, distrito da Guarda, nasceu em 22.08.1905, filho de António Augusto de Almeida Lopes e de Maria José Pais Pinto. Prestou serviço docente e de direção na EMPF de 12.10.1945, data em que tomou posse, nomeado por portaria de 29.08.1945 (DG nº 238, II Série, de 11.10.1945), a 09.10.1960, sem interrupção. Hortêncio de Almeida Lopes era licenciado em Histórico-Filosóficas pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, com média de doze valores. Concluiu o exame de estado com média de onze valores.

³¹ Cópia assinada pela autora da entrevista dada ao Jornal *A Voz de Loulé*, em Agosto de 1983. AUALG, Processo Individual da professora.

³² *Idem, ibidem*.

com outras escolas. Noémia Fazenda, reconhecida como a «menina do jornal» por ter sido sua diretora, recorda como projetos igualmente marcantes o presépio vivo e a festa de Natal que se realizavam anualmente.

3.4. Formação inicial e formação contínua

A formação pedagógica atualizada, a «formação moral sólida» e o programa de renovação do parque escolar conhecido pelo nome de «Plano dos Centenários» eram os três pilares da política do Estado Novo para o ensino primário, como asseverou o subsecretário de estado da educação, Veiga de Macedo, em reunião noticiada, em Agosto de 1950, pelo Jornal «Povo Algarvio»³³. Veiga de Macedo anunciou, então, o «forte impulso» que sofreria, no ano seguinte, a orientação pedagógica e a cooperação entre as escolas que formavam os professores e as escolas do ensino primário³⁴. Tratava-se de colocar os alunos do curso da Escola do Magistério de Faro nas escolas primárias oficiais para que realizassem o estágio curricular, prevendo-se que as Escolas que recebessem estagiários efetuassem sessões de leitura comentada de educadores modernos e conferências pedagógicas³⁵. Insere-se nesta linha programática a realização de cursos de aperfeiçoamento, como o que se realizou em Tavira, em 1951.

No Curso de Aperfeiçoamento dos Professores Primários do Distrito Escolar de Faro realizado em Maio de 1951, na Escola Masculina de Tavira, uma recém-inaugurada escola do «Plano dos Centenários», os formadores - Hortêncio Pais de Almeida Lopes, diretor da Escola do Magistério Primário de Faro, Joselda Fausta G. Fernandes, professora de Didática Especial da mesma Escola, e António Patrício,³⁶ Prior em Tavira - pretendiam contribuir para «o estudo dos problemas pedagógicos e culturais» e para a «integração da Escola nas realidades do meio»³⁷. O primeiro orador tratou dos «Princípios Elementares da Educação»; a segunda apresentou os temas «Interpretação de Programas», «Instrução da Leitura e da Escrita» e «Iniciação de Cálculo»; o último deu uma lição sobre «Moral na Escola». Participaram neste curso mais de uma centena de professores do sotavento algarvio, bem como as autoridades

³³ Jornal *Povo Algarvio*, nº 842, de 27.08.1950.

³⁴ *Idem, ibidem*.

³⁵ Decreto-lei nº 32243 de 05.09.1942, art.º 36º.

³⁶ Jornal *Povo Algarvio*, nº 880, de 20.05.1951, p. 1.

³⁷ *Idem, ibidem*.

que o apadrinharam, como o diretor do Distrito Escolar, o comandante militar de Tavira e o presidente da Câmara Municipal³⁸.

A professora Joselda Fernandes confessa na entrevista dada ao jornal *A Voz de Loulé*, em Agosto de 1983, que o seu indisfarçado inconformismo com o livro único a tinha sujeitado a «manifestações, por vezes, desagradáveis da parte dos pais de alguns alunos que não compreendiam que se pudesse ensinar a ler sem ser pelo livro adoptado». Estas manifestações chegaram mesmo a ser protagonizadas por professores a quem Joselda Fernandes dava formação, professores que não escondiam a sua surpresa perante as críticas implícitas da formadora ao livro oficial para a iniciação à leitura. Joselda Fernandes explica na mesma entrevista as razões da sua resistência ao referido livro: «esse livro não só era negativo pelo facto de ser único e, como tal, anular a liberdade de experiência, toda a criatividade, toda a hipótese de opção do professor, como ainda, pedagogicamente, identificava um método sintético nada evoluído»³⁹.

3.5. «Cheguei a ter as unhas roxas»

Apesar dos esforços para colocar todo o subsistema de ensino primário a funcionar em consonância com o modelo de professor veiculado pelas escolas do magistério primário, isso só viria a concretizar-se de forma mais coerente durante o ministério de Veiga Simão, como é referido pela professora Maria Adelaide, a propósito da necessidade de adequar a sala de aula às opções pedagógicas da docente: «Eu mudei a minha sala de aula com Veiga Simão. Antes dele, não podíamos mudar nada na sala. Pude fazer os meus cantos, o da expressão verbal, o da expressão numérica, o da expressão plástica»⁴⁰.

As contradições entre o modelo de formação de professores adotado nos anos 40-50 e as inércias das escolas de ensino oficial justificaram a decisão de promover a aproximação dos docentes às práticas pedagógicas inovadoras de países europeus como a França. Com este propósito Joselda Fernandes foi indigitada bolseira do Mistério da Educação Nacional, em 1967, com vista ao aprofundamento de conhecimentos sobre os modelos educativos e as experiências pedagógicas inspiradas em Decroly e Freinet que estavam em curso tanto em escolas comuns como em escolas experimentais da região

³⁸ *Idem*, pp. 1 e 3.

³⁹ Cópia da entrevista dada ao Jornal *A Voz de Loulé*, Agosto de 1983. AUALG, EMPF, processo individual da professora Joselda Fernandes.

⁴⁰ Entrevista concedida em 6.10.2007.

parisiense. De regresso a Portugal, Joselda Fernandes foi integrada em equipas do Ministério da Educação que realizaram cursos de atualização, entre os quais a mesma professora realçou os que decorreram ao abrigo do III Plano de Fomento, em Novembro e Dezembro de 1969, em diversas cidades do centro e sul do país.

As características menos conservadoras do modelo de formação inicial e a inovação promovida nos cursos de atualização foram alimentando a resistência à inércia do sistema e a procura de inovação nas práticas profissionais quando os contextos se afiguraram mais favoráveis à mudança. A professora Maria Adelaide recorda positivamente uma experiência pedagógica centrada no aluno, na qual participou, a seu pedido, duas décadas após terminar o curso de formação na Escola do Magistério de Faro:

«Em Beja, em 1972, pedi para experimentar o regime de fases com o Prof. Aiveca. Utilizávamos fichas, comecei com a 4ª classe. Só tinha a preocupação de saber o que os alunos eram capazes de fazer, havia alguns com dificuldades, era Alentejo, e os melhores não iam para a Escola do Estado.

Os alunos, quando precisavam de ajuda, podiam pedi-la aos colegas. Tinha três tipos de fichas com três graus de dificuldade diferentes. Fiz uma viagem à serra da Estrela porque houve alunos que manifestaram interesse em ver a neve... Fazia a listagem do que eles queriam saber e escolhia depois os temas para trabalhar na sala com os alunos. Houve um trabalho sobre as árvores que acabou no Castelo de Leiria, onde havia árvores desconhecidas que os alunos tiveram que investigar junto dos serviços florestais»⁴¹.

As estratégias de aprendizagem centradas no aluno estimuladas pelo ministério de Veiga Simão já não eram novidade para os docentes formados em Faro. Uma vez criadas as condições nas escolas primárias para o desenvolvimento destas estratégias, impôs-se aos professores implementarem-nas com sucesso, segundo a convicção da professora Maria Adelaide:

Os meus alunos não davam erros porque liam e escreviam muito nestes trabalhos e desenvolviam laços de entreajuda. Os meninos de rua eram os que se destacavam mais nestes trabalhos, dentro e fora da sala de aula. Também não havia competição porque cada um dava o contributo naquilo em que era capaz. Depois, eu chamava os grupinhos para trabalharem naquilo em que tinham dificuldades. Eu tinha um canto para

⁴¹ *Idem, ibidem.*

trabalhar com os alunos que precisavam de apoio. Cheguei a ter as unhas roxas, tinha que fazer cópias das fichas com uma espécie de marmelada...»

Os depoimentos citados demonstram que a contradição entre uma Escola que pretendia vedar «qualquer discussão sobre os fins últimos do processo de formação dos seres humanos na fase de crescimento» e que veiculava, em simultâneo, os princípios da escola ativa e da interdependência da teoria e da prática não inviabilizaram o desenvolvimento profissional de docentes empenhados em criar condições de aprendizagem da autonomia e da liberdade. A formação de professores na Escola do Magistério Primário de Faro parece não ter reduzido a capacidade de resistência à adversidade no meio profissional, incluindo no que diz respeito à escassez de recursos materiais, tendo até promovido, em alguns casos, a capacidade de inovar:

«Para ensinar gramática inovei em relação ao que vi a D. Joselda fazer com os seus alunos. Construí um jogo de palavras que eram depositadas em diferentes caixas pelos alunos consoante a função sintáctica que desempenhavam na frase. A D. Joselda fazia a explicação da análise sintáctica utilizando só o quadro»⁴².

Foto 7 – A pluralidade das origens das estudantes revela-se na postura adotada. Quinto curso da EMPF, 1949-51



A Escola do Magistério Primário de Faro documentou profusamente a relevância atribuída às atividades extracurriculares como os rituais de passagem - receções e despedidas - ou os rituais religiosos - as festas e presépios de Natal. Em cada ano letivo realizava-se pelo menos uma visita de estudo adequada aos objetivos da formação, cujas

⁴² Testemunho da Professora Maria Adelaide Palmilha.

imagens ficavam registadas na coletânea de documentos oficiais mais importante da Escola, o *Livro de Ouro*, como sucedeu, por exemplo, no caso da excursão a Sevilha (Foto 6).

O processo formativo realizado na EMPF não oferecia muitas dificuldades à grande maioria dos alunos admitidos. Destes, apenas 8,8% não concluiu o estágio pedagógico por motivo de reprovação, desistência, transferência ou morte. Por outro lado, eram poucos os que precisavam mais do que os dois anos previstos no plano de estudos para concluir o percurso formativo e ultrapassar o derradeiro obstáculo, o exame de estado. Nestas circunstâncias não é de estranhar o otimismo que perpassa na Balada da Despedida dos alunos do curso de 1946-47:

«Ó lindos passeios meus!
Entro na vida a lutar
Sonhos, folguedos, adeus
Vou vencer, vou trabalhar»⁴³

Foto 8 – O *Livro de Ouro* documenta a primeira visita de estudo fora de Portugal. BP da UALG



⁴³ *Livro de Ouro*, Escola do Magistério Primário de Faro. Biblioteca da Penha, UALG.

Para concluir, é forçoso reconhecer que o Estado Novo ao procurar caldear o cariz nacionalista e autoritário do regime com os princípios pedagógicos da «Escola Nova» no modelo de formação de professores debuxado para as escolas do magistério primário do pós-guerra, criou um espaço de relativa autonomia que permitiu a estruturação de culturas organizacionais específicas e alguma margem de liberdade de ação aos atores sociais no campo educativo. É sobre este campo de possibilidades que se construíram as memórias aqui analisadas, memórias que privilegiaram os aspetos inovadores encontrados no contexto específico da primeira década de funcionamento da Escola do Magistério Primário de Faro e que os sujeitos puderam e quiseram potenciar.

A Escola formou principalmente jovens mulheres dos núcleos urbanos da região desejosas de afirmação no mundo do terciário especializado e capazes de se distanciarem da tradição, algumas das quais precisaram de desenvolver a sua capacidade de resiliência perante as dificuldades e a inércia do quotidiano profissional que tiveram que enfrentar. As memórias relativas à primeira década da Escola vêm carregadas de imagens do diretor, Hortêncio Lopes, e da professora de Didáticas e de Prática Pedagógica, Joselda Fernandes: a imagem do diretor com o significado de «respeitinho», autoridade e poder; a da professora associada a inovação, (co) laboração e respeito pelos alunos e colegas. Imagens estruturantes de uma cultura que as professoras habilitadas com o curso da Escola do Magistério Primário de Faro não terão deixado de ensaiar quando o contexto profissional o permitiu, contribuindo deste modo para a transformação cultural do país que lentamente se começava a esboçar.

FONTES

Escritas

- Arquivo da Universidade do Algarve (AUALG)

Fundo da Escola do Magistério Primário de Faro

Livro de Ouro

Livros de Actas de Exames de Estado

Livros de Termos de Exames de Admissão

Livros de Termos de Matrículas

Processos dos Alunos

Processos dos Professores

- Biblioteca da Penha (BP), Universidade do Algarve

Espólio da Escola do Magistério Primário de Faro

- Diários do Governo (1930-1955)

- Imprensa Periódica

Povo Algarvio

A Voz de Loulé

Orais

(Entrevistas não estruturadas)

Maria Adelaide Ramos, Professora do Ensino Básico aposentada.

Noémia Fazenda, Professora do Ensino Superior aposentada.

Bibliografia

ADÃO, Áurea (1984) *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*. Lisboa, FCG.

ARAÚJO, Helena (2000) *Pioneiras na Educação. As Professoras Primárias na Viragem do Século, 1870-1933*. Lisboa, IIE.

ANICA, Aurízia (2010) “As Mulheres no Algarve de Oitocentos”. Glória Marreiros & Emanuel Sancho (eds), *Sombras e Luz. O Algarve no Século XIX*. Casa da Cultura António Bentes, 74-83.

CARVALHO, Rómulo de (1986) *História do Ensino em Portugal*. Lisboa, FCG.

COMAN *et al* (2009) “Collective Memory from a Psychological Perspective”, *Int J Polit Soc*, 22: 125-141. DOI 10.10007/s10767-009-9057-9, consultado em 6 de Junho de 2010.

DAMÁSIO, António (2010) *O Livro da Consciência. A Construção do Cérebro Consciente*. S/I, Círculo de Leitores.

HARTOG, François (2006) “*Tempo e Patrimônio. Temporality and Patrimony*”, *Varia Historia*, 36: 261-273.

HERBART, Johann (2010) *Pedagogia Geral*. Lisboa, FCG.

HIRST, W. & Manier, D. (2008) “Towards a psychology of collective memory”, *Memory*, 16: 183-200.

LECHNER, Elsa (ed) (2009) *Histórias de Vida: Olhares Interdisciplinares*. Porto, Afrontamento.

MATTOSO, José (ed.) (1992-1994) *História de Portugal*. Lisboa, Círculo de Leitores.

MOGARRO, M. João (2006) “Arquivos e Educação: a Construção da Memória Educativa”, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1: 71-84, <http://sisifo.fpce.ul.pt>, consultado em 6 de Junho de 2009.

(2001) *A Formação de Professores no Portugal Contemporâneo – A Escola do Magistério Primário de Portalegre*. Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura – Instituto de Ciências de la Educación.

MÓNICA, M. Filomena (1978) *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa, Editorial Presença/GIS.

MOTA, Luís (2006) *A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre ideologia, memória e história*. Tese de Doutoramento, Coimbra, UC.

NÓVOA, António (2005) *Evidentemente. Histórias da Educação*, Porto, Asa.

(1996) “Educação Nacional”. *Dicionário de História do Estado Novo*. Círculo de Leitores.

- (1992) “A «Educação Nacional»”. Fernando Rosas (ed) *Portugal e o Estado Novo* (1930-1960). Lisboa, Presença, 456-519.
- NÓVOA, António & Santa-Clara, Ana Teresa (2003) “*Liceus de Portugal*”: arquivos, histórias, memórias. Porto, Asa.
- PINTASSILGO, Joaquim & SARRAZINA, Lurdes (eds) (2009) *A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores. Arquivo, História e Memória*, Lisboa, Colibri.
- RALHA-SIMÕES, Helena (2009) “Modelos de Formação: pluralidade ou dogmatismo”, *Exedra*, 2: 47-60.
- SAMPAIO, J. Salvado (1975-76) *O Ensino Primário, 1911-1969*. Lisboa, IGC-CIP.
- SERRA, Fernando (2004) *Concepções educacionais em tempos revolucionários: uma abordagem histórico-sociológica do ensino primário e da formação de professores em Portugal no pós 25 de Abril de 1974*. Tese de Doutoramento, Lisboa, UL.
- VIEIRA, Ricardo (2009) *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfozes Culturais*. Lisboa, Colibri.
- (1999) *Histórias de Vida e Identidades: professores e interculturalidade*. Porto, Afrontamento.

Abreviaturas utilizadas

- AUALG – Arquivo da Universidade do Algarve
BP – Biblioteca da Penha
EMP – Escola do Magistério Primário
EMPF – Escola do Magistério Primário de Faro
UALG – Universidade do Algarve