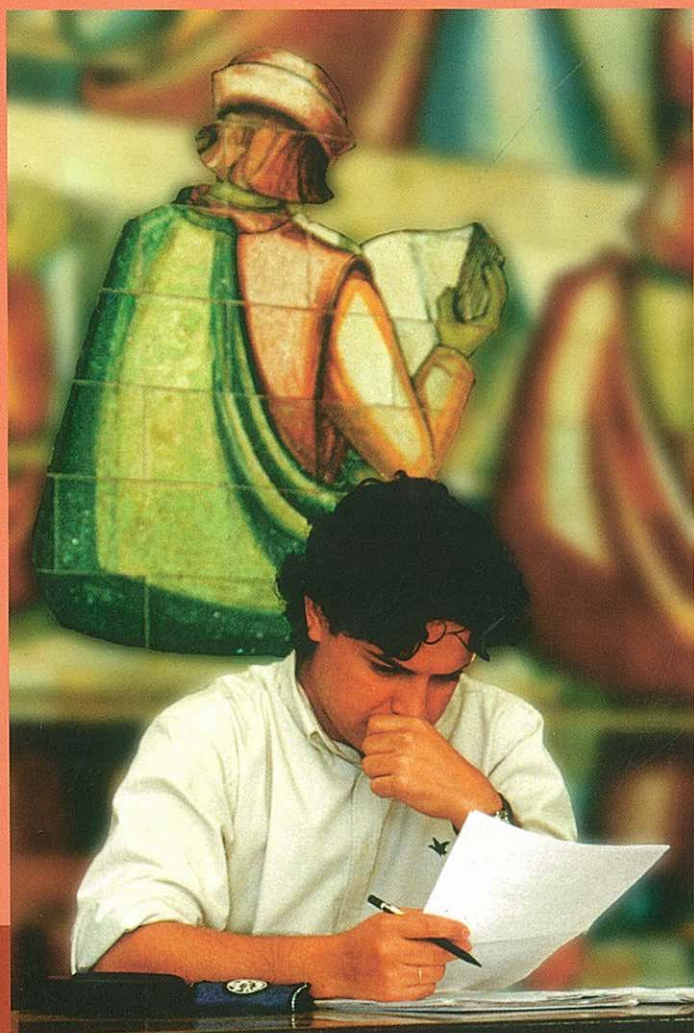


LER

história

35
1998

MODERNIDADE
e Educação em Portugal



*«Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação». O sistema educativo no Estado Novo**

Luís Grosso Correia

O presente trabalho tenta, de forma sintética, decifrar a *black box* do modelo de organização escolar subjacente à Ditadura Militar (1926-1933) e ao Estado Novo (1933-1974).

Apoiados por indicadores de situação macro-educativos e pela teia legislativa do sistema educativo vamos predominantemente centrar a nossa análise sobre o ensino não-superior.

A formação educativa desenvolvida pelo Estado Novo é, nas suas premissas, mais orientada por uma perspectiva sociologista do que psicologista. O seu objectivo não é a promoção das capacidades de expressão pessoal do educando, mas a sua disponibilização em relação à nação, à pátria. Daí que, a função socializadora da escola primária se oriente para a promoção dos meios catalizadores do orgulho nacional: «se nós quisermos, uma grande e próspera nação».

■ LUÍS GROSSO CORREIA – Faculdade de Letras/Universidade do Porto.

* Epílogo de um pensamento de António de Oliveira Salazar que, segundo Decreto n.º 22.040 (de 20 de Dezembro de 1932), deveria, entre outros pensamentos «dos melhores autores portugueses e estrangeiros», obrigatoriamente ser afixado nas paredes das salas de aulas e leitura, corredores e pátios de todos os estabelecimentos de ensino primário, secundário, técnico (profissional e médio) e artístico, assim como em bibliotecas públicas, com o objectivo de «inspirar à mocidade a prática das virtudes cívicas, especialmente do amor ao trabalho, da dedicação pela família e pela Pátria». O pensamento integral era: «Dêmos à Nação optimismo, alegria, coragem, fé nos seus destinos; retemperemos a sua alma forte ao calor dos grandes ideais e tomemos como nosso lema esta certeza inabalável: Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação».

Ao longo dos 48 anos do regime autoritário-nacionalista, observa-se que o sistema educativo «contribui largamente para a interiorização de um modelo de sociedade, que traduz projectos unificadores no plano político, simbólico e cultural» (Nóvoa: 1992, p. 456-457). A perspectiva das autoridades face à educação é de que esta não é um direito pessoal, mas uma *doação* do Estado. A formação salazarista é totalizante, contínua, transversal, não se limitando às actividades lectivas: temos as actividades da *Mocidade Portuguesa* e a *Obra das Mães pela Educação Nacional* para afervorar o sentimento patriótico nacionalista; temos o trabalho dos médicos escolares e o condicionamento do direito civil ao casamento das professoras primárias a partir de 1936, por exemplo, que permitem exercer uma vigilância e controlo sobre as famílias a partir da escola.

Mas coloca-se a questão: formar quem?

A gradual expansão da base social do sistema educativo é um dado incontornável no período em análise. Essa expansão, contudo, é desenvolvida à luz do «conceito» socio-político de educabilidade das autoridades do regime: a escolaridade primária elementar demarcava o limite da esperança de vida escolar para a maioria dos portugueses (Figura 1).

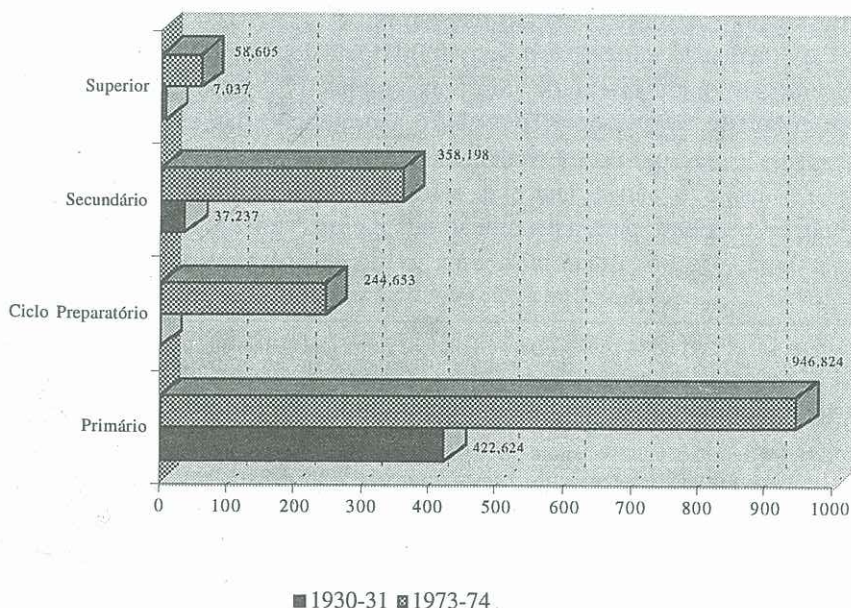


Figura 1: Alunos matriculados nos diferentes níveis de estudos em 1930-31 e 1973-1974.

A partir da análise destes indicadores, designadamente das relações entre os volumes de alunos matriculados nos ensinos primário, secundário e superior, é-nos possível afirmar que o processo de crescimento, não de complexificação¹, do sistema educativo português seguiu uma mesma lógica, uma mesma atitude de fundo por parte das autoridades nacionalistas: expansão horizontal e nivelada pela base do edifício.

É inegável no período em análise a expansão da base social da escolaridade primária, só que este processo foi desenvolvido mais de acordo com uma gestão pragmática das pressões sócio-demográficas sobre o mercado educativo do que com um projecto global de intenções sócio-políticas e propósitos educativos (excepção feita à reforma, que não o chegou a ser, de 1973).

Em ordem a estabelecer um itinerário analítico consentâneo com a natureza deste trabalho, vamos, tomando por principal referência o sub-sistema escolar, focar a nossa atenção sobre as conjunturas político-educativas que se desenham no período em análise e, em jeito de síntese, sobre a estrutura do modelo educativo implementado pelo Estado Novo.

I. CINCO FASES DE POLÍTICA EDUCATIVA NACIONALISTA

1. Em busca de raízes para a nova ordem (1926-1936)

No período compreendido entre 1928 e 1936, as inúmeras reformas parcelares do sub-sistema escolar, demonstram que faltava à Ditadura Militar e ao Estado Novo uma política educativa clara que, instrumentalmente, prosseguisse o fim último de fazer tábua rasa das concepções, organização e práticas do sistema arquitectado pelas autoridades republicanas entre 1910 e 1926.

É uma fase característica de «regeneração» político-educativa, ou de legitimação da nova ordem, em que os esforços reformistas do legislador em conformar uma *praxis* curricular esbarram numa «cultura pedagógica própria [das escolas], caldeada no tempo republicano» (*ibidem*, p. 457).

Contudo, vai-se vislumbrando nas reformas, por vezes contraditórias, que se sucedem, sobretudo na período da Ditadura Militar, as linhas de força que marcarão as concepções político-educativas do Estado Novo até 1974, como por exemplo:

i) nivelar por baixo:

— do ponto de vista simbólico — logo a 2 de Outubro de 1926, o Decreto n.º 12.425 (Estatuto da Instrução Secundária) tem por preocupação reformar a organização e os conteúdos do currículo do ensino secundário no sentido de lhe reduzir quer o plano de estudos, quer a carga de horária: «Há, pois, que comprimir, e fortemente, custe o que custar — compressão nas horas seguidas e nos programas exuberantes, compressão na própria duração do ciclo liceal».

Ou ainda, para o ensino primário: «A matéria dos programas novos não é exorbitante, não transpõe aquele limite do saber mínimo que, nestes tempos, cumpre dar aos filhos das camadas populares, das classes mais humildes. [...] ensinar-se o que é essencial e geral, sem transpor o espírito da criança para subtis locubrações científicas e para demonstrações do máximo rigor» (Relatório do Decreto n.º 14.417, de 12.11.1927);

— do ponto de vista escolar — a redução da escolaridade obrigatória de quatro para três anos, duração esta mais consentânea com os propósitos educativos do liberalismo português do Oitocentos do que com os ventos modernistas da década de 20. Esta redução, nos normativos reformadores, foi timidamente assumida pelo legislador pois que só através de uma análise cruzada dos decretos n.º 13.791 (de 16.07.1927, reafirma a organização curricular do ensino primário patente no decreto n.º 13.691), n.º 14.417 (de 12.10.1927, com os programas curriculares do ensino primário elementar), n.º 14.899 (de 16.01.1928, contendo as normas dos exames do ensino primário elementar) e n.º 14.900 (da mesma data, com os programas curriculares do ensino primário complementar) é que se torna evidente que a escolaridade obrigatória fôra reduzida em um grau².

Se quisermos aqui exemplificar o desnorte conceptual das autoridades ditatoriais em matérias educacionais, é de salientar que o diploma reformador do ensino primário que se seguiu, o Decreto-Lei n.º 16.077, de 26.10.1928 (novos programas curriculares para o ensino primário), vem recolocar a estrutura do ensino primário em 4 graus de escolaridade.

A escolaridade primária elementar obrigatória de 3 anos de escolaridade virá a ser fixada pelo Decreto n.º 18.140, de 22.04.1930. A frequência da 4.ª classe, que nesta organização escolar se apresenta como o segundo grau do ensino primário elementar, não tinha carácter obrigatório.

— do ponto de vista económico — as medidas de circunscrever a escolaridade obrigatória aos três primeiros graus do ensino primário, que vigorou até 1956-1960, e de criar, a partir de Novembro de 1931, uma rede dos denominados postos *de ensino*, cujo ensino era ministrado por regentes escolares habilitados, no início, pela sua «idoneidade moral e intelectual», são uma eloquente prova do desinvestimento financeiro praticado pelas autoridades nacionalistas na área educativa;

ii) seleccionar o «escol» e canalizá-lo para o ensino liceal:

— o preâmbulo do Decreto n.º 13.619 (17.05.1927), que estabelecia a reorganização escolar do ensino primário, defendia o seguinte: «Considerando a conveniência de se evitar nos liceus uma acumulação excessiva de alunos, que só concorre para prejudicar o ensino». É dado, assim, o mote em relação à função social a desempenhar pelo ensino secundário liceal — ministrar um ensino qualificado de feição teórica com vista a satisfazer «dois mercados de trabalho: o do funcionalismo público administrativo e o das escolas do magistério primário, ao nível da habilitação-padrão do curso geral; o das profissões liberais e dos quadros técnicos superiores, mediante a preparação via linear para a frequência da Universidade» (Emídio: 1981, p. 194).

iii) imposição de uma administração centralista e autoritária do sistema educativo, através do reforço dos mecanismos de inspecção e controlo mais rígido dos corpos docentes e discentes, e numa nova relação com os reitores dos liceus:

— concepção autoritária, centralista e tecnológico-produtiva dos *curricula* e desvalorização paternalista da função docente: «há que opor que não são os programas que se subordinam à escola, mas a escola que se subordina aos programas. [...] a comissão [incumbida de realizar os novos programas curriculares] conta também em certa medida com o amor do professor à escola» (Relatório do Decreto n.º 14.417, de 12.11.1927).

Para o ensino secundário liceal são aprovados pelo Decreto n.º 20.369 (08.10.1931) programas curriculares «taxativos», «exequíveis» e «coordenados», acompanhados de «*Observações*, que facilitam a sua interpretação, que não deve ampliar-se». Os programas curriculares são, deste modo, «guias do ensino, muito importa que sejam guias seguros; e neste propósito se põe de parte, até onde é possível, o sistema de programas meramente indicativos, em que as palavras são poucas mas a matéria é tam extensa quanto o entende o autor do livro ou o professor»;

— vigiar e punir os alunos infractores à disciplina político-ideológica, em primeiro lugar, e à escolar depois: os alunos das universidades, institutos, conservatórios, liceus, escolas de belas artes, escolas do ensino agrícola e do ensino técnico profissional e médio, e escolas do magistério primário não podiam atentar contra os seus deveres «designadamente, a prática de actos de manifesta hostilidade contra o Poder Executivo, ofensivos da boa ordem e disciplina académica e a inobservância das ordens superiores a que estiverem sujeitos» (Art.º 2.º do Decreto n.º 21.160 de 01.04.1932);

— nas relações com os reitores dos liceus há a relevar que, a partir dos anos 30, as «preocupações pedagógicas dão lugar a preocupações políticas e administrativas. E a tecnoestrutura da administração central aliada ao reforço da linha hierárquica procura formalizar até ao pormenor o funcionamento dos liceus» (Barroso: 1995, I vol., p. 507). Dá-se, assim, um reforço da autoridade do reitor, o qual passa, a partir de 1928, a ser nomeado pelo Governo; o consequente esvaziamento do papel dos conselhos; desinveste-se na formação de professores (encerramento das Escolas Normais Superiores) cerceando-se a «emergência de uma tecnoestrutura de características profissionais» (*ibidem*), tudo isto numa lógica de, estrategicamente, associar o *saber* ao *poder* de uma autoridade centralizadora.

iv) compartimentação do ensino, patente na recusa sistemática dos princípios da coeducação e da escola única. O primeiro princípio será restabelecido no ensino primário e instituído no ciclo preparatório do ensino secundário pelo Decreto-Lei 482/72 (de 28.11), sob a administração de Veiga Simão, portanto, com efeitos a partir do ano lectivo de 1973-1974³. O segundo, o da escola única, dará os seus primeiros passos a partir do ano lectivo de 1968-1969 com a entrada em vigor do ciclo preparatório do ensino secundário, não obstante a permanência curricular, em termos de opção de carreira académica, do ensino primário complementar.

A compartimentação do ensino serviu, de sobremaneira, os propósitos socializadores e selectivos das autoridades do regime. As várias reformas educativas conduzidas pelo Estado Novo até 1973 seguiram sempre uma estratégia parcelar e nunca global; isto é, a concepção holística das reformas educativas sofreram um longo entre-acto, feito de reformas avulsas em cada um dos ciclos de estudos (primário, secundário liceal, secundário técnico-profissional e superior), entre a

reforma republicana de 1923 interpretada por João Camoesas e a reforma de 1973 do ministro Veiga Simão.

A compartimentação dos ensinos é um importante dado para se compreender o significado da política educativa, designadamente procurar ver como os responsáveis educacionais, «todos os que ocupam posições de poder ou detêm autoridade suficiente para influir nas decisões, interpretam as relações da instituição escolar com o mundo social» (Grácio: 1986, p. 33). Dada a natureza do regime político, que conferia estabilidade e continuidade à acção governativa, é elevado o risco de interpretar a política educativa perfilhada em termos finalistas: «de ver em cada medida de política educativa a manifestação de um plano de longo prazo plenamente arquitectado tanto na consciência dos fins como na adequação dos meios, esquecendo que ela pode apresentar uma coerência de conjunto sem ser o produto desse plano» (*ibidem*, p. 33)⁴. Conceptualmente, mais do que a criação de um sistema educativo que recobrisse um conjunto de ideias e práticas pedagógicas, processava-se ao trasfego da teoria e da prática política para o interior da escola.

2. A arquitectura do sistema educativo (1936-1947)

O ano de 1936 marcará de forma pungente a imagem educacional deixada pelo Estado Novo.

A remodelação do Ministério da Instrução Pública (Lei n.º 1941, de 11.04.1936) traz logo à cabeça uma nova designação para o próprio ministério, Ministério da Educação Nacional, seguida da adopção do livro de leitura único para cada uma das classes do ensino primário, da *doação* «à mocidade portuguesa|uma organização nacional e pré-militar» (a *Organização Nacional Mocidade Portuguesa*) e da obrigatoriedade de ser colocado, em todas as escolas públicas do ensino primário elementar, «por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da educação cristã determinada pela Constituição» de 1933.

Mais tarde, outros ícones se juntariam ao crucifixo pregado na parede: os retratos de Presidente da República, António Óscar de Fragoso Carmona, e do Presidente do Conselho, António de Oliveira Salazar. («Quem vive? — Carmona, Carmona, Carmona. Quem manda? Salazar, Salazar, Salazar.»)⁵.

São assim lançadas as imagens de marca e os instrumentos de inculcação ideológica e doutrinação moral do Estado Novo, no quadro de uma conjuntura internacional onde as tensões entre os estados europeus são radicalizadas com a Guerra Civil de Espanha.

O ministro da Educação António Carneiro Pacheco (1936-1940) protagonizará «a fase mais tipicamente fascista ou fascizante da ditadura [...] no momento em que a Guerra Civil de Espanha sujeita o regime português ao mais difícil teste de sobrevivência com que até se defrontara, empurrando-o para uma convergência objectiva com as grandes ditaduras fascistas europeias (as ditaduras hitleriana e mussoliniana)» (Loff: 1996, p. 19).

O sistema educativo será investido, neste contexto *reaccional*, como o *interface* privilegiado para a doutrinação da população portuguesa, projectando-se, precoce e subtilmente, sobre as famílias e as comunidades e destacando-se entre as organizações sociais formais com propósitos semelhantes, como os tribunais, imprensa, Igreja, organizações juvenis e polícia.

O sistema educativo e os seus *curricula*, bem controlados pelos poderes instituídos, emergem, desta forma, como um *locus* nodal para o regime construir as lealdades e cumplicidades necessárias à sua consolidação e perpetuação. Os planos de formação do educando em tal sociedade centrar-se-ão predominantemente nos conteúdos de domínio sócio-afectivo (apelos aos instintos mais profundos, medos, ódios, emoções das massas, ao sentimento patriótico nacionalista) de molde a que esses conteúdos morais e emocionais tivessem por efeito condicionar atitudes e comportamentos, influenciando e mobilizando a sociedade como um todo (cf. Gutek: 1988, p. 237-238).

Aliás, a postura anti-intelectualista do regime, por demais evidente em normativos educacionais já anteriormente referidos, volta a ser reiterada pelo Decreto n.º 27.279 (24.11.1936): «o ensino primário trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar a ler, escrever e contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal». A finalidade da escola primária não é promover o desenvolvimento de todos os indivíduos, não é promover a capilaridade social, mas sim gerar conformação social.

A finalidade da escola não é desenvolver capacidades e saberes. Ela visa, no plano individual, criar a motivação que leve ao domínio

dessas capacidades e saberes. Essa motivação é, para o regime salazarista, o sentimento patriótico nacionalista. A partir da aquisição ou não desta motivação por parte dos educandos, a escola procederá então, no plano social, à *oportuna repartição dos alunos* de acordo com critérios selectivos e discriminatórios: uns são retidos, outros abandonam, outros aprovam o ensino primário, uns poucos transitam para o ensino secundário técnico-profissional e os mais *dotados* transitaram para o curso mais elitizado, o ensino secundário liceal.

O perfil ideal da formação salazarista é o de um ser no qual a componente afectiva prevalece sobre as outras componentes. Inteligência, reflexão elaborada, pensamento crítico, moralidade, sentido do outro são dimensões desvalorizadas em benefício de uma formação cujo móbil é essencialmente afectivo, e à qual se pede que seja mais eficaz do que verdadeira (cf. Hannoun: 1997, p. 229-230).

A ideologia dominante era ritualizada nas escolas através de códigos de comportamento, designadamente nas actividades «circum-escolares». Estas actividades de complemento curricular eram geridas pela organização juvenil denominada *Organização Nacional Mocidade Portuguesa* (primeiramente organização masculina, mas logo a partir de 1938 surge, à sombra da designada *Obra das Mães pela Educação Nacional*, a Mocidade Portuguesa Feminina)⁶ e que impunha o uso de um uniforme diferenciado para rapazes e raparigas. A finalidade desta organização, inspirada na Juventude Hitleriana, era a de complementar a formação dos jovens portugueses de um modo ideológico: não pretendia suplementar «a acção educativa da Igreja, da Família e da Escola — os três grandes agentes naturais da educação reconhecidos pelo Estado Português — mas sim completá-los»; e, do ponto de vista das actividades programáticas, não dava «preferência às de ordem desportiva, às de ordem cultural, de formação pré-militar ou a quaisquer outras: doseou-as todas», pois que «a sua missão principal não é formar ginastas, intelectuais, artistas, homens de acção ou homens de pensamento, mas sim — antes de mais nada — *homens de carácter, perfeitamente cônscios dos seus deveres para com Deus e para com a concepção cristã da sociedade ocidental*»⁷ (Mocidade Portuguesa: 1955, p. 7-8).

Em termos organizacionais, a Mocidade Portuguesa distribuía os seus filiados por categorias etárias, quicá sociais já que os seus centros de actividade funcionavam «nos próprios estabelecimentos de ensino e em íntima ligação com os respectivos reitores ou directores»

(*ibidem*, p. 10), a saber: os *lusitos* (7-10 anos), os *infantes* (10-14 anos), os *vanguardistas* (14-18 anos) e os *cadetes* (maiores de 18 anos até à prestação do serviço militar ou conclusão de um curso superior).

Uma outra medida política a relevar foi a suspensão das inscrições nas escolas do magistério primário entre 1936/1937 e 1941/1942, sob o pretexto do desemprego dos professores diplomados. Paradoxalmente eram tomadas medidas no sentido de incrementar a rede de postos escolares (cf. Grácio: 1998, 107). O fecho das escolas do magistério primário demonstra claramente, por um lado, a incapacidade das autoridades nacionalistas em legitimar a nova ordem junto das escolas de formação de professores fortemente marcadas pela cultura pedagógica da I República; e, por outro, o plano de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente, através do exercício de um controlo autoritário, que inviabilize qualquer veleidade de autonomia profissional. A legitimidade profissional do professor passa, assim, a ser uma *legitimidade delegada* pelo Estado, acentuando-se a verticalização das relações entre decisores e agentes educativos.

3. O desenvolvimentismo do pós-guerra (1947-1961)

Este período é marcado pela administração dos dois ministros que mais tempo permaneceram à frente dos destinos da Educação Nacional durante o Estado Novo: Fernando Pires de Lima (1947-1955) e Francisco Leite Pinto (1955-1961).

Embora com objectivos e projectos diferentes, as políticas educativas dos ministros complementam-se em função do desenvolvimento económico do pós-guerra. A reforma do ensino liceal (Decretos-Leis n.º 36.507 e 36.508, de 17.09.1947), a reforma do ensino técnico (Lei n.º 2025, de 17.07.1947), o *Plano de Educação Popular* (Decretos-Leis n.º 38.968 e 38.969, de 27.10.1952) e o alargamento da escolaridade obrigatória para 4 anos (Decreto-Lei n.º 40.964, de 31.12.1956, para os rapazes; Decreto-Lei n.º 42.994, de 28.05.1960, para os dois sexos) são as respostas possíveis do regime aos desafios lançados pelo desenvolvimento económico e industrial do país.

Em Portugal não se chegará ao ponto de se reconstituir todo o edifício escolar no sentido de o transformar numa agência de plani-

ficação nacional ao serviço do desenvolvimento como aconteceu noutros países europeus e norte-americanos (cf. Bowen: 1992, p. 654).

A estabilidade do regime autoritário vai permitir que o ensino comece a perder, paulatinamente, uma função de inculcação ideológica e se oriente progressivamente para uma função de mobilidade social patrocinada e/ou controlada. «A viragem é facilitada pela consolidação de um Estado administrativo forte, que assume parte das tarefas de controlo ideológico, libertando a escola para outras missões. Este facto favorece a emergência de uma lógica escolar própria, podendo mesmo falar-se de uma certa autonomia de funcionamento do sistema educativo» (Nóvoa: 1992, p. 460), que será mais visível na conjuntura que se seguirá.

4. A expansão do sistema educativo (1961-1970)

Este período da política educativa do Estado Novo é marcado, para além do crescimento demográfico do sistema, pelo alargamento da escolaridade obrigatória e gratuita para os 6 anos de escolaridade do ensino primário elementar (4 classes) e complementar (2 classes), começando este último a funcionar com carácter compulsivo para os alunos inscritos na 1.^a classe do ano lectivo de 1964-1965 e com carácter facultativo, para os alunos dos outros graus do ensino primário elementar, a partir de 1966-1967 (cf. Decreto-Lei [DL] n.º 45.810, de 09.07.1964).

O ano de 1964 é também o ano da criação do Instituto de Meios Audio-Visuais de Ensino⁸, que, à cabeça das suas competências, tinha o fim de promover a realização de programas de radiodifusão e televisão, e superintender na sua recepção e aproveitamento (DL n.º 46.135, de 31.12).

No seguimento desta medida, é criada uma *telescola*⁹ destinada à realização de cursos de radiodifusão e televisão escolares. Esses cursos eram frequentados e seguidos em postos de recepção, oficiais ou particulares devidamente autorizados, sob a orientação de monitores, à razão de um por sala (DL n.º 46.136, de 31.12.1964).

O primeiro curso a funcionar nas ondas hertzianas foi, com as devidas adaptações metodológicas, o curso do ciclo preparatório do ensino secundário técnico profissional, acrescido da disciplina de Francês correspondente ao primeiro ciclo do ensino liceal (Portaria

n.º 21.113, de 17.02.1965). Este curso passou a ser designado por *curso unificado da telescola* e, essa fusão curricular, inspirou, *avant la lettre*, a criação do ciclo preparatório do ensino secundário instituído em 1967 (DL n.º 47.430, de 02.01).

O ciclo preparatório do ensino secundário é o primeiro passo, quer para o desmantelamento do sistema dual (não só em termos formativos, mas também sociais) que caracterizava o ensino secundário português, quer para a instituição da escola única, já que vem substituir o primeiro ciclo do ensino liceal e o ciclo preparatório do ensino técnico profissional.

O ciclo preparatório do ensino secundário entrará em funcionamento no ano lectivo de 1968-1969 e será estruturado em duas modalidades distintas relativamente à sua transmissão didáctica: uma directa e outra audiovisual; a primeira designar-se-á por ciclo preparatório directo (em regime presencial dos professores), a segunda modalidade por ciclo preparatório da telescola ou, mais abreviadamente, ciclo preparatório TV. Nas duas modalidades de transmissão é respeitado o mesmo plano de estudos curriculares.

O princípio da escola única é apenas respeitado para o ciclo elementar do ensino primário, pois que, após a 4.ª classe e para uma mesma geração de estudantes temos dois graus de ensino (o primário complementar e o ciclo preparatório do ensino secundário), com vinçadas diferenças a nível do modelo de organização curricular e no regime de docência, e três modalidades de ensino (duas directas e uma audio-visual). Os alunos aprovados no grau complementar do ensino primário (6.ª classe) não tinham equivalência ao ciclo preparatório do ensino secundário. Esses alunos «poderiam, todavia, prosseguir estudos no ensino secundário, desde que se preparassem no Francês pelos seus próprios meios, mediante exame de admissão cujo grau de selectividade não é difícil de imaginar» (Fernandes: 1981, 168-169). Pelos motivos apontados, e também pelo facto de a aprovação do ciclo preparatório ter equivalência ao cumprimento da escolaridade obrigatória, o grau complementar do ensino primário irá caminhando para a sua extinção, já que não oferecia soluções funcionais de progressão dentro da nova engenharia escolar.

As três modalidades de ensino pós-primário elementar, encerravam um carácter socialmente discriminatório: «o ciclo complementar do ensino primário e o ciclo preparatório TV destinavam-se, preferencialmente, às populações rurais e suburbanas. O ensino preparató-

rio directo seria lançado à escala das sedes de concelho e, portanto, nas zonas urbanas». Simultaneamente, recorria-se a mão-de-obra docente sem preparação adequada e à improvisação de instalações escolares. «Era o preço máximo por que a classe dominante aceitava pagar uma imprescindível abertura do sistema escolar aos filhos das mais amplas camadas do povo português» (Fernandes: 1981, p. 169).

Uma nota digna de referência tem a ver com o refinamento, em termos científico-pedagógicos, do discurso das autoridades educacionais, designadamente na Portaria n.º 23.600 e no DL n.º 48.572, de 09.09.1968, que aprovam os estatutos e os programas curriculares do ciclo preparatório do ensino preparatório. Aliás, as autoridades portuguesas não podiam, como outrora o fizeram, manter uma «autarcia educacional» (Grácio: 1981, p. 660) face aos novos desafios lançados aos sistemas educativos nacionais por instituições internacionais como a Organização de Cooperação Desenvolvimento Económicos (OCDE)¹⁰, da qual Portugal era membro.

Tanto mais, que na década de 60 é relançado, a nível internacional, o interesse pelos estudos educacionais sob a égide do conceito de educação para o desenvolvimento nacional (talvez por, no contexto da *Guerra Fria*, os aliados ocidentais necessitarem de responder, em termos político-educativos, ao êxito que foi o lançamento do primeiro satélite artificial — o *Sputnik* — pela U.R.S.S., em Dezembro de 1957) e da concepção da educação como um «indústria». Expressões como *conceito de capital humano*, *método de previsão de mão-de-obra*, *planificação educativa nos países em vias de desenvolvimento*, *modelos matemáticos para a planificação educativa*, *migração internacional das competências humanas*, *produtividade e eficiência da educação*, *o financiamento da educação* (cf. Bowen: 1992, p. 650-656), dão o tom do quadro conceptual dos estudos educacionais desenvolvidos à época.

Na conjuntura político-educativa do Estado Novo em análise, duas medidas de recuo, nos domínios do controlo ideológico e civil, merecem destaque:

i) a *reformulação dos estatutos da Mocidade Portuguesa* em 1966 (DL n.º 47.311, de 12.10), que lhe confere um *perfil baixo* em matéria da organização das actividades circum-escolares e que circunscreve a obrigatoriedade de frequência dessas actividades ao ensino primário, ao 1.º ciclo do ensino liceal e ao ciclo preparatório do ensino técnico profissional;

ii) a revogação do Artigo 9.º do Decreto n.º 27.279, de 24.11.1936, que fazia depender o casamento das professoras do ensino primário de autorização do ministro da tutela, autorização esta que só poderia ser concedida perante a prova de que a situação moral e económica do noivo era compatível com o prestígio daquela função docente. A juntar à generalizada negação de direitos políticos, o regime autoritário cerceou de forma efectiva, durante muitos anos, às professoras um dos mais elementares direitos civis (cf. Nóvoa: 1992, p. 498).

Sobressaem no período em análise as crises académicas de 1962 e 1969. Esta última, mal gerida pelo último ministro da educação nomeado por Salazar, José Hermano Saraiva (1968-1970), vai fazer recair a escolha de Marcelo Caetano, para ocupar a pasta da educação, sobre José Veiga Simão (1970-1974).

5. A democratização¹¹ da educação numa sociedade bloqueada (1970-1974)

A 16 de Janeiro de 1971, o ministro apresenta dois projectos de reforma intitulados Projecto do Sistema Escolar e *Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior*. Estes dois projectos, com o objectivo de serem amplamente debatidos pelos actores educativos e outras pessoas, colectivas ou individuais, interessadas na reforma educativa, foram largamente distribuídos pelas escolas de todos os graus e ramos de ensino do país e tiveram vasta difusão na imprensa: «Pretende-se, assim, alargar a todos os portugueses a responsabilidade pela renovação educativa, não a atribuindo, limitativamente, ao Governo ou à Administração Pública» (MEN: 1971.a, p. 5). Para proceder à recolha, cotejo e elaboração de trabalhos de síntese das opiniões emitidas foi criado um Secretariado da Reforma Educativa.

Esta pequena apresentação tem por intuito demonstrar a singularidade da reforma educativa interpretada por Veiga Simão no contexto de um regime autoritário: participação alargada nas decisões educacionais, reflexão sistémico-relacional sobre diversos domínios educativos, designadamente: fundamentação dos princípios organizacionais, estrutura do sistema (educação pré-escolar, educação escolar — básica, secundária e terciária — e educação permanente), formação profissional dos agentes educativos e orientação escolar.

As ideias-base que presidiram ao projecto de reforma educativa eram «expansão, individualização e diversificação do ensino; coerência das vias de acesso a graus sucessivos, permeabilidade e inter-relação no ensino secundário¹²; garantia do teor formativo do ensino e sua correlação com as funções sociais» (MEN: 1973, p. 13).

Das inovações trazidas pela lei reformadora do sistema educativo (Lei n.º 5/73, de 25.07), salientamos: a assunção da importância da educação pré-escolar (até então, totalmente de iniciativa particular); a expansão do ensino básico obrigatório para 8 anos de escolaridade (ensino primário e ensino preparatório, cada um com 4 anos de duração); a inovação a nível do ensino secundário com a criação de escolas secundárias unificadas pluricurriculares para o curso geral (2 anos) e escolas polivalentes ou específicas para o curso complementar (2 anos); e, a nível do ensino terciário, ao lançamento dos Institutos Politécnicos.

De todas estas bases mencionadas da reforma só uma foi regulamentada e continuada pela democracia: a criação de novas universidades, de institutos politécnicos e escolas normais superiores (DL n.º 402/73, de 11.08)¹³. Uma das preocupações do ministro em 1971, veio a confirmar-se: «a de se atribuir prioridade ao tratamento global do ensino superior no quadro do sistema escolar» (MEN: 1971.a, p. 6).

II. O MODELO EDUCATIVO DO ESTADO NOVO

1. O analfabetismo

As elevadas taxas de analfabetismo da população portuguesa são o pano de fundo socio-cultural da época contemporânea.

As autoridades nacionalistas assumiram o desafio, em parte retoricamente, de combater a chaga histórica que outros regimes, liberal ou republicano não ousaram suturar: o analfabetismo¹⁴.

A alfabetização volta assim, mais uma vez numa época de mudança de regime a concitar um investimento maciço. Este investimento, em Portugal, não se fez tanto em termos económicos, mas antes em termos intelectuais e emocionais.

As opiniões, nem sempre unânimes sobre a erradicação do analfabetismo, já que nos primeiros anos do regime nacionalista correm discursos e escritos fazendo o elogio do analfabeto e do analfabetis-

mo, por reacção ao *fetichismo do ABC* alimentado pela I República (Nóvoa: 1992, p. 474), acabam por reconhecer a importância de ensinar o povo a ler. «Em resumo, devia-se ensinar o povo a ler por duas razões fundamentais: em primeiro lugar, para se obter “ordem nos espíritos”, em segundo lugar, e muito secundariamente, a fim de que o povo adquirisse certas aptidões rudimentares» (Mónica: 1978, p. 117). Torna-se, assim, imperioso, em termos doutrinários, que o regime e o ideário nacionalista se propague a todas as franjas sociais através dos bancos da escola primária.

O ritmo lento do decréscimo do analfabetismo, ao longo do período em análise traduz as ambiguidades, hesitações e desinvestimento em matéria educativa por parte das autoridades e também pela permanência de resistências estruturais da sociedade portuguesa em relação ao processo de escolarização (Figura 2).

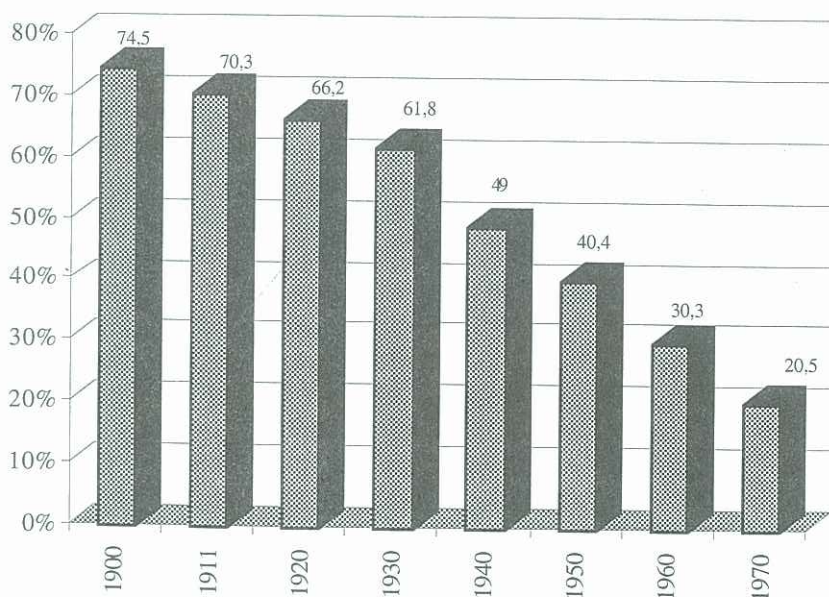


Figura 2: A evolução do analfabetismo entre a população portuguesa maior de 7 anos de idade entre 1900 e 1970 (em %).

Fonte: INE, *Censos da População* para os anos indicados.

Podemos afirmar, que no período do Estado Novo se realizou o processo de alfabetização (ainda nos nossos dias inacabado) do grosso da sociedade portuguesa. Em quarenta anos (1930-1970) a taxa de analfabetismo baixa em mais de 40%, a uma média de 10% por década.

O Decreto n.º 21.896, de 1932, é a primeira das disposições legais do regime nacionalista a consagrar-se especificamente à alfabetização. Nele é dada «consistência orgânica aos curso nocturnos para adultos, substituindo com eles o antigo sistema de *cursos dominicais, missões escolares, escolas móveis ou cátedras ambulantes*» (Costa: 1979, p. 108). Outros diplomas secundários se seguiram (a Lei n.º 1941, de 11.04.1936; o despacho do Conselho de Ministros, de 15.07.1941 e o Decreto n.º 35.769, de 27.07.1946), mas a iniciativa mais visível do regime em matéria de alfabetização de adultos foi o denominado *Plano de Educação Popular*, do qual constava uma *Campanha Nacional de Educação de Adultos* (Decreto n.º 38.968, de 27.10.1952).

Esta campanha teve início em Fevereiro de 1953, prolongando-se até final do ano seguinte, e visava especificamente a preparação de candidatos para o exame de ensino primário elementar (Anexo 1).

Os resultados desta campanha têm um efeito no curto prazo e, se atentarmos na involução das taxas de analfabetismo do período intercensitário de 1940-1950, somos levados a ponderar sobre a relativa eficácia produtiva e reprodutiva dessa campanha.

A *Campanha Nacional de Educação de Adultos* inscreve-se num período em que o regime nacionalista tentava conciliar os novos desafios com o sistema educativo fechado que havia arquitectado. Assim, são as teorias desenvolvimentistas da década de 50 que reclamam um sistema educativo eficaz, no sentido dele ser investido como agência de desenvolvimento económico e de promoção social. Porém, estes novos desafios esbarram com um modelo educativo conservador, autoritário e selectivo que, dentro da tradição educacional construída pelo regime, se comporta como um aparelho de doutrinação ideológica.

A actuação do Estado Novo no domínio da educação de adultos teve uma série de características comuns, nas fases anteriores à reforma educativa de 1973, a saber: i) o analfabetismo é considerado uma chaga social a erradicar, pelo que as deficiências culturais da sociedade portuguesa não são abordadas no sentido de se lhes atacar as raízes sociais, políticas, económicas e culturais; ii) a educação de

adultos é um dever e não um direito dos interessados¹⁵, tornando-se, neste contexto, inteligível o tom paternalista que as autoridades nacionalistas imprimem aos discursos sobre planos ou campanhas de alfabetização; *iii*) o objectivo primordial não é a aprendizagem *per si* mas antes a inculção da ideologia oficial¹⁶; *iv*) os cursos de educação de adultos têm sempre um cariz supletivo, apresentando-se como uma escolaridade primária de segunda oportunidade; *v*) a educação de adultos é reduzida ao domínio de conteúdos académicos e morais próprios da escolaridade primária elementar, ou seja, não há uma adaptação curricular destes conteúdos programáticos aos estádios de desenvolvimento intelectual, socio-afectivo e neuro-muscular próprios de adolescentes e adultos.

No sentido de juntar alguns elementos de natureza qualitativa a esta nossa análise sobre a alfabetização, escolar ou de cursos para adultos, desenvolvida pelo Estado Novo, mobilizando o conceito de alfabetização funcional¹⁷, poderemos afirmar que o resultado é assaz desolador (cf. as gerações maiores de 40 anos no trabalho coordenado por Ana Benavente: 1996, p. 121-140).

No período em análise, para além do alargamento da base social da alfabetização, importa referir que, a partir da década de 70 dá-se uma nova concepção de alfabetizado. Assim, não obstante o facto de Portugal estar objectivamente atrasado no domínio da generalização da alfabetização a toda a estrutura social, encontrámos, de acordo com os normativos legais, duas concepções: uma que é a do iletrado que deverá ser «iluminado» pela aquisição, enquanto produto educativo, das competências básicas da leitura, escrita e cálculo (juntamente com determinados valores e atitudes socialmente pertinentes para a perpetuação do regime) que urgia certificar mediante o exame da 3.ª classe do ensino primário (DL n.º 38.968, de 27.10.1952¹⁸) e outra, vamos dizer «nova» por oposição à anterior, que entende a alfabetização de adolescentes e adultos como um processo formativo contínuo que se estenderá para lá dos cursos de educação básica através da promoção das competências básicas da leitura, escrita e cálculo e de capacidades potenciadoras de valorização pessoal (compreensão, crítica, criatividade...) e de resolução de problemas pessoais e sociais, no fundo características de uma alfabetização funcional, defendidas pela Portaria n.º 781/73, de 10 de Novembro.

A primeira concepção está ainda impregnada pelos valores reformistas e iluministas oriundos do século XIX, a saber: a instrução das

adultos é um dever e não um direito dos interessados¹⁵, tornando-se, neste contexto, inteligível o tom paternalista que as autoridades nacionalistas imprimem aos discursos sobre planos ou campanhas de alfabetização; *iii*) o objectivo primordial não é a aprendizagem *per se* mas antes a inculção da ideologia oficial¹⁶; *iv*) os cursos de educação de adultos têm sempre um cariz supletivo, apresentando-se como uma escolaridade primária de segunda oportunidade; *v*) a educação de adultos é reduzida ao domínio de conteúdos académicos e morais próprios da escolaridade primária elementar, ou seja, não há uma adaptação curricular destes conteúdos programáticos aos estádios de desenvolvimento intelectual, socio-afectivo e neuro-muscular próprios de adolescentes e adultos.

No sentido de juntar alguns elementos de natureza qualitativa a esta nossa análise sobre a alfabetização, escolar ou de cursos para adultos, desenvolvida pelo Estado Novo, mobilizando o conceito de alfabetização funcional¹⁷, poderemos afirmar que o resultado é assaz desolador (cf. as gerações maiores de 40 anos no trabalho coordenado por Ana Benavente: 1996, p. 121-140).

No período em análise, para além do alargamento da base social da alfabetização, importa referir que, a partir da década de 70 dá-se uma nova concepção de alfabetizado. Assim, não obstante o facto de Portugal estar objectivamente atrasado no domínio da generalização da alfabetização a toda a estrutura social, encontrámos, de acordo com os normativos legais, duas concepções: uma que é a do iletrado que deverá ser «iluminado» pela aquisição, enquanto produto educativo, das competências básicas da leitura, escrita e cálculo (juntamente com determinados valores e atitudes socialmente pertinentes para a perpetuação do regime) que urgia certificar mediante o exame da 3.º classe do ensino primário (DL n.º 38.968, de 27.10.1952¹⁸ e outra, vamos dizer «nova» por oposição à anterior, que entende a alfabetização de adolescentes e adultos como um processo formativo contínuo que se estenderá para lá dos cursos de educação básica através da promoção das competências básicas da leitura, escrita e cálculo e de capacidades potenciadoras de valorização pessoal (compreensão, crítica, criatividade...) e de resolução de problemas pessoais e sociais, no fundo características de uma alfabetização funcional, defendidas pela Portaria n.º 781/73, de 10 de Novembro.

A primeira concepção está ainda impregnada pelos valores reformistas e iluministas oriundos do século XIX, a saber: a instrução das

gentes era entendida como um factor de progresso e de necessidade vital, pessoal e colectiva, para a modernização das sociedades, designadamente a nível do crescimento económico, industrialização, riqueza, produtividade, estabilidade política, urbanização e urbanidade. Segundo Paulo Freire, trata-se de uma concepção «bancária» da alfabetização, assente numa «doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro [o alfabetizando]» (1970, p. 58).

A figura do português analfabeto é um ícone recorrentemente evocado pelas autoridades políticas do Estado Novo quando, pelo menos até meados da década de 50, se tratava de fundamentar qualquer reforma organizacional ou curricular dos ensinos básico e secundário ou dos cursos de educação de adultos¹⁸.

O analfabeto era, assim, como que um penhor do regime, pronto a justificar as medidas político-educativas adoptadas. A fundamentação das opções políticas adoptadas relativamente a assuntos educativos misturava, designadamente na década de 30, jargões pseudo-científicos¹⁹ com uma mitologia popular romantizada, da qual sobressai a figura do analfabeto.

A segunda concepção de alfabetização, patente na letra dos diplomas oriundos da Direcção-Geral da Educação Permanente (Decreto-Lei n.º 489/73 e Portaria n.º 781/73) radica num quadro epistemológico diferente. Alfabetização significa um espectro de capacidades e competências que, no mínimo, conduz a uma condição específica ou a um processo de orientação pessoal, socio-psicológico. O significado da alfabetização para o alfabetizando é determinado no seu contexto sócio-cultural próprio; não é dado ou aprioristicamente definido: «A alfabetização do adulto iletrado há-de tomar em conta, para consumir os seus objectivos, além das características psicológicas do aluno, as suas vivências sociais, experiência de vida prática, formação profissional e as características económico-sociais da comunidade (meio local e regional)» (Anexo I da Portaria n.º 781/73)²⁰.

Na conjuntura político-educativa portuguesa de inícios da década de 70, e aliás internacional (Graff: 1987, p. 253), o analfabeto já não é visto como um símbolo e um sintoma, mas como um dado de facto, objecto de grande atenção por parte de movimentos sociais, políticos, ideológicos, económicos e culturais.

O analfabetismo não foi encarado em Portugal como um sentimento de *vergonha*, como o foi para o regime franquista do país vizinho. Após dez anos de *Campaña Nacional de Alfabetización* (1963-1973), a qual só conseguiu rebaixar a percentagem de analfabetos em pouco mais de 4% (de 13,6 em 1960, para 8,8 em 1970), é decretado o fim do analfabetismo e é suspensa a campanha alfabetizadora. Foi então estabelecido o programa de Educação Permanente de Adultos com conteúdos programáticos análogos aos dos planos de estudo do ensino básico (Flecha: 1988, p. 101).

Em Portugal, ao contrário do que se passou em Espanha, não foi decretado o fim do analfabetismo, mercê da sua permanência nas representações do imaginário colectivo e do seu imenso volume demográfico. Os normativos portugueses de 1973, que lançam a efémera reforma da educação básica para adultos, são inovadores já que estabeleceram, pela primeira vez, um programa curricular próprio, algo diferenciado dos programas do ensino básico, bem como a nível de formação específica de professores para esta modalidade de ensino previam um conjunto de cursos especiais a estabelecer pelo ministério da tutela.

2. Breve resenha estatística da educação escolar²¹

2.1. A escolaridade primária ao centro.

A grande preocupação das autoridades nacionalistas com a escolaridade primária, obrigatória e gratuita, centrava-se sobre a dimensão integradora e selectiva do seu ensino. Visava-se, por um lado, fomentar a coesão moral dos alunos no sentido de fazer respeitar as hierarquias (aluno-professor-Estado), através de um processo de socialização fechado, e, por outro, seleccionar o «escol» e encaminhá-lo para um trajecto académico pós-primário, mais orientado para o ensino liceal do que para o técnico profissional: «Formar consciências, formando o carácter, é uma das mais formosas obras da escola primária» (Relatório do Decreto n.º 16.077, de 26.10.1928).

O ensino primário denota apreciáveis resultados quantitativos no período em estudo, atingindo o pleno da escolarização das crianças portuguesas entre 7 e 10 anos de idade em 1970 (Anexo 2).

Os sucessos quantitativos que este ciclo de estudos denota, fizeram-se à custa de uma *lógica minimalista* (Nóvoa: 1992, 479) de

conferir uma educação de base à população portuguesa, sem, contudo, alimentar expectativas ou estratégias de capilaridade social.

Dos resultados apresentados releva-se: *i)* a população discente feminina é, em 1973, superior à masculina, recuperando, assim, o atraso que manifestava no início do período em análise; *ii)* a elevada taxa de feminização do corpo docente evidenciada em 1930, continuará a sua evolução ascendente até 1973 (e até aos nossos dias!), *iii)* o ensino particular é um segmento do mercado educativo com uma representatividade bastante modesta (8,5% em 1940, e 6,3% em 1973).

2.2. A «oportuna repartição dos alunos»²² no ensino secundário

2.2.1. O liceu

A mesma lógica minimalista, aplicada ao ensino primário até inícios da década de 60, funcionou para o ensino secundário liceal, só que aqui com preocupações diferenciadas: havia que restringir o acesso ao liceu, já que a sua principal finalidade era preparar as classes dirigentes. Um indicador unívoco desta concepção elitista do ensino secundário foi a «política de construção de liceus novos, que [...] se preocupou muito mais em fornecer instalações condignas aos seus utilizadores do que em alargar a rede» (Grácio: 1998, p. 111).

Contudo, esta tentativa das autoridades governamentais condicionarem o acesso ao ensino liceal foi, por um lado, eficaz a nível do ensino oficial até finais da década de 40, e, por outro, foi o *leitmotiv* para o crescimento exponencial da oferta particular até 1973, que chega a cobrir, por um longo período, o grosso da população estudantil (Anexo 3).

O ensino particular era, no entanto, encarado, em termos globais, como uma segunda escolha, já pelo estatuto de dependência do ensino oficial que lhe é conferido a nível de exames e certificação oficial (cf. Decreto n.º 37.545, de 08.09.1949), já pela grande proliferação de escolas que arrasta consigo «um ensino não confessional de cariz nitidamente comercial, menos preocupado com a qualidade, até com a seriedade que deverá ser inerente ao acto educativo: à carência de condições materiais soma-se a carência de condições pedagógicas, de pessoal docente satisfatoriamente habilitado» (Gomes: 1981, p. 80-81). Por outro lado, o rótulo de elitismo vai aderir ao ensino particular, visto ele exigir o pagamento de mensalidades elevadas, por

contraponto à gratuidade ou reduzidas propinas do ensino oficial, e também se comportar como um para-sistema regulador do insucesso escolar obtido nas escolas oficiais.

Não obstante os esforços feitos pelo Ministério da Educação em fazer passar uma imagem masculina do corpo docente, sobretudo no terreno do ensino primário, também a nível do ensino secundário liceal as mulheres vão paulatinamente ocupando o terreno educativo. Não só as mulheres professoras, mas também as meninas estudantes: o empate técnico verificado em 1970 será desfeito em 1973 por acção do crescimento da rede de ensino público.

O crescimento exponencial verificado entre 1970 e 1973 é motivado pela duplicação de estabelecimentos de ensino oficial, que suporta a quase duplicação do volume de efectivos matriculados nessa mesma modalidade de ensino.

Ante este crescimento da rede pública, o ensino particular parece conseguir *fidelizar* e até aumentar o seu público. No entanto, devemos matizar este crescimento com o início da política de contratos de concessão de subsídios que o Ministério da tutela vai iniciar, a partir de 1971, junto das escolas particulares que recobrissem as carências da rede pública em locais onde esta não existe. Estas escolas particulares terão a designação operatória de *supletivas do ensino público* (cf. *ibidem*, p. 82).

2.2.2. O ensino técnico profissional

O ramo de ensino que maior probabilidade tinha de cativar o interesse por parte do patronato, quer na sua promoção, quer no seu financiamento, foi sustentado quase exclusivamente pela iniciativa oficial (Anexo 4)²³.

O grande impulso do ensino técnico profissional é coevo da implementação dos Planos de Fomento que visavam modernizar e expandir a estrutura económica e empresarial do país. Neste contexto é que, por um lado, se enquadra a reforma de 1947 e os 200 mil contos atribuídos às escolas técnicas pelo I Plano de Fomento (Grácio: 1998, p. 118) e, por outro, se torna inteligível a quase triplicação do volume de alunos matriculados no período de 1950 a 1960.

Em termos comparativos o ensino técnico profissional oficial vai registar, no período de 1960 a 1970, o dobro dos alunos do ensino

liceal público. Não obstante a qualidade interna de muitas escolas e da utilização de metodologias activas de ensino, os alunos do ensino técnico, mercê da especificidade curricular dos planos de estudo, não dispunham de iguais oportunidades de acesso ao ensino superior que os seus colegas dos liceus. O ensino técnico era, assim, encarado como uma formação terminal cuja finalidade primordial era preparar quadros sócio-profissionais médios e «classes intermédias, nomeadamente das elites dirigentes locais» (Nóvoa: 1992, p. 493).

O sistema dual do ensino secundário, que compreende os liceus e escolas técnicas, acaba por espelhar o dualismo da sociedade portuguesa. «A orientação para uma destas duas fórmulas constitui um meio de discriminação social, pois as escolas técnicas não preparam sistematicamente para o ensino superior e recrutam essencialmente entre as classes menos favorecidas» (Unesco: 1982, p. 36).

2.3. O ensino superior

O sector terciário do edifício escolar português era o expoente máximo da elitização e conservadorismo: basta atentar no facto de a sua estrutura se ter mantido estável ao longo do período em análise²⁴.

Na evolução quantitativa deste sector educativo é possível identificar dois períodos distintos que têm por eixo o ano de 1960 (Anexo 5).

Destaca-se, a partir de 1960, um processo de crescimento sustentado do ensino superior, quer a nível de alunos, particularmente do género feminino (o qual em 13 anos quadriplica o seu volume no ensino universitário oficial, num claro sintoma sociológico da estrita selectividade do recrutamento discente), quer a nível de professores, maioritariamente do género masculino.

Esta evolução é feita dentro da tradição, já que o número de escolas aumenta a um ritmo bastante lento quando comparado com os ritmos de crescimento de alunos e professores.

As principais críticas a este sector prendem-se com a sua atitude de fechamento perante as necessidades de progresso científico, tecnológico, socio-económico e cultural do país.

3. Os pontos-crise do sistema educativo em inícios da década de 70

Os pontos críticos do sistema educativo montado pelo Estado Novo eram, nos primeiros anos da década de 70, múltiplos e foram explicitados num estudo internacional, patrocinado pela Unesco, realizado em 1975 (cf. Unesco: 1982, p. 32-55 e 117-129), a saber:

1. O ensino pré-primário, totalmente dependente da iniciativa particular durante, 47 anos de Estado Novo²⁵, é uma das lacunas mais graves do sistema, pois vai ~~vai~~ retirar eficácia ao nível do ensino de base e, socialmente, provocar o atraso relativo das crianças das camadas mais desfavorecidas da população.
2. A falta de eficácia do ensino de base atrás referida será notória no ciclo elementar do ensino primário se atentarmos na sua taxa de 25% de reprovações no ano lectivo de 1972/1973. As causas próximas deste elevado índice de retenção são várias: a sobrepopulação das escolas, que leva a medidas de desdobramento e, em grandes centros populacionais, a re-desdobramentos das classes, e o consequente abaixamento da carga horária lectiva semanal (de 28 para 20 horas); a existência, nos meios rurais, do regime de monodocência para todos os graus de escolaridade, fundidos numa mesma classe, o que provoca uma redução no tempo disponibilizado pelo professor para assistir cada aluno; as carências económicas dos alunos em determinadas regiões do país, que os levam de estômago vazio para a escola ou a abandonar precocemente a escolaridade dita obrigatória.
3. O ciclo preparatório do ensino secundário denota como principal ponto crítico, entre os professores especializados nas diversas áreas científicas, a sub-qualificação de 25% dos docentes e a ausência de formação pedagógica em cerca de 45% dos mesmos.
4. O ensino secundário liceal padece de idênticos problemas ao do ciclo preparatório, com a agravante de os docentes mais qualificados serem, em regra, os mais antigos. Emergem, neste segmento da educação escolar, outros problemas, tais como a sobrepopulação dos estabelecimentos oficiais, que leva à prática generalizada de desdobramento das turmas e a falta de equipamentos científicos e audio-visuais.

5. O sistema dual implementado no ensino secundário, reflecte o dualismo da sociedade portuguesa. O ensino secundário técnico prefigura-se, assim, como uma segunda escolha, pois não está articulado funcionalmente com todos os cursos oferecidos pelo ensino superior. Em termos sociais, recruta essencialmente os seus efectivos entre as classes mais desprotegidas. Como lacunas mais graves verificadas neste segmento escolar relevam-se: a pesada carga horária lectiva (40 horas semanais!) e predominância curricular de disciplinas de especialidade, o que retira tempo e aproveitamento nas disciplinas gerais, comuns ao liceu. Como sinal positivo temos, nas disciplinas especializadas, a utilização de metodologias activas nos trabalhos lectivos.
6. O ensino superior está no cume de um trajecto escolar que se abre com o ensino liceal. O recrutamento dos seus efectivos é social e geograficamente discriminatório, não obstante a crescente procura de que foi alvo nos anos terminais do regime autoritário. Socialmente, porque era estimado em cerca de 4% os efectivos discentes oriundos das classes trabalhadoras²⁶. Geograficamente, devido à localização das universidades e dos institutos superiores tecnológicos nas grandes cidades do litoral e à falta de estruturas de alojamento para os estudantes do interior. O ensino superior era, assim, considerado como um meio de promoção social: um qualquer diploma universitário permitia obter uma posição socialmente favorável. Por este prisma, não eram colocados grandes desafios ao academismo do ensino e ao carácter formal dos estágios na indústria e dos exames. Estes elementos arcaizantes, explicam as concepções perenialista e essencialista dos *curricula* vigentes.

4. Fragmentos de uma composição educativa autoritária

A partir da morfologia da oferta educativa adoptada pelo Estado Novo, podemos afirmar, não obstante o crescimento horizontal do sistema, que uma mesma atitude de fundo foi mantida desde os seus primórdios: a «reserva de princípio quanto à extensão do ensino popular para além dos parâmetros tradicionais» (Grácio: 1998, p. 127), através de uma experiência escolar dissuasora, precoce e radical, dos projectos de mobilidade social.

Esta atitude torna-se mais explícita quando analisamos a relação da distribuição da população escolar pelos ciclos de ensino com os graus etários de referência desses mesmos ciclos de estudos (Figura 3).

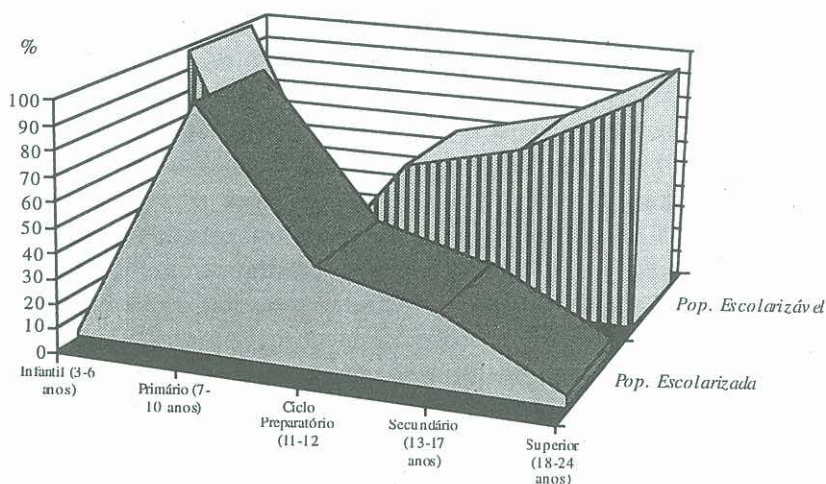


Figura 3: *População escolar e população escolarizável por ciclos de estudos, segundo as categorias etárias correspondentes, em 1970-1971 (em %).*

Fontes: INE, 11.º Recenseamento da População. 1970; INE, Estatísticas da Educação. 1971.

Numa fórmula muito simplista, que ignora por completo a diacronia, poder-se-ia dizer, a partir dos resultados apresentados, que por cada 100 alunos matriculados no 1.º grau do ensino primário, 3 eram oriundos do ensino infantil (pré-escolar), 43 transitavam para o ciclo preparatório do ensino secundário, 30 alcançariam o ensino secundário (15 o ensino liceal, e outros tantos o ensino técnico profissional) e 5 matricular-se-iam no ensino superior.

Sobressai, a partir dos resultados do ensino pós-primário, o facto de o ensino secundário ser protegido das pressões da procura social, designadamente o ensino liceal. Numa fase histórica em que existia uma relação positivista entre a qualificação académica obtida e o mercado de trabalho, o perigo de estrangulamento do «escol» intelectual e dirigente formado nesse ramo da escolaridade secundária parece ser a principal preocupação das autoridades nacionalistas. O capital humano era assim circunscrito à escolaridade básica, o que em termos

produtivos retirava eficácia, eficiência e rentabilidade ao sistema educativo, em particular, e à sociedade portuguesa, em geral.

As transformações sociais rápidas e profundas das duas últimas décadas do Estado Novo exigiram uma acção governamental que se distanciasse da *autarcia educacional* das décadas de 20 a 50 e que concebesse uma reforma global do sistema educativo, no sentido de o tornar mais democrático, eficaz e consentâneo com as pulsões do desenvolvimento económico e socio-cultural. A reforma global requerida surgiu em Julho de 1973, mas já era muito tarde.

A acção governamental, com respostas hesitantes e tardias, das quais se releva o sucesso relativo das campanhas de alfabetização, o aumento (após uma redução inicial em um ano) por duas vezes da duração da escolaridade obrigatória, o relançamento do ensino secundário técnico com uma reforma ousada, mas desfazada, no tempo, da procura discente, e a fusão, num tronco comum, dos ciclos iniciais dos dois ramos do ensino secundário, entre outras, procura perpetuar, através de uma administração pragmática e *naturalista* (o que é, passa a ser um *dever ser*), uma concepção de educação ajustada à estrutura social de classes e a um sistema político desmobilizador de estratégias de promoção social.

Notas

¹ Dois exemplos. Um de crescimento: os valores apresentados para o Ensino Primário, representam uma taxa de cobertura da população em idade escolar própria de cerca de 40%, segundo as autoridades, em 1930-31 (7-11 anos) e de 100% em 1973-74 (6-10 anos). Outro de complexificação: o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário entrou em funcionamento no ano lectivo de 1968-1969, pelo que dele não há registo em 1930-1931.

² O pequeno *thriller* legislativo passa pelo facto de o decreto n.º 13.791 afirmar, no seu Artigo 1.º, que o ensino primário é dividido em três categorias (infantil, 4-7 anos; primário elementar, 7-11 anos; e primário complementar, 11-13 anos) e que, refere no Artigo 2.º, o ensino primário elementar é obrigatório para os indivíduos de ambos os sexos. O decreto seguinte, n.º 14.417, só define os conteúdos programáticos da escolaridade obrigatória até à terceira classe. O decreto n.º 14.899 refere no Artigo 1.º que durante «o mês de Julho de cada ano os alunos da 1.ª, 2.ª e 3.ª classe de todas as escolas de ensino primário serão submetidos, nas suas escolas, a provas para apreciação do aproveitamento respectivo e determinação dos que se encontram aptos a transitar à classe imediata». Esta é a afirmação mais próxima à explicitação, por parte do legislador, que a obrigatoriedade escolar terminava na terceira classe. O decreto n.º 14.900 é que vem desvanecer qualquer dúvida, sem contudo nunca referir o encurta-

mento da escolaridade obrigatória, ao estabelecer que os programas do ensino primário complementar eram destinados a duas classes (4.^a e 5.^a). Etiologia estranha esta a do legislador, já que nunca refere, de forma unívoca, a duração da escolaridade obrigatória!

³ Sobre as reflexões que este assunto suscitou é de realçar o Parecer n.º 42/X da Câmara Corporativa ao Projecto-Lei fautor do princípio coeducacional. Nesse parecer, entre outras considerações relativas à fundamentação económico-social, religiosa e pedagógica desse princípio, é de relevar uma série de quadros estatísticos, e comentários respectivos, que comparam vários sistemas educacionais por regiões terrestres, a saber: África, América do Norte, América do Sul, Ásia, Europa, Oceânia e, pasme-se, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas! (cf. MEN — *Coeducação no ensino básico*. Lisboa: MEN, 1972).

⁴ Sobre este assunto não nos podemos furtar ao pitoresco da seguinte situação: no relatório do Decreto 20.741 (11.03.1932), após uma extensa análise de diplomas que regulam o ensino liceal desde 1930, é salientado que esses diplomas «obedecem a um plano de conjunto; não se contradizem, completam-se uns aos outros, e para os codificar pouco mais haveria a fazer do que reuni-los em volume».

⁵ Palavras de ordem que os mais acirrados chefes salazaristas despoletavam, com as perguntas, nos comícios de propaganda (cf. Victor de Sá, 1989, p. 20)

⁶ Cf. Lopes Arriaga, 1976, p. 115.

⁷ Esta concepção de formação integral da juventude, datada de 1955, é bom lembrar, não tinha a finalidade da *Hitlerjugend* de «robustecer o carácter através de uma auto-disciplina rigorosa e treino físico» (Gutek: 1988, p. 246), mas, no entanto, os efeitos desejados eram bastante aproximados: incutir conformismo e fazer respeitar as ordens superiores.

Contudo, a inspiração hitleriana para uma organização juvenil portuguesa está bem estampada na Base XI da Lei n.º 1941, de 11 de Abril de 1936, quando prescreve que seria «dada à mocidade portuguesa uma organização nacional e pré-militar que estimularia o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria e a colocaria em condições de poder concorrer eficazmente para a sua defesa». (O desenlace da II Guerra Mundial permitirá a Salazar aplacar os interesses da direita radical e germanófila que dominavam o interior de uma outra organização, criada na mesma época e com filiados de diferentes gerações: a Legião Portuguesa).

⁸ Em 1969 mudará a designação para Instituto de Meios Audio-Visuais de Educação (DL n.º 48.962, de 14.04)

⁹ Cujos encargos com o funcionamento são inscritos nos orçamentos do Instituto de Meios Audio-Visuais de Ensino, da Emissora Nacional de Radiodifusão e da Radiotelevisão Portuguesa.

¹⁰ Em finais da década de 50 o ministro Leite Pinto abriu o planeamento da educação à consultadoria exterior e Portugal participa num projecto internacional designado *Projecto Regional do Mediterrâneo* (com a Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia), elaborado em colaboração com a OCDE. Os resultados deste estudo, publicado em 1965, com um retrato quantitativo da estrutura escolar na década de 50 e com a sua desejável evolução até 1975, não tinham carácter vinculativo para as autoridades portuguesas. No entanto, fica, sob a forma de estudo, o retrato negro da realidade escolar portuguesa a nível de alunos, professores, instalações, despesas com o ensino e pessoal qualificado (cf. Grácio: 1981, p. 660-661).

¹¹ A expressão «democratização do ensino» tornou-se recorrente nos discursos do ministro Veiga Simão (cf. Carvalho: 1986, p. 808).

¹² Esta ideia não vingou na versão final do diploma reformador (Lei n.º 5/73, de 25.07) mercê da maioria de opiniões críticas recolhidas pelo Secretariado da Reforma Educativa à proposta do ministério em estruturar o ensino secundário em liceu clássico, liceu técnico e liceu artístico. A maioria das opiniões recolhidas pugnava pelo então designado *liceu polivalente*, colocando-se um fim ao sistema dual do ensino secundário e lançando a escola única do 1.º ao 10.º ano de escolaridade. Esta perspectiva foi aprovada pela lei de reforma (cf. MEN: 1973).

¹³ São então criadas as Universidades Nova de Lisboa, de Aveiro e do Minho e o Instituto Universitário de Évora; os Institutos Politécnicos de Coimbra, Covilhã, Faro, Leiria, Lisboa, Porto, Santarém, Setúbal, Tomar e Vila Real; e as Escolas Normais Superiores de Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu.

¹⁴ A prova deste fervor da Ditadura Militar em demonstrar a pesada herança recebida é o facto de o *Anuário Estatístico de Portugal* do ano de 1927 dedicar 27 páginas (p. 88-115) ao capítulo da Instrução Pública fazendo, rubrica a rubrica, comparações anuais, desde 1922-1923, dos indicadores de situação do sistema educativo, ora remontando aos censos populacionais de 1900, 1911 e 1920, ora recorrendo a comparações com países europeus, os Estados Unidos da América e o Japão.

¹⁵ A este nível de análise é importante relevar uma série de medidas, retóricas na sua maioria, empreendidas na década de 50 no sentido de reforçar o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, a saber: era vedado às entidades patronais do comércio e indústria admitir ao serviço menores de 18 anos que não tivessem feito o exame do ensino primário elementar; o acesso a determinadas profissões podia ser proibido, por despacho do ministro das Corporações e Previdência Social a todos os que não possuísem a 3.ª ou 4.ª classe; era vedado o ingresso na Função Pública de pessoas sem a aprovação no exame da 4.ª classe (DL n.º 38.968, de 27.10.1952); as autorizações de emigração seriam recusadas, a partir de 01.01.1955 a todos os que, entre 14 e 35 anos, não possuísem a habilitação da 3.ª classe; os mancebos incorporados no Exército não poderiam passar à disponibilidade sem a referida habilitação, que necessariamente seria obtida através das escolas regimentais ou equivalentes; estava prevista a abertura de cursos de ensino primário elementar nos estabelecimentos prisionais (Decreto n.º 38.969, de 27.10.1952); as entidades patronais de lavoura não podiam empregar maiores de 21 anos sem a aprovação no exame primário elementar; não seriam admitidos a exame para condutores de veículos automóveis indivíduos sem a 4.ª classe; a partir de 01.01.1958, era proibida a entrada em competições desportivas oficiais a indivíduos em idênticas circunstâncias, proibição esta extensível a dirigentes de instituições desportivas, associativas, recreativas e culturais (DL n.º 40.964, de 31.12.1956).

¹⁶ Com a *Campanha Nacional de Educação de Adultos* «não se procura apenas transmitir aos analfabetos os rudimentos da leitura, escrita e do cálculo, mas ainda contribuir para a educação geral do nosso povo. Por isso se consagra também como objectivo da campanha a divulgação de noções de educação moral e cívica, organização corporativa, previdência social, segurança no trabalho, higiene e defesa da saúde, agricultura e pecuária». Mas, no fundo, o mais importante era defender o *analfabeto* «de falsas ideias e de perigosos mitos» (Decreto n.º 38.968, ponto 58).

¹⁷ Alfabetização que passa a ser um fim em si mesma, isto é, concebida em ordem à preparação do indivíduo para uma função e trajecto social, cívico e económico que supere os limites de uma alfabetização elementar (leitura, cálculo e escrita) e doutrinária.

¹⁸ Os exemplos são múltiplos, mas a título de ilustração: «O nosso alvo predilecto é contribuir, por meio de programas simplificados, para a grande tarefa de extinção do analfabetismo nacional» (Decreto n.º 16.077, de 26.10.1928, respeitante a novos programas curriculares para o ensino primário); «Julga o Governo que para este trabalho [reforma do ensino secundário liceal], o melhor método, por se tratar de um regime de ensino para portugueses, será o que for mais consentâneo com a nossa índole, as nossas tradições e a nossa vida própria, e que importa menos o estudo e o conhecimento do que têm feito as outras nações do que o exame e a observação dos resultados das experiências que nós próprios temos feito» (DL n.º 36.507); «O analfabetismo, mormente entre as populações rurais, é devido a circunstâncias de diversa natureza, mas a sua mais fecunda razão de ser reside, como já alguém salientou, no facto de o nosso povo, “pela sua riqueza intuitiva, pelas condições da sua existência e da sua actividade, não sentir a necessidade de saber ler” [Ramalho Ortigão, *Farpas*, tomo VIII, Lisboa: Livraria Clássica, 1949, p. 254-255]» (DL n.º 38.968, de 27.10.1952).

¹⁹ A título de exemplo: «Há que humanizar, diga-se assim, o ensino [secundário liceal], reduzi-lo às condições humanas da psicologia e da vida individual e social. Atalhe-se a indigestão actual; ensine-se menos, para se saber mais. Ouça-se a filosofia popular, que afirma que quem muito abrange pouco aperta» (Decreto n.º 12.424, de 02.10.1926).

²⁰ Neste registo das autoridades educacionais portuguesas é reconhecível o espírito da obra de um autor de influência marxista como Paulo Freire designadamente *Educação como prática da liberdade* (22.ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996 [ed. original 1967], p. 109 ss.).

²¹ Em ordem a dotar a nossa análise de maior coerência temática e diacrónica, abordaremos apenas a educação escolar e, dentro desta, omitiremos o ciclo preparatório do ensino secundário em virtude do seu tardio arranque.

²² Na Base VII da Lei n.º 1.941, de 11 de Abril de 1936 (remodelação do Ministério da Instrução Pública, que, entre outras, passará a denominar-se Ministério da Educação Nacional) pode ler-se: «Na reforma do ensino prevenir-se-á a superpopulação dos liceus e Universidades pela oportuna repartição dos alunos, segundo as suas aptidões, entre o ensino liceal e o ensino técnico profissional, e pela atribuição de uma finalidade autónoma àquele, sem prejuízo da sua função preparatória para os cursos superiores».

²³ Os resultados apresentados no anexo 4 compreendem apenas, por uma questão de manutenção da coerência temática dos valores, os ensinos comercial e industrial. Estes dois cursos técnicos, representavam, em 1970, 95% dos cursos a funcionar em todo o país.

²⁴ Em 1928, pelo Decreto n.º 15.365, de 14.04, as autoridades militares extinguem a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, a Faculdade de Letras da Universidade do Porto e a Faculdade de Farmácia e a Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra.

Uma viagem pelas *Estatísticas da Educação* permite-nos reconstituir a estrutura do ensino superior, captada no início de cada uma das décadas do período em análise. Assim:

— o ensino superior em 1940 era composto só por escolas oficiais, a saber: Universidade de Coimbra: Faculdade de Ciências, Faculdade de Direito, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Letras e Faculdade de Medicina; Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências, Faculdade de Direito, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Letras e Faculdade de Medicina; Universidade do Porto: Faculdade de Ciências, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Farmácia e Faculdade de Medicina; Universidade Técnica: Escola Superior de Medicina Veterinária, Instituto Superior de Agronomia, Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras e Instituto Superior Técnico; e no ensino não-universitário: a Escola do Exército e a Escola Naval.

— em 1950, o subsistema escolar superior é constituído pelas mesmas escolas referidas para 1940 acrescido da Escola Superior Colonial.

— em 1960 encontrámos as mesmas escolas acrescidas da Faculdade de Economia na Universidade do Porto e no ensino não-universitário: a mudança de designação da Escola do Exército para Academia Militar e da Escola Superior Colonial para Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, as Escolas Superiores de Belas Artes de Lisboa e Porto, o Conservatório Nacional e o Conservatório de Música do Porto.

— em 1970 temos, na *Estatística da Educação*, o registo de novos estabelecimentos de ensino, alguns dos quais de iniciativa particular: a Faculdade de Letras da Universidade do Porto e o Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina da Universidade Técnica (do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos não há qualquer referência) no segmento do ensino universitário oficial; a Escola Náutica, Escola de Reabilitação, Escola Superior de Organização Científica do Trabalho, Escola Técnica de Enfermeiras, «Estabelecimentos de ensino artístico superior», «Estabelecimentos de ensino eclesiástico superior», Faculdade Pontifícia de Filosofia, Faculdade de Teologia, Instituto de Estudos Sociais (Lisboa), Instituto Superior de Psicologia Aplicada, e os Institutos de Serviço Social de Coimbra, Lisboa e Porto.

Em 1973, pelo Decreto-Lei n.º 402/73, de 11.08, com a finalidade de «assegurar o desenvolvimento social e económico do País, que exige um número cada vez mais elevado de cientistas, técnicos e administradores de formação superior, dotados de capacidade crítica e inovadora» e ainda de «aumentar a escolaridade no ensino superior de modo a atingir-se uma taxa de 9% para o grupo etário dos 18 aos 24 anos, o que impõe a expansão e diversificação do ensino superior de curta e longa e de pós-graduação» são criadas: as instituições referidas na nota n.º 13.

²⁵ No ano lectivo de 1973-1974 existiam 54 estabelecimentos oficiais que assistiam 3625 crianças e 652 de iniciativa particular com 37.445 crianças matriculadas.

²⁶ Em apoio a esta proporção temos o estudo de Adérito Sedas Nunes, para o ano lectivo de 1963/64, sobre a distribuição dos alunos das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto por grupos sócio-profissionais de origem. Nesse estudo 3,7% dos alunos pertencem ao «Grupo I (o mais baixo)» (cf. Nunes: p. 129).

Referências Bibliográficas

- ARRIAGA, Lopes (1976) — *Mocidade Portuguesa: breve história de uma organização salazarista*. Lisboa: Terra Livre.
- BARROSO, João (1995) — *Os liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. 2 vols., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT.

- BENAVENTE, Ana et alii (1996) — *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BOWEN, James (1992) — *Historia de la Educación Occidental*. tomo III, Barcelona: Editorial Herder.
- CARVALHO, Rómulo de (1986) — *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COSTA, Rui Barbot (1979) — *Para o estudo do analfabetismo e da relutância à leitura em Portugal*. Porto: Brasília Editora.
- EMÍDIO, Manuel Tavares (1981) — «Ensino Secundário» in *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 191-221..
- FERNANDES, Rogério (1981) — «Ensino Básico» in *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 167-190.
- FLECHA, Ramón; LÓPEZ, Fernando; SACO, Raquel (1988) — *Dos siglos de educación de adultos. De las sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*. Barcelona: El Roure.
- FREIRE, Paulo (1970) — *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- GOMES, Aldónio (1981) — «Ensino público, particular e cooperativo» in *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 77-94.
- GRÁCIO, Rui (1981) — «Perspectivas futuras» in *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 649-698.
- GRÁCIO, Sérgio (1986) — *Política educativa como tecnologia social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio (1998) — *Ensinos técnicos e política em Portugal — 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GRAFF, Harvey J. (1987) — *The legacies of literacy. Continuities and contradictions in western culture and society*. trad. italiana: *Storia dell'alfabetizzazione occidentale*. 3.º vol., Bologna: Il Mulino, 1989.
- GUTEK, Gerald (1988) — *Philosophical and ideological perspectives on education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- HANNOUN, Hubert (1997) — *O Nazismo: Educação? Domesticação ... Fundamentos ideológicos da formação nazi*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LOFF, Manuel (1996) — «As políticas de construção do Ensino Básico em Portugal. Reforma, contra-reforma e modernização educativa através da obrigatoriedade escolar, 1910-1974» in Pires, Eurico L. (org.) — *Educação Básica: reflexões e propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 11-82.
- MEN (Ministério da Educação Nacional) (1971.a) — *Linhas gerais da reforma do ensino superior*. Lisboa: MEN.
- MEN (1971.b) — *Projecto do Sistema Escolar*. Lisboa: MEN.
- MEN (1973) — *A Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: MEN.
- MOCIDADE PORTUGUESA (1955) — *Mocidade Portuguesa: objectivos e actividades*. Lisboa: Mocidade Portuguesa.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978) — *Educação e sociedade no Portugal de Salazar. (A Escola Primária Salazarista: 1926-1939)*. Lisboa: Presença.
- NÓVOA, António (1992) — «A Educação Nacional» in Rosas, Fernando (coord.), *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Presença, p. 455-519.
- NUNES, Adérito Sedas (s/d) — *A situação universitária portuguesa: elementos para o seu estudo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SÁ, Victor de (1989) — *O fascismo no quotidiano*. Lisboa: Vega.
- UNESCO (1982) — *Para uma política da educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

ANEXOS

Anexo 1: Cursos de Educação de Adultos implementados durante a vigência da Campanha Nacional de Educação de Adultos segundo o volume de alunos matriculados (1952/53 — 19554/55).

Ano letivo	Campanha Nacional de Educação de Adultos			Outros cursos de Educação de Adultos		
	HM	H	M	HM	H	M
1952-53	61.992	37.508	24.484	112.124	77.032	35.092
	5.960	1009	4.951	3.766	2.076	1.690
1953-54	110.247	66.621	43.626	171.149	123.423	47.726
	11.720	1.880	9.840	5.471	2.678	2.793
1954-55	94.813	—	—	153.832	—	—

Fontes: *Estatística da Educação* Anos de 1952-1953, 1953-1954 e 1954-1955.

Legenda:

- H — homens; M — mulheres;
- a designação «Outros cursos de Educação de Adultos» recobre os cursos criados por iniciativa do MEN ou a requerimento de qualquer entidade pública ou particular, os cursos criados em concessionários do Estado ou por entidades patronais, os cursos regidos nas escolas regimentais e ainda os candidatos, adolescentes ou maiores, que por iniciativa própria se apresentam aos exames finais da 3.^a ou 4.^a classes do Ensino Primário.

Anexo 2: Ensino Primário segundo o volume de estabelecimentos de ensino, professores e alunos

Anos	Ensino Primário				Ensino Primário Oficial				Ensino Primário Particular			
	Alunos		Professores		Alunos		Alunos		Alunos		Alunos	
	Escolas	H	M	HM	Escolas	H	M	HM	Escolas	H	M	HM
1930 (a)	7.477	241.856	180.768	422.624	9.340*	67,6%	7.477	241.856	180.768	422.624	—	—
1940 (a)	10.774	352.076	254.622	606.698	13.037*	75,6%	10.294"	315.639	239.253	554.892	480	36.437
1950 (a)	11.981	378.337	286.413	664.750	14.809*	82,2%	11.127"	339.203	270.706	609.909	854	39.134
1960 (b)	18.086	459.188	428.047	887.235	26.087	87,4%*	17.250	439.266	406.758	846.024	836	19.922
1970 (b)	17.018	509.491	482.955	992.446	29.288	88,9%	16.284	483.201	456.798	939.999	734	26.290
1973 (c)	16.045	423.390	523.434	946.824	31.798	90,70%	15.363	423.394	463.630	887.024	682	30.789
											29.011	59.800

(a) Compreende, na categoria *Alunos*, os menores em idade escolar, adolescentes e adultos.

(b) Compreende somente os menores em idade escolar.

(c) A mesma população referida em (b) sem a do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, as quais, aliás, em conjunto formavam o «Ensino Básico».

* Os valores apresentados respeitam aos professores do ensino oficial, dos quais 2.882, em 1940, e 3.261, em 1950, são regentes de postos escolares.

" Dos quais são postos escolares: em 1940, 2.526; e em 1950, 2.465.

* Proporção ponderada a partir do universo dos professores do ensino oficial:

Fontes: *Anuário Estatístico de Portugal*, Ano de 1931; *Estatística da Educação*, Anos de 1940-1941, 1950-1951, 1960-1961, 1971 e 1974.

Anexo 3: Ensino Secundário Liceal segundo o volume de estabelecimentos de ensino, professores e alunos

Anos	Ensino Secundário Liceal						Ensino Liceal Oficial						Ensino Liceal Particular					
	Alunos			Professores			Alunos			Alunos			Alunos			Alunos		
	Escolas	H	M	HM	HM	M	Escolas	H	M	HM	Escolas	H	M	HM	Escolas	H	M	HM
1930	36*	14.253	4.745	19.268	766	—	36	11.502	3.468	14.970	—	3.021	1.277	4.298	—	3.021	1.277	4.298
1940 (a) "	305	21.862	14.605	36.467	993*	33,3%	43	10.044	5.833	15.877	262	11.818	8.772	20.590	262	11.818	8.772	20.590
1950 (a)	340	25.871	22.614	48.485	1.158*	43,3%	43	12.399	9.563	21.962	297	13.472	13.051	26.523	297	13.472	13.051	26.523
1960 (a)	385	56.367	55.454	111.821	5.702	55,8%*	43	22.883	23.177	46.060	342	33.484	32.277	65.761	342	33.484	32.277	65.761
1970	452	68.686	68.573	137.259	7.436	58,4%*	70	30.736	34.490	65.226	382	37.950	34.083	72.033	382	37.950	34.083	72.033
1973	462	102.979	108.793	211.772	10.307	63,3%*	151	56.381	66.714	123.095	313	46.598	42.079	88.677	313	46.598	42.079	88.677

(a) Compreende também os alunos maiores e emancipados.

" Os valores apresentados em relação ao volume de alunos foram rectificados pela *Estatística da Educação* de 1950-1951 (p. XVI-XVII).

* Os valores apresentados reportam-se somente ao ensino oficial.

Fontes: *Anuário Estatístico de Portugal*, Ano de 1931; *Estatística da Educação*, Anos de 1940-1941, 1950-1951, 1960-1961, 1971 e 1974.

Anexo 4: Ensino Técnico Profissional segundo o volume de estabelecimentos de ensino, professores e alunos

Anos	Ensino Secundário Técnico Profissional						Ensino Técnico Profissional Oficial					
	Alunos			Professores			Escolas			Alunos		
	Escolas	H	M	HM	HM	M	Escolas	H	M	M	H	HM
1930	20	5.070	1.462	6.532	223	—	20	5.070	1.462	—	—	6.532
1940	126"	30.532	10.211	40.743	1.027	20,6%	56	29.016	9.640	—	—	38.656
1950	178"	28.049	9.011	37.060	1.818"	24,1%*	69	24.748	8.074	—	—	32.822
1960	144	69.647	28.233	97.880	4.698	41,5%*	97	—	—	—	—	92.418
1970	154	85.998	48.344	134.342	7.567	44,9%*	128	—	45.675	—	—	127.171
1973 (a)	199	94.082	52.344	146.426	10.312	51,1%*	176	88.666	49.869	—	—	138.535

(a) Compreende o ensino técnico agrícola.

" Os valores apresentados reportam-se a todos os estabelecimentos de ensino técnico (elementar, complementar e médio) industrial, comercial, agrícola, náutico, de parcerias, enfermagem e serviço social.

* Os valores apresentados respeitam ao ensino oficial.

Fontes: *Anuário Estatístico de Portugal*, Ano de 1931; *Estatística da Educação*, Anos de 1940-1941, 1950-1951, 1960-1961, 1971 e 1974.

Anexo 5: Ensino Superior Oficial segundo o volume de estabelecimentos de ensino, professores e alunos

Anos	Ensino Superior Oficial						Ensino Universitário Oficial					
	Alunos			Professores			Alunos			Professores		
	Escolas	H	M	HM	HM	M	Escolas	H	M	HM	M	HM
1930 "	25	—	—	7.073	660	—	21	—	—	—	—	6.572
1940	20	7.563	1.769	9.332	553	2,5%	18	6.949	1.766	8.715	—	—
1950	21	10.135	3.354	13.489	765*	5,4%	18	9.549	3.354	12.903	—	—
1960	26	14.922	6.733	21.655	1.539	10,6%	19	13.321	6.201	19.522	—	—
1970	31	25.233	20.939	46.172	2.259	18,7%*	20	23.394	19.797	43.191	—	—
1973	33	—	—	54.878	3.212	20,9%*	23	26.297	24.882	51.179	—	—

" Aqui partilhámos os mesmos critérios metodológicos de António Nóvoa (1992, p. 495): «No ensino universitário, para além das Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra, inclui-se o Instituto Superior Técnico, o Instituto Superior de Agronomia, o Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras [de Lisboa] e a Escola Superior de Medicina Veterinária, que irão integrar a Universidade Técnica de Lisboa». As demais escolas de ensino superior são: o Instituto Superior de Comércio do Porto (133 alunos) e a Escola Militar (140), Central de Oficiais (38), Naval (49) e Superior Colonial (105).

* A ponderação compreende os docentes dos ensinos oficial e particular.

Fontes: *Anuário Estatístico de Portugal*, Ano de 1931; *Estatística da Educação*, Anos de 1940-1941, 1950-1951, 1960-1961, 1971 e 1974.

«Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação». O sistema educativo no Estado Novo.

ERRATA

(elaborada pelo autor a posteriori por falta de revisão do texto original)

<i>Página e Linha</i>	<i>Onde se lê</i>	<i>Deverá ler-se</i>
73, 33	na	no
76, 4	profissiomal	profissional
77, 26	portuguesa uma	portuguesa [de] uma
87, 3	sociedade	população
88, 29	1952	1952)
90, última	479)	p. 479)
92, 19	junto as	junto das
92, 20	existe	existisse
94, 9	vai-lhe retirar	vai retirar-lhe
94, 31	ao	aos
95, 24	favorável Por	favorável. Por
98, nota 7	presreve	prescreve
99, nota 15	proibidos	proibido
100, nota 19	Atalhe-se "indisgestão	Atalhe-se a "indisgestão

Benedicta Duque Vieira

Apresentação

António Camões Gouveia

Educação e aprendizagem.
Formas de poder na *paideia* do
Portugal moderno

Rui Ramos

Políticas de escolarização e persistência
do analfabetismo em Portugal
(séculos XIX e XX)

Luís Grosso Correia

O Sistema educativo no Estado Novo

Almerindo Janela Afonso

Modernização, democratização e
neoliberalismo. Tensões e ambiguidades
de uma reforma educativa

António Firmino da Costa e Patrícia Ávila

Problemas da/de literacia: uma investigação
na sociedade portuguesa contemporânea

ESPELHO DE CLIO

Remón Villares

A História agrária da Espanha
contemporânea.
Interpretações e tendências

Apoio:

