

7 Criação das “Escolas Normais Superiores” – uma inovação da “Reforma” entre a diversificação do ensino superior, a formação de professores e a organização do ensino básico

Carlos Pires¹

¹ CIED | Escola Superior de Educação de Lisboa | Instituto Politécnico de Lisboa
 cires@eselx.ipl.pt |
<https://orcid.org/0000-0002-8098-5932>

Introdução – problematizando a criação e o interesse analítico das “escolas normais superiores”

As “escolas normais superiores” (ENS) foram oficialmente criadas no âmbito da designada “Reforma Veiga Simão”, pela Lei n.º 5/73, de 25 de julho, e regulamentadas pelo Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de agosto, com o estatuto de subsistema do ensino superior. A designação foi “recuperada” por Veiga Simão para, segundo o próprio, “homenagear a I República”⁹ (Simão, 2008, p. 9). Entendia-se

© Autor(s), 2024 – A. Teodoro & J. Pintassilgo (Eds.): Nos 50 anos da Reforma Veiga Simão: as políticas educativas entre mudanças e continuidades, pp. 123-143, 2024.
<https://doi.org/10.60543/978-989-757-292-0/2024-sct-vol.5-1.6>

9 O ex-Ministro da Educação referia-se às “escolas normais superiores” que foram criadas na 1.ª República, em 1911, anexas às Faculdades de Letras e de Ciências das Universidades de Lisboa e Coimbra destinadas à formação de professores do ensino secundário, que

que a sua finalidade era a de “formar professores para o ensino preparatório” (Lima et al., 1995, p. 152), que no âmbito da “Reforma” se previa que passasse de 2 para 4 anos. Estava prevista a abertura de 9 estabelecimentos em várias cidades do território português, contudo, o processo de implementação foi interrompido pela Revolução do 25 de abril, apesar de se constatar que, em 1974, já haviam tomado posse comissões instaladoras de 5 dessas escolas¹⁰. Apesar desta interrupção e de as ENS terem sido oficialmente extintas em 1976, é frequentemente estabelecido um certo paralelismo (continuidade ou substituição e semelhança, inclusive na designação) com as atuais Escolas Superiores de Educação (ESE), criadas em 1979.

Não se pretende, neste texto, proceder a uma abordagem a partir do campo teórico da “análise das políticas públicas” (embora esteja subjacente na influência do “olhar” sobre o objeto de análise) focada na “fabricação” de uma política de educação (Pons, 2024) ou na “construção de políticas de educação” (Zanten, 2006) tendo em conta os processos de construção de “problemas” e de “ideias”, os atores e as suas estratégias e interesses, bem como o reporte a um determinado “referencial” (Muller, 2004). Remetendo essa abordagem para outras oportunidades investigativas, procura-se, simplesmente, direcionar um olhar crítico para a medida de política educativa de criação das ENS, pela novidade que representou no âmbito da designada “Reforma Veiga Simão” e, sobretudo, pelo potencial interesse analítico que oportunamente suscitou no âmbito da reflexão sobre os 50 anos dessa mesma “Reforma”, em 2023, apesar do

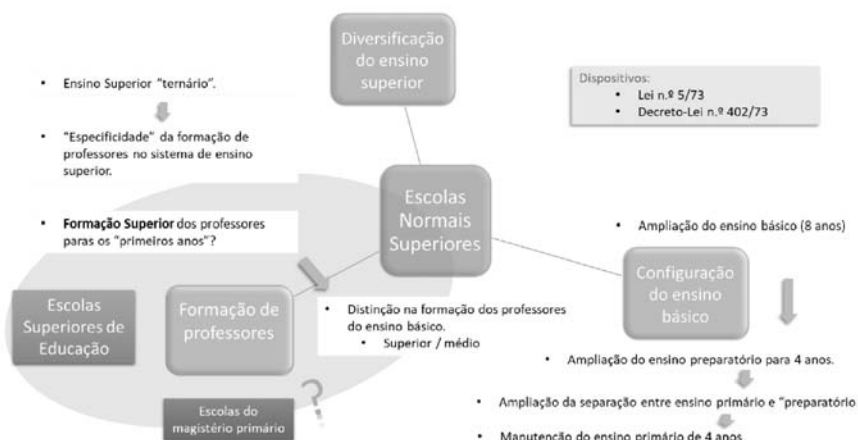
começaram a funcionar apenas em 1915 e foram extintas em 1930, juntamente com as designadas “escolas normais primárias” (Pintassilgo, 2010).

- 10 Registe-se a título de exemplo a tomada de posse das comissões instaladoras da ENS de Lisboa, em 15/01/1974, da ENS da Guarda, 17/01/1974 e a ESN de Bragança em 18/01/1974 anunciadas e documentadas nos arquivos da RTP (<https://arquivos.rtp.pt/?advanced=1&s=Escola+Normal+Superior>).

pouco se tem dito ou escrito sobre essas escolas, em parte, porque na realidade não chegaram a funcionar. Assim, a reflexão compromete-se a incidir sobre a o lugar e posicionamento das ENS na interligação de três dimensões que continuam a ser objeto de problematização atual: a diversificação e expansão do ensino superior; a formação de professores e a organização do ensino básico (cf. Figura 6.1).

Figura 6.1

Dimensões da problematização da criação das “escolas normais superiores” na “Reforma Veiga Simão”.



No âmbito da “Reforma”, as ENS contribuíram para a exigida, e considerada necessária, diversificação do ensino superior constituindo, assim, um dos seus subsistemas a par das universidades, dos politécnicos e de outras “instituições especializadas” (n.º 5/73, de 25 de julho), admitindo-se a “existência de um “sistema ternário” de ensino superior. Esta separação acentuava a especificidade da formação de professores, no âmbito das formações ministradas no ensino superior e acentuava a ideia de formação de nível superior para os professores dos “primeiros anos”, embora se previsse diri-

gida apenas aos professores do “ensino preparatório” (deixando de fora dessa formação os educadores de infância e os professores do ensino primário, tendo em conta a aparente intenção de continuidade do funcionamento das “escolas do magistério primário”), ciclo de escolaridade esse, ampliado de dois para quatro anos, enquanto “novidade” introduzida pela “Reforma”, ampliando-se, assim, a sua separação do ciclo anterior, o “ensino primário”, dimensão de análise esta, que remete para a problemática da configuração ou organização do ensino básico, tão presente no frequente debate sobre a organização do sistema educativo português.

Estas três vertentes de análise (diversificação do ensino superior; formação inicial de professores; e organização do ensino básico), considerando as ENS como pertinente analisador das políticas públicas de educação, apontam para problemáticas de política educativa relacionadas com a organização e regulação do sistema educativo, que se mantêm até aos nossos dias:

- (i) os subsistemas de ensino superior e as conflitualidades que lhes estão subjacentes decorrentes de perspetivas de diferenciação da formação e de subalternização de uns em relação a outros;
- (ii) o lugar, nesses subsistemas, da formação de professores, em particular para os “primeiros anos” e as ambiguidades e hibridismos que daí emergem;
- (iii) as reorganizações da educação não superior (para cujos ciclos é formada uma grande diversidade de professores), em particular, do ensino básico e dos ciclos que o compõem.

Propõe-se, assim, refletir sobre as ENS, apresentadas como subsistema do ensino superior e como solução para responder à formação inicial (de nível superior) dos professores para o ensino básico, mais precisamente, para o então designado “ensino preparatório”

ampliado no âmbito da “Reforma” de 2 para 4 anos de escolaridade¹¹. Neste âmbito, discute-se os processos ambíguos e híbridos de tendências para uma formação superior para (quase todos) os professores e sobre a legitimação da especificidade dessa formação para contrariar a sua integração noutros subsistemas. Neste âmbito, mobiliza-se para a linha de argumentação a ideia (não consensual) de semelhança e equiparação estabelecidas entre as ENS e as atuais “escolas superiores de educação” (ESE), bem como o posicionamento híbrido das ENS face à continuidade ou extinção das “escolas do magistério primário” (EMP), que formavam professores para o então designado “ensino primário” e, conseqüentemente, face à continuidade ou extinção da formação inicial de nível não superior de professores. Discute-se, também, se a criação das ENS, ao terem como missão a formação de professores para um ciclo de ensino específico, viria a contribuir para o alargamento do já existente fosso entre o “ensino primário” e o “ensino preparatório” e entre os respetivos professores (uns com formação de nível médio e outros tendencialmente de nível superior), intensificando, assim, uma certa hierarquização dos ciclos de escolaridade e das carreiras e estatutos dos professores, bem como justificando lógicas de “licealização” do “ensino preparatório”, em detrimento de lógicas de “primarização” deste ciclo, de acordo com Nóvoa (2018), ora pensado como “final do primário”, ora concebido como “início do secundário”, criando “uma distorção que até hoje não foi corrigida” (p. 12) e “uma estrutura que não existe em qualquer outro país e só razões históricas podem justificar” (p. 12).

11 As “historias” fundamentadas e documentadas da “experiência dos 3.º e 4.º anos” são-nos contadas por Fernandes e Tavares (2018).

O “lugar” das “escolas normais superiores” na diversificação e expansão do ensino superior

No âmbito da reforma do ensino superior emergem três aspetos a considerar:

- (i) a simples expansão do ensino universitário, isoladamente, não solucionava o problema da formação dos recursos humanos qualificados de que o país necessitava;
- (ii) em consonância com o relatório do “Projeto Regional do Mediterrâneo”, era necessário um processo de diversificação, através de um “ensino superior de curta duração”;
- (iii) as “Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior”, em 1971 apontavam, para além da criação de novas universidades, para a “criação de centros de ensino superior não universitário”.

Nas Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior (LGRSE) é anunciada, em paralelo com as universidades e com os institutos politécnicos, a criação de “outros estabelecimentos de índole especial”, que:

(...) não só concedem o grau de bacharel, como constituem, para certos cursos, via que permite a continuação directa de estudos nas universidades para a obtenção de graus superiores e podem ainda integrar, em certos casos, estudos propedêuticos de cursos universitários. (Ministério da Educação Nacional, 1973, p. 7)

Mais adiante, o documento reporta a ideia de “outros estabelecimentos equiparados” (p. 9) aos institutos politécnicos, não explicitando quais são. Na comunicação pública feita ao país, também em 1971, o então Ministro da Educação, Veiga Simão, tendo por base o referido documento, fazia referência a “outros estabelecimentos especiais de índole profissional” conferentes do “grau de bacharel e, em muitos casos, um adequado título profissional”. Na mesma

comunicação, convocava o tema específico da formação de professores, referindo-se a uma mudança radical do sistema de formação com a criação anunciada, “por um lado das escolas normais superiores e por outro dando-se possibilidade aos bacharéis de ingressarem em departamentos de ciências da educação anexos às universidades e orientados pelo Instituto Nacional de Pedagogia” (Arquivos RTP)¹².

Na Lei n.º 5/1973, no âmbito da constituição do ensino superior, as ENS ganham lugar de destaque ao ser explicitamente referida a sua designação (ao contrário da não explicitação das designações de outros possíveis estabelecimentos equivalentes¹³), a par das universidades e dos institutos politécnicos, com estatuto de subsistema do ensino superior ou, pelo menos, encaradas como sendo diferentes, ou de natureza diferente dos institutos politécnicos, como um outro tipo de estabelecimento ou de instituição. Na regulamentação da Lei, as ENS são então definidas como “centros de formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino básico, em especial para o preparatório” (Art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de agosto) e era manifestada claramente a intenção da sua implantação por todo o território nacional ao decretar (de acordo como Art.º 11.º do mesmo diploma) a criação de nove escolas normais superiores: “Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu”. Curiosamente, como resultado da apreciação da Proposta de Lei n.º 25/X (que deu origem à “Lei da Reforma”), a Câmara Corporativa, no seu Parecer n.º 50/X, emitiu voto no sentido de que viessem a existir mais escolas: “uma, pelo menos, em cada distrito” (Ministério da Educação Nacional, 1973,

12 <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/comunicacao-de-jose-veiga-simao>.

13 Veiga Simão, em entrevista concedida à Gazeta de Física (Peña & Figueira, 2008), assinala essa exclusividade, quando refere que a Reforma “expandiu e diversificou o ensino superior com a criação de novas universidades, de institutos politécnicos e de escolas normais superiores...”.

p. 101), facto revelador do apoio daquele importante órgão à criação e implantação das ENS.

Em relação aos institutos politécnicos, o Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de agosto, salienta a sua importância para o domínio tecnológico e dos serviços, definindo-os como:

Centros de formação técnico-profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração, orientado de forma a dar predominância aos problemas concretos e de aplicação prática, e promover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental, tendo em conta as necessidades no domínio tecnológico e no sector dos serviços, particularmente as de carácter regional. (Artigo 4.º)

Daqui resulta a representação de que – embora as ENS fossem equiparadas aos institutos politécnicos quanto ao seu carácter profissional, e, de alguma forma, quanto à implementação regional –, eram imbuídas de uma “índole especial”, nomeadamente, por serem vocacionadas para formar professores, distinguindo-se das especificidades atribuída aos politécnicos.

A especificidade da formação de professores – tensões e hibridismos quanto ao posicionamento no sistema de ensino superior

Considerando a afirmação de uma suposta semelhança e continuidade entre as ENS e as ESE e a alegação (inclusivamente, proferida pelo próprio Veiga Simão) de que as primeiras foram substituídas pelas segundas, questiona-se a integração das ESE nos institutos politécnicos, aquando da sua criação, seis anos mais tarde, em 1979, não se “mantendo” como um subsistema do ensino superior, embora se insistisse, tal como no caso das ENS, na afirmação da sua especificidade: a formação de professores. Registe-se que esta especificidade e o estatuto de escolas não integradas noutras insti-

tuições estiveram sempre presentes, desde a criação das designadas “escolas normais” no século XIX, posteriormente, substituídas pelas escolas do magistério primário, que mantiveram essa orientação.

Após o 25 de 1974, em período de “normalização”, a referida especificidade da formação de professores, apesar da obrigatoriedade da sua integração nos politécnicos, é evidenciada no Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de outubro, em que é relevada a urgência de promoção da “criação de escolas de ensino superior de natureza essencialmente prática, voltada para a formação de técnicos qualificados de nível superior intermédio”, acrescentando que “do mesmo modo será de atender à formação qualificada de educadores de infância e dos professores do ensino primário”. Essa especificidade mantém-se explicitada no Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro, que se refere a dois tipos idênticos de escolas que integrariam e constituiriam os institutos politécnicos, as “superiores de educação” e as “superiores técnicas ou de tecnologias”. Ainda assim, em sentido contrário ao das ENS, a criação das ESE ditou a sua integração num dos subsistemas, o politécnico, em detrimento do universitário ou enquanto subsistema separado). Contudo, “não deixa de ser curiosa a admissão por responsáveis políticos que estiveram na génese da criação dos dois subsistemas, de que as ESE representavam um “caso à parte”, em relação à integração no ensino politécnico (Neto, 2009)” (Pires, 2020, p. 74).

Veiga Simão (2014) vai mais longe ao afirmar que as ESE vieram a ser “integradas nos Institutos Politécnicos, por razões apenas do financiamento do Banco Mundial”¹⁴. Esta integração, na sua perspetiva,

14 Também Lemos (2014) citando Stoer (1986) se reporta a este financiamento revertido sobretudo “para a construção e equipamentos de uma rede de escolas de ensino superior de natureza essencialmente prática voltada para a formação de técnicos qualificados de nível superior intermédio e de educadores e professores do ensino básico” (p. 612).

tratou-se de “uma decisão com efeitos negativos na evolução do ensino politécnico” (Simão, 2014). Por isso, de acordo com o próprio:

(...) sem querer minimizar o que muito de bom se tem feito na estruturação das instituições de ensino superior houve um retrocesso em termos conceptuais, em relação a princípios que definiram os objetivos da rede de ensino superior criada em 1973, dotada de três tipos de instituições. (Simão, 2014)

Na perspetiva de Lemos (2014), com a criação das ESE “reconstituía-se, na prática, em grande parte, a arquitetura do ensino superior prevista na reforma Veiga Simão” (p. 613), ressaltando, contudo, que:

(...) a principal diferença estava, afinal, nas escolas normais superiores que, naquela reforma, constituía um sistema diferenciado do ensino universitário e do ensino Politécnico e agora passavam a integrar o ensino Politécnico, sob a designação de escolas superiores de educação, constituindo uma sub-rede do mesmo. (Lemos, 2014, p. 613)

Ainda neste âmbito do atendimento à especificidade da formação de professores e à posição das escolas por ela responsáveis no âmbito do ensino superior, são admitidas “opiniões discordantes que surgiram e ainda se mantêm em relação às escolas superiores de educação que, para muitos, deveriam situar-se no ensino universitário, ou constituir uma modalidade própria” (Simão & Costa, 2000, p. 93). De acordo com os autores, em relação à hipotética integração no subsistema universitário:

(...) no plano concreto, na elaboração dessas opiniões pesou talvez muito mais uma razão prática conjuntural, relacionada com o facto de, também nas universidades, se realizar a formação inicial dos professores que as escolas superiores de educação integram na sua missão institucional. (p.93)

Acrescentam, ainda, que:

(...) perante esta situação, invocam-se argumentos que favorecem opiniões de sentido oposto: a lógica profissional imediata dos cursos de for-

mação de professores apontaria para a inclusão das escolas superiores de educação no ensino politécnico; a expectativa de uma necessária intenção prospectiva nessa formação poderia justificar a sua inclusão nas universidades. (Simão & Costa, 2000, p. 93)

Esta argumentação é reflexo da ambiguidade e hibridismo do lugar das ESE e, em particular, do nível da formação de professores para os “primeiros anos”, como se observa em Pires (2020):

(...) com a integração das ESE no subsistema politécnico, a formação de professores para os “primeiros anos”, como uma das suas principais missões, é de alguma forma, vinculada à ideia de “aplicação prática”. Nesta conjuntura, uma das primeiras dificuldades, pela ambiguidade e perplexidade que possa causar, reside na tentativa de comparação internacional, ao nível da formação inicial de professores, tendo em conta as representações das instituições de cariz politécnico, noutros países. A acrescentar a essa ambiguidade, verifica-se que os mesmos cursos vinculados à formação de educadores e professores para os “primeiros anos” e sujeitos precisamente às mesmas regras e orientações (exemplo da licenciatura em Educação Básica seguida de mestrado que habilita para a docência) são também oferta formativa no subsistema universitário (...). Esses cursos são considerados para todos os efeitos “ensino universitário”, com um corpo docente da carreira universitária, a par dos restantes cursos que habilitam para a docência no ensino secundário, ao contrário do que acontece com outros cursos, habitualmente percecionados como de cariz politécnico que, ainda que sejam integrados ou criados nas Universidades, se mantêm no âmbito do ensino politécnico. (p. 74)

Independentemente da argumentação que possa ter havido sobre o assunto, o diploma que cria os institutos superiores politécnicos, incluindo as ESE (Decreto-Lei 513-T/79, de 26 de dezembro), é perentório na afirmação de que uma das finalidades do ensino superior politécnico é “formar, a nível superior, educadores de infância, professores dos ensinos primário e preparatório e técnicos qualificados em vários domínios de actividade”. Daqui emerge a ideia de generalização da formação superior dos educadores de infância e de todos os professores, a integração de escolas de ensino médio

pelos institutos politécnicos, como seria o caso das escolas do magistério primário e a “reivindicação”, pelo ensino superior politécnico, da formação de professores para o ensino preparatório, sendo esta colocada ao nível da formação dos docentes para a educação pré-escolar e “ensino primário”.

Apesar da referida diferença no modo de diversificação da rede de ensino superior, entre ESN e ESE, persiste a ideia de que “as escolas normais superiores vieram a ser substituídas pelas escolas superiores de educação, integradas nos institutos politécnicos” (Gomes, 2023, p. 42), como havia sido afirmado pelo próprio Veiga Simão: as ENS “vieram a dar origem às Escolas Superiores de Educação” (Simão, 2014), ideia corroborada por outro ex-Ministro da Educação, Roberto Carneiro, ao referir-se à visão de Veiga Simão, como evidenciando uma:

(...) aposta estratégica na formação de professores com a disseminação de uma rede de Escolas Superiores de Educação (ESE) [sic]¹⁵ que funcionavam separadamente dos Institutos Politécnicos (IP) (só mais tarde, já depois do 25 de abril de 1974, é feita a integração das ESE nos IP). (Carneiro, 2014)

Também Valter Lemos (2014) afirma que as ESE sucederam às “malogradas Escolas Normais Superiores da reforma Veiga Simão” (p.132) e, ao mesmo tempo, substituem as escolas do magistério primário. Esta substituição é reafirmada ao considerar-se que as ESE:

(...) receberem o património e demais serviços, assim como os direitos e obrigações, das escolas do magistério primário. À sua guarda e responsabilidade ficaram os arquivos e a documentação que possibilitam a reconstrução da Memória da formação de professores em Portugal, tal como se configurou durante mais de meio século no nosso país, e da cultura pedagógica que essa formação ainda ou associada ao longo das várias fases, por que essas escolas passaram. (Pintassilgo et al., 2012, p. 20)

Esta substituição ou reconversão das escolas do magistério primário (e, também, das escolas normais de educadores de infância) pelas ESE, assinalam um importante marco na formação de professores em Portugal ao ser atribuído e exigido, pela primeira vez, o grau de nível superior aos futuros educadores de infância e professores do ensino primário. Esta mudança era justificada no Decreto-Lei 427-B/77 de 14 de outubro por se considerar a necessidade de “uma preparação mais graduada, superando as limitações que vêm sendo sentidas nas escolas do magistério primário, pese embora o esforço da modernização que ali tem sido realizado”. Também o “alargamento da escolaridade mínima e as exigências que o próprio desenvolvimento científico e social exigem dos educadores de infância e dos professores do ensino primário impõem que lhes seja oferecida uma formação de nível superior” (Decreto-Lei 427-B/77 de 14 de outubro).

Daqui resultam com mais clareza diferenças, e até mesmo ruturas, entre as ENS e as ESE, relevando-se a questão do nível académico de habilitação para a docência e o posicionamento face às escolas do magistério primário.

A definição das ENS apresentada no Art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto apresenta aquelas escolas com “centros de formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino básico, em especial do ensino preparatório”. Ora, se esta definição deixa em aberto a possibilidade de formação de professores para o então ensino primário, que correspondia (e corresponde) aos primeiros 4 anos do ensino básico, tudo indica que se destinavam exclusivamente à formação de nível superior dos professores do “ensino preparatório”, como resposta imediata às exigências do alargamento deste ciclo para 4 anos (do 5.º ao 8.º ano). Assim, a formação de nível superior destinava-se apenas aos professores do ensino preparatório (e também secundário) e não aos do ensino primário e educadores de infância, mantendo-se a lógica de uma formação de

nível médio (equivalente ao ensino secundário) para estes professores. Pelo contrário, as ESE viriam a garantir o alargamento de uma formação superior para todos os professores dos “primeiros anos”: educação pré-escolar, ensino primário e ensino preparatório.

Quanto ao posicionamento das ENS no âmbito da “Reforma” face às escolas do magistério primário, há indicadores de não ter havido intencionalidade de extinção ou substituição destas escolas, nomeadamente, pelas ENS. Por um lado, como já referido, não se previa a valorização da formação dos professores do ensino primário, ao nível da sua elevação a um grau superior, ainda que as ENS pudessem servir de formação complementar de nível superior para quem já tivesse obtido o curso de magistério primário, admitindo-se a intenção de “reconversão e formação intensiva de professores do então ensino primário” (Lemos, 2014, p. 113). Por outro lado, entre 1970 e 1973, foram criadas mais 9 escolas do magistério primário, ampliando significativamente a rede já existente destas escolas, enquanto já se previa a criação de uma rede de ENS. Dir-se-ia que estas escolas, apesar dos referidos progressos, não tendo sido alvo da “Reforma” continuariam reféns de “um formato e uma organização (...), correspondendo aos objetivos definidos pelo regime salazarista (Mogarro & Zaia, 2009, p. 44) definidos após a sua reaberta em 1942, atuando como “eficazes instrumentos de reprodução social e cultural do regime político” e de “doutrinação de sucessivas gerações de professores nos modelos que os grupos dominantes na sociedade portuguesa propunham impor na escola primária” (Serra, 2009, p. 108).

Portanto, ainda que pudesse haver uma evolução do processo, caso não tivesse sido interrompido pelo 25 de abril de 1974, a principal intenção com a criação das ENS era na prática a de garantir a formação, porventura, considerada mais exigente, aos professores do (novo) ensino preparatório, enquanto seriam mantidas as escolas

do magistério primário e de educadores de infância com formação muito mais reduzida.

As ESE, formalmente criadas em 1979, embora só entrassem em funcionamento na década de 1980, representaram a extinção da maioria das escolas do magistério primário (que ainda funcionaram até 1988) e o fim da formação de nível médio dos professores do ensino primário (que, a partir de 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, passou a designar-se por 1.º ciclo do ensino básico) e dos educadores de infância.

As “escolas normais superiores” e a reorganização do ensino básico

Anos antes da “Reforma”, a equipa do Projeto Regional Mediterrâneo (PRM) “considerava a curta extensão da escolaridade obrigatória como a primeira das causas *principais* da baixíssima qualificação da população ativa” (Lemos, 2014, p.93). Este alargamento da escolaridade obrigatória de quatro para seis anos foi decretado em 1964, sendo visto como a primeira e mais importante consequência do PRM, operacionalizado, “numa primeira fase, através da existência simultânea de dois anos adicionais do ensino primário (5.ª e 6.ª classes) e de um ciclo preparatório comum do ensino secundário” (Lemos, 2014, p.93), destinando-se “o primeiro formato aos que não quisessem prosseguir estudos e o segundo aos que o quisessem fazer” (p. 93) e, “numa segunda fase, seria estabelecida a equivalência entre estes dois formatos” (p.93). Esta proposta:

(...) provinha do facto de, por um lado, não existir rede de escolas onde pudesse ser lecionado o ciclo preparatório, sendo a rede de escolas secundárias muito insuficiente para a cobertura e, por outro lado, de a preparação dos professores do ensino primário ser genericamente insuficiente (a formação era de dois anos, após o 2º ciclo liceal, subsistindo ainda muitos

docentes (regentes escolares) com formação inferior, grande parte dos quais só com a 4ª classe. (Lemos, 20214, p.93)

Independentemente de outras problematizações que têm sido construídas sobre esta questão do cumprimento do desígnio de alargamento da escolaridade obrigatória, através da criação de um segundo ciclo de escolaridade pós-primário, subsiste a ideia de que eram exigidos mais professores e mais bem preparados para lecionar nele lecionar. Persistiriam, assim, percepções diferenciadas sobre a profissão e o exercício da docência promovendo uma imagem de “ser professor” com um estatuto socialmente diferenciado (Formosinho, 2009, citado por Mouraz et al., 2012, pp. 191-192).

Estas diferenças, tendo em conta a proposta de criação das ENS na “Reforma de 1973, poderiam, hipoteticamente, ser agravadas com o alargamento do ensino preparatória, contribuindo para acentuar o fosso já existente entre os professores do ensino primário e os do vulgarmente designado “ciclo preparatório” e, conseqüentemente, entre os dois ciclos de escolaridade, persistindo numa organização do ensino não superior, cuja lógica se mantém até hoje, apesar das sucessivas problematizações, debates de ideias e propostas de reorganização, habitualmente centradas nas alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Por seu lado, independentemente do mérito e da importância atribuído à designada “experiência pedagógica” legitimada pelo alargamento do ensino preparatório para 4 anos, julga-se que viria acentuar ainda mais a separação dos dois primeiros anos desse ciclo em relação aos primeiros 4 anos de ensino primário e de lógicas de “licealização” em detrimento de uma aproximação a lógicas de “primarização”, ou seja, a lógicas de organização semelhantes à “educação primária” (ou fundamental) presente noutros sistemas educativos nacionais, com a classificação ISCED 1, cuja duração mais comum é de 6 anos, à qual, entre outras igualmente importantes características, se aplica um enfoque integrado em vez de discipli-

nas específicas, normalmente coordenado por um professor responsável por um grupo de alunos que organiza o processo de aprendizagem. Curiosamente, de acordo com os documentos produzidos pela Comissão Europeia, no âmbito da rede Eurydice, aquele nível (ISCED 1) corresponde, no caso do sistema educativo português, ao 1.º e ao 2.º ciclo do ensino básico, de 4 mais 2 anos de escolaridade, respetivamente. Pese embora o objetivo específico deste sistema de classificação, considera-se pertinente a integração na designada “educação primária” de um ciclo (o 2.º, anteriormente designado de “ciclo preparatório” e atualmente de 2.º ciclo do ensino básico) – na linha de argumentação do que vários estudos e opiniões informadas têm problematizado, a título de exemplo: Afonso e colaboradores (2008), Justino (2014) –, mas que, no sistema educativo português – apesar das tentativas de aproximação ao ensino primário e da sua organização por áreas curriculares –, mantém a sua natureza híbrida e ambígua, em vários aspetos mais próxima das lógicas da educação secundária. Isto, apesar de caber (maioritariamente) às ESE, a formação dos professores para este ciclo de ensino, atualmente, em cursos de mestrado que habilitam para a docência nos 6 anos de escolaridade.

Em jeito de conclusão...

No presente texto, a ideia de criação das ENS é mobilizada, enquanto analisador de políticas educativas em três domínios intimamente relacionados entre si: a diversificação do ensino superior; a especificidade da formação de professores nessa diversificação; e a organização do ensino básico como condição e condicionador daquela formação.

As ENS, criadas no âmbito da Reforma de 1973, apresentavam-se como subsistema do ensino superior para responder à necessidade de formação inicial (de nível superior) dos professores do então

designado “ensino preparatório” (ampliado de 2 para 4 anos de escolaridade), ampliando, assim, a relevância atribuída à especificidade da formação de professores no âmbito das formações garantidas pelo ensino superior. Esta perspetiva, serviu de mote para questionar, na atualidade, a integração da formação de professores (em particular, para os “primeiros anos”), num determinado subsistema de ensino superior, bem como das organizações educativas em que essa formação é realizada, como é o caso das ESE (que, como se conhece, pertencem ao subsistema politécnico). Outro aspeto muito relevante, já assinalado, que as ENS contemplavam na sua conceção estava relacionado com a ideia de uma aparente tendência para a intensificação de uma formação superior para os professores. Contudo, persistiam ambiguidades, nessa tendência, uma vez que não se previa a universalização (ainda que gradual) dessa formação superior para todos os docentes, deixando de fora os educadores de infância e os professores do ensino primário, o que só veio a acontecer muito mais tarde com a implementação das ESE, escolas habitualmente consideradas semelhantes, equiparadas ou sucessoras das ENS. Consequentemente, e na mesma linha de argumentação julga-se poder concluir que as ENS não pressupunham a extinção (ou substituição) das “escolas do magistério primário” (EMP), que formavam (e continuaram a formar) professores para o então designado “ensino primário” de 4 anos de escolaridade, o que só veio a acontecer com a implementação das ESE. Assim, num exercício meramente analítico, dir-se-ia que criação das ENS não só não atenuaria, como poderia alargar a separação de dois ciclos que para muitos deveriam ser um só, o “ensino primário” e o “ensino preparatório”, bem como entre os respetivos professores, inclusive ao nível da valorização e reconhecimento profissional e social, admitindo, assim, uma certa hierarquização dos ciclos de escolaridade e das carreiras e estatutos dos professores. Também, ao nível da organização do ensino básico, em contraciclo com tendências internacionais, poderia admitir-se a acentuação de lógicas de “licealização” do “ensino preparatório”, contrariando assim o alarga-

mento do “ensino primário” e das lógicas que lhe estão subjacentes para, pelo menos, 6 anos de escolaridade, “uma distorção que até hoje não foi corrigida” (Nóvoa, 2018, p. 12).

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2008). Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Em I. Alarcão, (Org.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Lisboa (pp. 44-55). Conselho Nacional de Educação.
- Carneiro, R. (4 de maio de 2014). *Veiga Simão e a sua cruzada pela Educação (1970-74)*. Público. https://www.publico.pt/2014/05/04/opiniao/opiniao/veiga-simao-e-a-sua-cruzada-pela-educacao-197074-1634518?utm_source=copy_paste
- Fernandes, G., & Tavares, E. (2018). *Mais Vale Cedo do que Nunca. Por uma Escola Diferente no Portugal de 70, duas Medidas Inovadoras e as suas Histórias: a experiência de 3.º e 4.º anos, a unificação dos cursos gerais do ensino secundário*. Edições Piaget.
- Fernandes, R. (1981). Ensino Básico. In M. Silva, & M. I. Tamen, *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 167-190). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, J., & Barata, C. (2008). Ensino básico: 2.º ciclo. In J. Pacheco (Org.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 129-189). Porto Editora.
- Gomes, J. F. (2023). *Ensino Superior e Desenvolvimento*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Justino, D. (2014). Entre a concretização retórica e a concretização política. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 109-130). Edições Almedina.
- Lemos, V. V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal* [Tese de Doutoramento em Políticas Públicas, Iscte-

Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/8434>

Lemos, V. V. (2014). Ser ou não ser: o ensino politécnico. In M. L. Rodrigues, & M. Heitor, *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior* (pp. 607-622). Edições Almedina.

Lima, L., Castro, R., Magalhães, J., & Pacheco, J. A. (1995). O modelo integrado, 20 anos depois: contributos para uma avaliação do projecto de licenciaturas em ensino na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(2), 147-195. <https://hdl.handle.net/1822/527>

Ministério da Educação Nacional. (1971). *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*. Ministério da Educação Nacional.

Ministério da Educação Nacional. (1973). *A Reforma do Sistema Educativo*. Ministério da Educação Nacional - Secretaria-Geral.

Mogarro, M. J., & Zaia, I. (2009). Do Palácio ao Calvário: escolas de formação de professores em Portugal no século XIX. Em J. Pintassilgo, & L. Serrazina, *A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores: arquivo, história e memória* (pp. 41-60). Edições Colibri/CIE-FCUL/ESELx.

Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 189-209. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_10

Muller, P. (2004). *Les Politiques Publiques* (4.^a Ed.). Press Universitaire de France.

Nóvoa, A. (2018). Prefácio. Em G. Fernandes, & E. Tavares, *Mais Vale Cedo do que Nunca. Por uma Escola Diferente no Portugal de 70, duas Medidas Inovadoras e as suas Histórias: a experiência de 3.º e 4.º anos, a unificação dos cursos gerais do ensino secundário* (pp. 11-15). Edições Piaget.

Pintassilgo, J. (2010). A formação de professores do ensino secundário nas primeiras décadas do século XX – O debate no campo educativo portu-

- guês. *VIII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação – Infância, juventude e relações de género na História da Educação. Resumos e Textos*. Universidade Federal do Maranhão – ANPED. <http://hdl.handle.net/10451/8310>
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J., & Henriques, R. (2012). Das Escolas Normais às Escolas do Magistério Primário: percurso institucional e enquadramento legal. In J. Pintassilgo, (Org.) *Escolas de Formação de Professores em Portugal* (pp. 7-42). Edições Colibri.
- Pires, C. (2020). Formação inicial de professores para os “primeiros anos”: políticas, referenciais e modos de regulação. um “olhar” a partir das escolas superiores de educação. *Formação em Movimento*, 2, i.1(3), 61-87. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.61-88>
- Pons, X. (2024). *La Fabrique des Politiques D’Éducation: la rapidité sans la qualité?* Press Universitaires de France.
- Serra, F. (2009). Escola do Magistério Primário de Lisboa em tempos revolucionários. Uma história de euforia e decepção. In J. Pintassilgo, & L. Serrazina, *A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores: arquivo, história e memória* (pp. 99-138). Edições Colibri/CIE-FCUL/ /ESELx.
- Simão, J. V. (2008). Entrevista a José Veiga Simão - parte II. *Gazeta de Física e da Sociedade Portuguesa de Física* [Entrevista]. Páginas 8-17. <https://www.spf.pt/magazines/GFIS/109/article/857/pdf>
- Simão, J. V. (23 de janeiro de 2014). *As universidades têm de desafiar o governo para novas alternativas!* <https://www.ua.pt/pt/noticias/0/37035>.
- Simão, J. V., & Costa, A. A. (2000). *O Ensino Politécnico em Portugal*. Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.
- Zanten, A. (2006). La construction des politiques d’éducation: de la centralisation à la délégation au local. In P. D. Culpepper, P. Hall, & B. Palier (Eds.), *La France en mutation. 1980-2005* (pp. 229-263). Presses de Sciences Po.

