

# Os Municípios na Modernização Educativa

Áurea Adão  
e Justino Magalhães  
(org.)



**U**  
LISBOA  
UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**ie**  
Instituto de  
Educação



## Ficha Técnica

Título:

Os Municípios na Modernização Educativa

Autoria / Coordenação ..... Áurea Adão e Justino Magalhães

Edição ..... Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

1.ª edição ..... Dezembro de 2014

Coleção ..... Estudos e Ensaios

Composição e arranjo gráfico ..... Sérgio Pires

Disponível em ..... [www.ie.ulisboa.pt](http://www.ie.ulisboa.pt)

Copyright ..... Instituto de Educação  
da Universidade de Lisboa

ISBN ..... 978-989-8753-09-0

**FCT**  
Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

**U**  
LISBOA  
UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**ie**  
Instituto de  
Educação

## 8. Município ou região? A perspetiva do ensino técnico

Luís Alberto Alves  
Carla Luisa Moreira  
Faculdade de Letras/CITCEM,  
Universidade do Porto

### Prefácio

A administração pode e deve ser um benefício, um progresso e sobretudo uma verdade – em vez de ser, como hoje é, uma opressão, um anacronismo e não raro uma mentira. E, com efeito, que outro nome merece o sistema ultracentralizador que umas vezes não delibera no seu centro, porque não sabe, e que outras não executa na sua periferia, porque não pode? Firmemente convencido que a organização dos municípios numa escala de razoável grandeza e autonomia é a primeira entre as nossas urgentes necessidades, o autor oferece o presente plano de reforma à meditação dos seus compatriotas sem distinção de partidos (...). (Nogueira, 1856, p. IV)

Radica sobretudo no século XIX, o assumido direito de exigir uma maior proximidade entre o centro de decisão e a periferia. As expectativas criadas pelo liberalismo permitiram que emergisse com mais força e legitimidade “o debate entre centralistas e descentralistas que não pode ser restringido à mera administração das coisas, já que esta, se era exercida sobre territórios e populações, também veiculava ideias distintas de pátria, nação e cidadania” (Catroga, 2013, pp. 11-12). Na expressão feliz de Fernando Catroga, “a geografia dos afectos pátrios” envolverá princípios, propostas, ilusões e desilusões no tempo longo que nos traz até à atualidade e, inscrever nessa análise o segmento educativo, é apenas perceber como um estrato, dos muitos que a nossa arqueologia da nacionalidade nos tem para oferecer numa

visão mais holística, acompanhou ou liderou processos de reivindicação das decisões mais centradas nas periferias.

Regressando a Félix Nogueira, a sua proposta em meados do século XIX, defendia que “a escola municipal é consagrada ao ensino elementar das ciências e artes, que são de geral utilidade. Os seus cursos habilitam o agricultor, o fabricante, o artista, o negociante, o proprietário a tirar o máximo lucro do seu capital, do seu talento ou do seu trabalho” (Nogueira, 1856, p. 156).

Retirando daqui as ilações possíveis, é possível descortinar quatro problemas/questões orientadoras para esta nossa incursão no ensino técnico:

- pela sua natureza, este subsistema de ensino é aquele em que recaem mais responsabilidades teóricas no progresso do país (da Pátria) sendo que esse conceito traz associado o capitalismo industrial e financeiro e portanto encaixa o tipo de educação/de escola nos afetos e mecanismos de industrialização;

- a geografia dos afetos que leva à sua inscrição nas prioridades políticas tem uma dimensão temporal que vai da etnografia à revolução económica (industrial) e uma dimensão espacial (e humana) que vai das famílias aos empresários e às suas representações;

- a utilidade de uma escola assim decidida, mede-se pela sua função imediata, deixa de fazer sentido quando está ultrapassada e exige uma permanente atualização em equipamento, mestres devidamente habilitados e uma visão estratégica na definição dos seus cursos/programas/conteúdos;

- mais do que em qualquer outro subsistema, é a decisão suportada na proximidade que lhe conferirá legitimidade, utilidade, capacidade de liderar processos de renovação económica e por essa via ser efetivamente geradora de riqueza (aqui num significado abrangente que engloba, nas palavras de Félix Nogueira – “capital, talento e trabalho”).

Delimitado o quadro, tentemos esclarecer a nossa viagem entre o “desejado” e o “possível”.

## **Itinerário do desejado... E do possível**

A nossa participação neste Encontro relançou-nos no contacto com as fontes primárias que queríamos eleger como geradoras do suporte informativo a partilhar. Para nós seria importante percebermos os pedidos inscritos nos órgãos legislativos

dos séculos XIX e XX que significassem tomadas de posições locais reivindicando o espaço educativo técnico. Seria ainda crucial, sabermos junto do Arquivo Histórico do Ministério da Educação, o que existia capaz de ser consultado para dar consistência ao que pretendíamos. Os Arquivos Distritais e Municipais seriam espaços também a eleger, nem que fosse a título meramente indicativo, vendo por exemplo o que existia no do Porto. A imprensa periódica local permitiria também o acesso a dados relevantes mas a sua dispersão e imensidão inviabilizou qualquer compatibilidade com o tempo disponível. Podíamos continuar, mas, pensamos, o investigador também se afere pela capacidade de inflexão.

Nesse caminho do possível, elegemos as fontes disponíveis para respondermos às quatro questões que entendemos estruturantes, independentemente de muitas das vezes, encontrarmos nos mesmos documentos respostas a várias dessas pistas de compreensão da relação entre o meio e o ensino técnico.

## **As afirmações de princípios, as reivindicações e as exposições *polidas***

Analisando a documentação disponível, é possível encontrar em variadas afirmações de princípios espalhadas nos documentos oficiais dos séculos XIX e XX, preocupações centrípetas, centrífugas, económicas, socioprofissionais e, naturalmente, também e quase sempre marcadas pela “disponibilidade política” para encarar a situação educativa técnica.

Quando por exemplo, em 1852<sup>1</sup>, encontramos afirmações como: “o ensino agrícola e industrial deveria aperfeiçoar e baratear os produtos da terra e do trabalho”; ou “a organização do ensino industrial [é] devida à acção directa do governo” – o sentido parece-nos prospetivo sob o ponto de vista económico e centralizador em termos de decisão. No mesmo sentido surgem, em 1864, as comparações com outros países – “A necessidade d’estas escolas é em toda a parte bem conhecida e são muitos os exemplos que poderíamos citar dos países estrangeiros onde governos, províncias, departamentos, municípios, associações particulares e cidadãos beneméritos têm contribuído para generalizar a instrução industrial do 1.º grau”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Portugal. Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria. *Decreto de 30 de dezembro de 1852*.

<sup>2</sup> Idem. *Decreto de 20 de dezembro de 1864*.

Nessa mesma altura (1864) encontramos declarações como – estabelecem-se estas novas escolas “(...) e no futuro **nas mais terras do reino que pela sua importância fabril carecerem d’ellas**”; “o ensino das escolas industriaes compreenderá o ensino geral elementar e o ensino especial **apropriado à industria ou industrias dominantes na localidade**” – estamos perante decisões que passam por diagnósticos locais, mas também protelam e condicionam a rede de cursos à malha de empresas. Sabendo nós a sua rarefação, muitos destes princípios significam o adiamento. Aliás é um processo que pode passar também por evidências de decisões mal tomadas e que determinam o encerramento de escolas abertas, por falta de alunos. Em 1891<sup>3</sup>, são “suprimidas as escolas: Belem, Chaves, Figueira, Matosinhos e Angra” exatamente por esse motivo. Ou, em 1901<sup>4</sup>, a ameaça: – “As escolas que, depois de três anos de exercício, não tiverem em dois anos sucessivos frequência suficiente, serão **suprimidas ou transferidas para outra localidade onde possam ser mais proveitosas**”.

Esta indecisão entre a rutura e o marasmo, entre o passado e o sentido prospetivo vai ser muito visível noutras situações, sendo muito interessante a postura dos republicanos relativamente a esta temática. Percutamos, José de Azevedo Neves, secretário de Estado do Comércio e responsável pela “Organização do ensino industrial e comercial”, em 1918<sup>5</sup>: “**O ensino técnico é necessário organizá-lo desde a raiz, fazendo-o aprofundar no solo pátrio para assimilar as características fisiológicas do nosso povo**, da nossa história e da nossa tradição, até às ramadas mais distantes, às folhas mais verdes, às flores de maior brilho, aos frutos mais belos que nos façam integrar no movimento e na vida mundial. O sistema deve começar no povo, que é a nação, com seus e bem definidos aspectos característicos, e subir até ao espírito, à essência, aos laboratórios, às oficinas mais em harmonia com as necessidades do progresso de hoje em dia”; “é mister desenvolver as artes e as industrias genuinamente portuguesas a fim de não se desnacionalizar a nossa terra”; “façam reviver e rebrilhar o que é nosso autenticamente português. Cooperar para que renasçam as artes e as indústrias nacionais, onde fulgura uma centelha

---

**3** Idem. *Decreto de 8 de outubro de 1891*.

**4** Idem. *Decreto de 24 de dezembro de 1901*.

**5** Portugal. Secretaria de Estado do Comércio. *Decreto n.º 5 029 – Organização do ensino industrial e comercial*. (1 de dezembro de 1918).

do nosso patriotismo, um pedaço da grandeza do nosso passado, uma relíquia tradicional perdida às vezes nos mais recônditos cantos da província, constitui um trabalho basilar, primordial, essencial é preciso não deixarmos de ser sentidamente portugueses, e para isso devemos aprimora-la e evidencia-la; é dando vida nova às indústrias nacionais, fazendo reflorir o amor pelo que é nosso e bem nosso, que se poderá criar uma nova pátria portuguesa e uma indústria e uma arte industrial próprias”; **“Devemos substituir os artefactos estrangeiros e incaracterísticos pelos produtos genuinamente portugueses** e de igual utilidade pratica, do que resultará ainda vantagem económica apreciável”; ou ainda, “É preciso ser patriota, e não se pode ser patriota sem amor à tradição; somente é bom filho o que tiver amor pelos pais”.

Trata-se claramente de um texto republicano mas sobretudo cria-se, ao nível dos princípios, uma tensão entre a inovação e a tradição; entre o estrangeiro e o nacional; entre os cursos que trazem a rutura com modos de produção e a persistência das manufaturas ou até das artes mais tradicionais.

Até chegarmos aqui, o único momento onde registamos um apelo à descentralização é na reforma de 1864<sup>6</sup> onde se afirma – “O ensaio que o projecto de reforma propõe n’este sentido é modesto, como o aconselham as circunstâncias do paiz, mas é de esperar que, demonstrada a sua utilidade no futuro, taes escolas se propaguem, não só, pela intervenção governativa, **mas também pelo concurso dos districtos, das municipalidades e porventura dos particulares**”.

Dá claramente a entender que só em situações de dificuldades, em particular financeiras, a descentralização é lembrada (onde já temos ouvido **hoje** isto?!). Intenções sem repercussões tanto na esfera central como municipal; tanto na esfera pública como privada. A Associação Comercial do Porto ou o empresário Campos e Melo na Covilhã, são as exceções que servem apenas para confirmar a regra.

O texto mais assertivo que coloca claramente a questão sobre esta pseudodelimitação de responsabilidades na construção da rede e na indicação dos cursos, é produzido pelo inspetor António José Arroyo, nos *Relatórios sobre o Ensino Elementar Industrial e Comercial* publicados em 1911. Afirma ele:

---

<sup>6</sup> Portugal. Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria. *Decreto de 20 de dezembro de 1864*.

Seria bom que o Estado deixasse de se sacrificar e ao mesmo tempo **permitisse que a nação se manifestasse, ou melhor, que ele provocasse as manifestações da nação** (...). É a nação que tem de dizer ao Estado qual a função social que compete ao ensino. **São as várias localidades que devem formular as suas reclamações nesse sentido, porque só elas sabem quais sejam as suas necessidades** (...). (Arroyo, 1911, p. 51)

Naturalmente que a ausência de um tecido empresarial reivindicativo em termos de formação, a falta de capacidade de diagnóstico e planificação prospetiva por parte dos municípios, empurram para o poder central o ónus da decisão, mais em função de resultados imediatos, políticos ou económicos, do que em função das necessidades efetivas das regiões, da fixação das pessoas ou da formação de operários. Parece claro que cabe à região a identificação das necessidades, mas no final ela é vítima das decisões centrais. Decisões que são, a maioria das vezes, absolutamente contraditórias. É o que acontece em 1930<sup>7</sup>: tanto se acusa “(...) **a política local, [que] ao sabor dos interesses dominantes, permitiram a criação de um certo número de escolas falhas de condições de vida**” extinguindo-se por esse motivo a “Aula comercial de Moncorvo; Escola de artes e ofícios de Alcobaça” por terem pouca frequência, como se defende que sejam mantidas “(...) outras, embora com pouca frequência, devido à tradição de indústrias locais, ex: Marinha Grande, Estremoz e Viana do Castelo”. É mais uma prova que o município não é o verdadeiro interlocutor para a estabilização de uma rede de ensino técnico, capaz de responder às expectativas sociais ou económicas.

Aliás esta contradição é visível em reações locais, mas veiculadas pela imprensa da Associação Industrial, dando voz a decisões ou tomadas de posição dos Conselhos Escolares de várias Escolas. Quase todas as exposições começam por: “Os professores e mestres da Escola..., reunidos em Conselho para tomarem conhecimento do decreto 18 420 de 4 do corrente que reorganizou o ensino técnico, resolveram enviar ao director geral do Ensino Técnico...” (umas vezes surge o termo “representação” outras “exposição”). Os argumentos evidenciam três aspetos que parecem relevantes: por um lado são os docentes que se manifestam; segundo é a

---

<sup>7</sup> Portugal. Ministério da Instrução Pública. *Decreto n.º 18 420 de 4 de junho de 1930.*

imprensa empresarial que veicula estes protestos; terceiro conhece-se muito pouco das iniciativas das autarquias, mas as que conhecemos, vão sobretudo corroborar e não liderar este processo desencadeado pelos professores e mestres.

Vale a pena olhar para alguns dos argumentos veiculados.

Título da notícia: “A região de Tomar, lesada pela recente reforma, representa ao governo”. Excertos:

(...) Ficou a escola comercial e industrial de Tomar sem o curso complementar de comércio, serralharia mecânica e curso de labores. Sendo Tomar um importante centro industrial e não havendo qualquer outra escola onde os alunos se possam aperfeiçoar, bom seria que o sr. Ministro da Instrução desse à escola (...) uma organização que comportasse serralharia mecânica, carpintaria e segeiro, costura caseira, labores femininos e curso complementar de comércio. Com esta classificação muito lucraria a cidade e a região (...). (*Escolas Industriais...*, 1930, p. 37)

Título da notícia: “O Conselho Escolar da Escola Comercial e Industrial de Viseu representa também ao Ministro da Educação”. Excertos:

(...) Dando-se a circunstância de Viseu ficar afastada do Porto e Coimbra, não se melhorando a situação desta Escola (...) com a criação de novas disciplinas como electrotécnicas, desenho especializado com aplicações às diversas oficinas e arte aplicada, necessário nos parece que Viseu possua uma Escola Profissional com um Curso Complementar de Comércio. (...) O Conselho Escolar (...) pede licença para lembrar a v. Ex.cia como condição *sine qua non*, a necessidade e urgência que existe em tornar obrigatório o ensino técnico elementar para todos os empregados do comércio e indústria das zonas servidas pela escola (...). (*Escolas Industriais...*, 1930, p. 37)

A todos os títulos relevante uma outra vinda da Covilhã com o título: “Uma representação dos alunos da Escola Industrial de Campos Melo, ao Chefe do Estado”.

Excertos:

Por ocasião da recente viagem à Covilhã do sr. General Carmona, foi-lhe entregue pelos alunos da Escola Industrial de Campos e Melo, uma representação que termina deste modo: «As classes produtoras compreenderam, enfim, que precisam de instruir-se para desempenho cabal e completo da sua missão na vida. Supomos que a melhor satisfação para os dirigentes dum país é reconhecerem que o povo quer instruir-se e educar-se. Para satisfação relativa desse desejo, vimos solicitar a vossa atenção para o abandono a que está votada a Escola (...). Pela última reforma (...) quando todos aqui aguardávamos que fosse completado o seu curso industrial e dotada com as cadeiras comerciais, são extintas as de francês e contabilidade-administração!!! O legislador (...) quando observou a nossa vida para a dotar com o ensino indispensável, teve só em vista (...) a indústria dos lanifícios e esqueceu-se de que também na Covilhã, pela sua importância comercial, há uma população que necessita instruir-se para seguir aquela vida (...)». (*Escolas Industriais...*, 1930, p. 38)

Outras escolas, por exemplo de Aveiro e Évora, expendem o mesmo tipo de argumentos. Vários aspetos nos interessa relevar: primeiro a sensação de desatualização da parte de quem decide, face à realidade social e económica do espaço objeto de legislação; segundo a entrega a altas individualidades – ministro ou presidente da República – de reivindicações sérias, bem sustentadas, educadas e sempre no sentido de defesa da região, fixando os seus efetivos populacionais e qualificando-os para o desenvolvimento que pretendem para a região. Gostaríamos muito de poder cruzar estas exposições com atas das câmaras desta altura ou até com a entrega de petições na Assembleia Nacional ou na Câmara Corporativa. Esse pulsar, eventual, de outras entidades para outros interlocutores ajudariam a perceber o efetivo significado destas exposições.

Nesta mesma linha, meados do século XX traz-nos mais exemplos desta tensão entre o poder central e local, embora aqui, sejam chamados outros interlocutores,

a bem de um ambiente de paz social. Na Reforma mais discutida da história do ensino técnico (a Comissão para a preparar é nomeada em inícios da década de 1940 – julho de 1941 – e a decisão chega já depois do final da 2.<sup>a</sup> Guerra em 1948), encontramos uma boa síntese dos argumentos que temos vindo a explicar.

Por um lado, são os empresários locais através das suas associações que pressionam a Comissão para produzir uma reforma num determinado sentido. Por outro, é a decisão política, amplamente discutida na Assembleia Nacional e na Câmara Corporativa que define exatamente o que pretende para este subsistema.

Começemos pelos empresários e alguns dos seus órgãos de comunicação. Pela análise das publicações *O Trabalho Nacional* e *Indústria Portuguesa* identificamos entre 1930 e 1951 mais de cem artigos que têm como temática principal o Ensino Técnico, seja identificando as suas virtualidades, seja comparando o nosso atraso relativamente a outros países, seja incentivando encontros com as entidades responsáveis, seja ainda promovendo a empregabilidade dos alunos que terminam os seus cursos. Esclareça-se que é sempre muito mais contundente e frequente a publicação da Associação Industrial Portuguesa do que a da Portuense, embora a primeira assumisse quase sempre como interlocutora de uma multiplicidade de Associações. Mandatada ou não, é frequente encontrar as suas posições em nome “do patronato”, “do desenvolvimento económico” ou “das forças que querem o progresso do País”. Em 1932, por exemplo, pode ler-se num artigo assinado por Albano Sousa:

(...) E se tivéssemos uma cultura técnica que criasse entre nós uma forte mentalidade produtora e de comércio, e uma instrução que facilitasse o derramamento de uma educação cívica de grande assimilação por uma população rica de sentimento patriótico como a nossa, Portugal seria hoje, pelos recursos naturais que possui, um dos poucos países europeus que podem viver com a sua balança comercial equilibrada, condensando a riqueza que desbarata. A intensificação do ensino técnico elementar, paralelamente com a extinção do analfabetismo, é um dos elementos primários ao ressurgimento económico do País. (1931, p. 86)

Esse mesmo sentido nacional aparece-nos de forma concisa e explícita em Julho de 1932: “(...) Os três grandes problemas nacionais de hoje são a irrigação, a

electrificação e a expansão e reorganização do ensino técnico, profissional e superior. Os três problemas são interdependentes e têm como ponto de partida para a sua solução o último: a Escola profissional e técnica” (Editorial..., 1932, p. 18).

O número especial que a revista *Indústria Portuguesa* dedica a este tipo de ensino em fevereiro de 1934 é apenas o culminar de uma grande campanha, que vinha dos inícios da década de 1930 e que já tinha passado pelo *Diário de Notícias*, a favor de um desenvolvimento económico alicerçado na intensificação da aposta no ensino técnico.

Procurando identificar e sistematizar as principais linhas de força explicitadas ao longo desses cerca de cem artigos (entre 1930 e 1951), encontramos, no nosso entender, três grandes grupos: um primeiro que repete de forma sistemática o valor do ensino técnico para o desenvolvimento do País; um segundo que identifica os principais constrangimentos, deixando sempre de forma mais subentendida ou explícita, uma falta de investimento nesse tipo de ensino, exemplo de uma falta de estratégia nacional ou menor visão política; um terceiro que aponta claramente para a necessidade de uma nova reforma, sendo esta aquela que melhor explicita a insatisfação face à que estava em vigor e que vinha dos inícios da década de 1930.

A **associação entre desenvolvimento e ensino técnico** é evidente em múltiplos artigos. Citemos alguns:

(...) Enquanto a luz do ensino profissional não iluminar o caminho a percorrer pela nossa actividade industrial, precários resultados terão os esforços empregados para organizar as nossas actividades num todo económico que atraia, que absorva, que condense e reproduza os capitais portugueses hoje empregados nos papéis de crédito externos (...). A irradiação da escola profissional e técnica: eis o órgão que falta à vida económica da Nação (...). (O Ensino..., 1931, p. 1759)

(...) Consideramos o ensino técnico a base da reconstrução económica do País. É esse ensino o grande factor da criação duma mentalidade produtora que há-de dar vida ao aproveitamento dos recursos naturais que a Nação possui, proporcionando a Portugal uma era de prosperidade material, preparadora do meio ambiente em que tenham livre expansão as fortes energias espirituais da nossa raça (...). (Editorial..., 1934, p. 1)

Em meados da década de 1940 essa ligação permanece: “(...) O florescimento industrial do País é, em grande parte, função do progresso do Ensino Técnico, porque deste depende em alto grau o adestramento teórico e, até certo ponto, prático do material humano que a Indústria utiliza (...)” (Crónica..., 1946, p. 1).

Numa segunda linha encontramos múltiplas **críticas aos constrangimentos**, associados a uma menor sensibilidade para o investimento neste tipo de ensino, respondendo assim à grande procura por parte dos alunos. A Associação Portuense, na sua publicação – *O Trabalho Nacional* – é clara:

(...) De um modo geral, todos os estabelecimentos de ensino técnico médio estão mal instalados e mal apetrechados. (...) É verdadeiramente confrangedor saber que o Porto tem de limitar a inscrição a rapazes e raparigas nestas escolas. Milhares de indivíduos desejam apetrechar-se para a vida, procurando uma profissão mais remuneradora e especializada e não o podem fazer. É triste saber-se que os que têm sorte de ser admitidos, vão para estabelecimentos onde lhes falta quase tudo, anos após anos, saindo por vezes, com uma cultura bem estranha à nossa indústria e comércio (...). (Editorial, 1937a, pp. 2865-2866)

Para além da ideia do desfasamento entre os conteúdos da escola e a prática profissional, a que vamos regressar, é inequívoca a crítica à ausência de investimentos, sobretudo porque, e em muitos artigos esse confronto ilustra-se, quando comparado com o ensino liceal, era enorme a diferença entre os montantes investidos. *A Indústria Portuguesa* é ainda mais incisiva:

(...) **Diversas escolas profissionais funcionam, na verdade, em Lisboa, Porto e outros pontos do País. São do domínio público as condições lamentáveis em que, na quase totalidade, funcionam. Não têm instalações, nem têm equipamento, não têm meios materiais. Mesmo nas escolas profissionais de Lisboa há aulas inteiramente desabrigadas, há aulas em que se instala até duas e três vezes o número de alunos que pela sua cubicagem poderiam comportar, há aulas em que alunos adultos se sentam em carteiras de crianças, finalmente até há aulas que funcionam**

**em local já condenado em relatórios oficiais.** Apesar de todo o aproveitamento e de acumulação de alunos que atinge o limite das possibilidades, mesmo além da segurança e da higiene, tem sido necessário recusar a matrícula a milhares de pessoas (...). (Editorial..., 1937b, pp. 10, 42).

Numa exposição enviada ao “Chefe do Governo e aos Ministros da Instrução e da Indústria”, a Associação Industrial Portuguesa avança:

(...) Excelência: Dentro do condicionamento actual de instalações e de dotações, o ensino técnico-profissional vegeta estagnado, sem possibilidades de poder cumprir convenientemente a sua missão, por maiores que tenham sido os esforços, o carinho, a abnegação que lhe têm dedicado aqueles que o dirigem ou nele trabalham – e grandes têm sido esses esforços, sabe-o a A.I.P. por observação directa. (...) Porém, as dificuldades e insuficiências derivadas de causas puramente materiais não puderam nem poderiam ser eliminadas por uma simples reorganização por mais sábia, por mais excelente que fosse – e esta foi-o – dado o considerável desequilíbrio que existe entre as necessidades mínimas desse ensino e os meios materiais de que dispõe. (...) Pensamos que as bases fundamentais do ressurgimento do ensino profissional se podem concretizar: 1.º Construção de edificações escolares e seu equipamento conveniente. 2.º Alargamento dos quadros docentes, pelo menos no estritamente necessário para que a todos aqueles que procuram as escolas industriais seja ministrado o ensino, sem acumulações excessivas de serviço aos professores. 3.º Alargamento (...) nos quadros do pessoal de administração e serventia (...). 4.º **Criação imediata de algumas escolas profissionais (...).** 5.º **Promulgação de medidas que de algum modo atenuem as condições precárias da vida dos alunos das escolas industriais (...).** 6.º Reconhecimento oficial por parte do Estado, dando ingresso de preferência (...) aos Alunos diplomados pelas escolas técnicas profissionais (...). (O Ensino..., 1934, p. 49).

Apesar do tom sempre cerimonioso, muito “polido”, mostrando sempre um enorme respeito pelas pessoas que estavam ligadas às decisões e mostrando que sabiam que os assuntos “estavam a ser estudados pelas competentes altas esferas da Nação”<sup>8</sup>, é clara a constatação de uma necessidade urgente de consubstanciar uma Reforma estrutural no Ensino Técnico. Daí também a forma elogiosa como é recebida a nomeação da Comissão que a vai propor e as prontas respostas que a Associação Industrial Portuguesa vai dar aos pedidos feitos pela Comissão<sup>9</sup>, publicitando sempre essa colaboração na sua Revista.

Este quadro é diagnosticado no primeiro documento elaborado pela Comissão quando apresenta o ponto da situação relativo ao ensino técnico. Efetivamente, os trabalhos da Comissão de julho de 1941 permitiram desencadear um processo que originou, desde logo, a apresentação de um documento que fazia um diagnóstico exaustivo da situação do Ensino Técnico em Portugal. Constituído por 259 páginas e mais de 140 anexos, incluía inquéritos a professores e empresários e foi entregue ao ministro em Julho de 1944 (Comissão..., 1947).

O relatório não podia ser mais claro sobre a necessidade de uma reforma profunda neste subsistema de ensino:

(...) Não se abrem novas escolas; não se ampliam, como a lei previa os quadros docentes das existentes; não se preenchem sequer as vagas que vão ocorrendo. Não se constrói em dez anos mais do que o edifício incompleto da Figueira da Foz e o pavilhão das oficinas da Escola Infante D. Henrique. Recrutam-se porém, apressadamente, centenas de professores provisórios; iniciam-se as aulas às 8 horas da manhã e encerram-se à meia-noite; na mesma sala sucedem-se as turmas sem pausa, em torrente, quase desde a madrugada; nas caves, nos lojões, nos sótãos, nos corredores improvisam-se locais de ensino. As salas dos conselhos escolares desaparecem; suprimem-se os gabinetes dos directores; aqueles reúnem-se nas salas de aula, os professores distribuídos pelas carteiras donde se levantaram há

---

<sup>8</sup> Expressão que aparece várias vezes repetida, nomeadamente, em abril de 1946 (*Indústria Portuguesa. Revista da Associação Industrial Portuguesa*, (218), 225-227).

<sup>9</sup> Entre outros números na primeira metade da década de 1940, ressalta o nº 168, de fevereiro de 1942, com um grande destaque nas pp. 9 a 11 de um artigo sugestivamente intitulado – *Ensino Técnico: resposta da A.I.P. a um inquérito oficial*.

minutos os alunos; o director despacha ali num recanto por trás de qualquer biombo. (...) Quase tudo tem faltado às escolas: não há instalações sanitárias suficientes, não há vestiários, não há recreios cobertos, nem cantinas, nem ginásios, nem balneários. A saúde e a higiene dos alunos só têm, na maioria das escolas, o amparo da Providência (...). (Comissão..., 1947, pp. 18-19)

Em 1948, conseguimos vislumbrar, também nesta área, uma abertura expressa nas decisões tomadas. O governo decide e solicita colaboração:

Igual organização poderá ser promovida junto de grupos de indústrias afins, dentro da mesma localidade ou em localidades próximas, quando não em todo o território nacional (...) Este ensino terá em cada caso a organização julgada conveniente para satisfação das necessidades da respectiva técnica de harmonia com os recursos das empresas. Os programas e os tempos destinados a cada uma das unidades docentes poderão variar de escola para escola, conforme, as condições naturais e económicas da respectiva região, dentro de limites que assegurem ao ciclo de ensino valor educativo equivalente. (Base III)

Às autarquias locais, aos organismos de coordenação económica e corporativos, às empresas industriais e comerciais e aos proprietários rurais cumpre colaborar activa e permanentemente na obra de educação e formação profissional dos agentes de trabalhos dos ramos de actividade que representam e dirigem. (Base XXVI)

Uns e outros, corresponsabilizam-se pela sequência, atualização da rede, dinâmica dos cursos:

Em ligação com cada uma das escolas industriais e comerciais funcionara sempre que possível uma comissão de patronato, nomeada pelo Ministro da Educação Nacional e constituída por delegados da câmara municipal do concelho da sede da escola, dos organismos corporativos que representem as actividades profissionais e económicas interessadas no ensino ministrado e das empresas fabris e comerciais que dêem ocupação aos alunos ou diplomados da escola. (Art.º 6.º, 1)

E também: “Dar parecer sobre os planos e programas do ensino de carácter profissional que nelas for ministrado e propor fundamentando-as as alterações que as necessidades locais aconselharem (...)” (Art.º 7.º).

Vai ser este o sentido do ensino técnico até à sua diluição no ensino secundário na década de 1970. Vão surgir mais escolas, claro. Vão aparecer novos cursos, evidentemente, ou não fossem as décadas dos Planos de Fomento, do triunfo dos engenheiros e dos industrialistas face aos homens do Direito, mas o que fica por provar é que os municípios tenham tido nesse percurso e nessas opções uma palavra determinante. Podemos distribuir e cartografar a municipalização do ensino técnico, mas temos muitas dúvidas sobre a efetiva capacidade de pressão do poder municipal sobre o central nas grandes decisões tomadas.

Claro que seria inadequado dizer que essa pressão não existiu, mas cientificamente seria incorreto e ousado afirmar a sua existência sem termos possibilidades de aceder aos decisores políticos, aos arquivos municipais e distritais, às atas das reuniões camarárias, aos depoimentos de autarcas, à correspondência trocada entre o centro e as periferias, ao conhecimento das efetivas dificuldades de aquisição de novos equipamentos para as oficinas, ao conhecimento dos contratos de mecenato de algumas empresas com as escolas mais próximas ou aquelas que formavam os alunos destinados aos seus quadros, aos contratos de prática profissional entre as duas entidades – formativa e empregadora –, às notícias da imprensa local que veiculava iniciativas, exposições, concessão de prémios, nacionais e internacionais, a escolas ou a alunos capazes de inovar...

Daí o sentido amargo que a insuficiência e a incapacidade provocam no investigador face à impossibilidade de “alinhar” algumas respostas para as perguntas impertinentes da procura de um conhecimento mais sustentado.

## **Exemplos das respostas no tempo e no espaço**

Não podia deixar de começar por um exemplo que sendo excepcional, significa uma capacidade de resposta local à necessidade de uma formação específica e onde as elites locais e a estrutura municipal tiveram uma efetiva intervenção. Estou a referir-me a Évora, região muito bem estudada por Fernando Gameiro e que deu

origem já a alguns trabalhos que são emblemáticos e paradigmáticos<sup>10</sup> dentro de uma perspetiva analítica que deve ser desenvolvida.

Escreve o autor:

A primeira Escola Industrial instalada em Évora, e a mais importante do Alentejo, não surgiu de uma decisão de topo emanada do então recém-criado Ministério da Instrução Pública. Teve a sua origem numa instituição experiente neste tipo de oferta, dirigida por uma nova elite política, que ocupava os lugares de confiança nas estruturas da administração e das instituições locais – tratava-se da Casa Pia de Évora. (...) A Escola Industrial da CPE não era apenas a face visível da política educativa da I.ª República, mas sim o resultado de um longo processo que foi protagonizado desde a década de 1880 pelos políticos locais e que teve o seu epílogo com o decreto de 17 de setembro de 1914 que criou a Escola (...). (2014, p. 482)

Apesar do autor assumir que se trata de “um caso isolado” é um exemplo da resposta que o município deu, pressionando o centro de decisão, mas também de um real diagnóstico das necessidades socioprofissionais locais visível no

aumento exponencial da procura durante o período estudado [evidenciando] a razoabilidade custo/benefício do investimento das famílias na formação técnica dos seus filhos. O retorno do investimento ficar-se-ia a dever à boa aceitação dos diplomados no mercado de trabalho perante a carência endémica de formação industrial e comercial (...). Confirmou-se a adequabilidade da formação ministrada na escola e desta às necessidades do comércio e dos serviços (...). (Gameiro, 2014, p. 483)

---

**10** Refiro-me a *Entre a escola e a lavoura* (1998) e *Com engenho e arte – Ensino Técnico em Évora durante a I.ª República: a Escola Industrial e Comercial* Gabriel Pereira (2011), bem como à tese de doutoramento apresentada em outubro de 2014 na Universidade de Évora e intitulada – *Elites e Educação. Itinerários escolares e percursos profissionais. Alentejo, séculos XIX e XX*.

Como já afirmamos, é esta falta de sensibilidade para as necessidades locais que mais justifica a posição de muitas Escolas, através dos seus professores e alunos, aquando da reforma do início dos anos 30 do século XX, posições que encontraram eco na imprensa associativa empresarial.

Mais uma vez, será a Comissão de 1941 a repor algumas das reflexões necessárias a este subsistema de ensino, tentando conciliar vontades e diminuir tensões. Em 27 de julho de 1944 quando o seu presidente – António Carlos Proença de Figueiredo – entrega o seu Relatório ao “Senhor Ministro da Educação Nacional”, faz-se um detalhado diagnóstico da situação acompanhado de uma análise prospetiva esclarecedora sobre a “rede escolar”. Como iremos observar, não há uma posição muito descentralizadora capaz de dar voz aos municípios, embora seja visível por parte dos seus membros a preocupação em garantir uma identidade regional, preservando cursos e escolas do ensino técnico que *faziam parte da tradição dessas regiões*.

(...) Embora a Comissão se tenha firmado no princípio de que (...) não deve prescindir-se do programa cultural do ciclo de orientação, o condicionalismo social e económico de certas regiões e o sistema de trabalho e produção aí tradicionalmente fixados, que importa prudentemente respeitar – educando-o e promovendo assim a sua transformação gradual – parecem recomendar que, em relação a determinadas indústrias regionais, se mantenha o tipo de ensino exclusivamente oficial, por vezes com carácter infantil (...). É o que acontece com as rendas de Peniche e de Vila do Conde, com os barros de Viana do Alentejo, de Estremoz e de Barcelos e outras manifestações do génio artístico da gente portuguesa (...).  
(Relatório..., 1947, p. 89)

Mais uma vez é aqui claro que a decisão sobre a rede, sobre os cursos, sobre os destinos da oferta educativa, extravasa as fronteiras do município chegando à região, passa por cima dos interesses autárquicos, sendo tomada centralmente a decisão sobre o que seria mais adequado. Aliás mais à frente a posição não podia ser mais clara: “Não pode o Ministério da Educação Nacional dignamente escusar-se da função orientadora que neste sector lhe cabe, e de todo o ponto nos parece razoável que nela colaborem os serviços do Turismo e o Secretariado da Cultura Popular, prosseguindo na actividade que neste terreno têm desenvolvido, para que

não falte sentido de unidade a tudo o que se fizer (...)” (Relatório..., 1947, p. 90). Mais palavras para quê?

Acresce no entanto dizer, que mesmo a implementação das “iniciativas governamentais” teriam de ser cautelosas, ou seja, lentas – “decerto importa caminhar sem pressa excessiva, para que a marcha seja segura” (Relatório..., 1947, p. 90) – já que as desculpas não faltam – “(...) o pessoal docente não pode improvisar-se (...); sem edifícios adequados, sem instrumentos de trabalho, não vale a pena criar novos centros docentes (...); as falsas soluções são as mais caras, até porque muitas vezes se mostram inúteis (...)” (*Idem*, pp. 90-91).

Apesar deste tom cauteloso, o que torna importante o Relatório desta Comissão, liderada por aquele que a vai colocar no terreno e acompanhá-la até 1974 – Carlos Proença – é a sensibilidade para algumas reivindicações e uma perceção global da rede, num sentido prospetivo. Afirma-se:

(...) A criação de novas escolas vem sendo de há muito reclamada aos Poderes Públicos por numerosos centros económicos e populacionais cujas aspirações devem ser atendidas. Com base nos estudos realizados, podemos definir assim uma primeira linha de realizações necessárias caminhando de Norte para Sul: Barcelos, Matosinhos, Ovar, Guarda, Abrantes, Santarém, Barreiro, Elvas e Loulé. Resolvidos estes casos, outra linha se segue (...): Vila Nova de Famalicão, Espinho, S. João da Madeira, Gouveia, Castelo Branco, Alcobaca, Torres Novas, Almada, Montijo, Beja, Vila Real de Santo António e Horta (...). (Relatório..., 1947, p. 92)

Esta exaustiva enumeração transporta-nos para dois problemas de sentido divergente mas complementar: por um lado há a perceção das necessidades; por outro é evidente a fragilidade da rede de ensino técnico quando nos aproximamos de 1950. Acresce a esta ideia o facto de o ritmo de criação destas escolas ter sido lento e interrompido nos inícios dos anos de 1960 quando outros valores foram considerados prioritários para a manutenção da integridade do território, mesmo implicando uma Guerra Colonial. Isto significa, que se é verdade que podemos visualizar um claro crescimento da rede entre o final do século XIX e o período entre 1950 e 1974, não é menos verdade que nem as regiões tiveram tempo para beneficiar dos seus resultados educativos, nem os municípios tiveram argumentos

(perante o poder central) ou capacidade de mobilização (perante o tecido económico e empresarial local) e muito menos capacidade financeira para poderem constituir-se como alternativa e liderarem o processo de implementação de uma rede de ensino técnico transformadora, prospetiva e capaz de arrastar a economia e fixar as populações a empregos estáveis e duradouros.

## A geografia do Ensino Técnico na região

António Arroyo, num citadíssimo ponto de situação que faz em inícios do século XX (1911), clarifica-nos, não apenas sobre a rede existente e os seus constrangimentos, mas também sobre o desfasamento entre potencialidades e reivindicações regionais e a resposta do poder político. É particularmente relevante o seu capítulo da 2.<sup>a</sup> parte – Função social do ensino – que intitula “Ensino cujo caracter deverá ser fixado por inquéritos especiais e cuja organização depende da acção conjugada do Governo e do meio local” e onde identifica o papel que, sobretudo Associações Comerciais e Industriais têm, como entidades esclarecidas sobre as potencialidades das regiões e a rede de cursos, disciplinas e oficinas a implementar. Por exemplo, para Lisboa defende uma maior atenção ao ensino de joalheria, ourivesaria, cinzelagem, gravura e pintura decorativa, arte do livro, escultura decorativa e modelação. Reclama para a Escola Industrial Marquês de Pombal o ensino da electrotecnia. No caso da Escola Elementar de Comércio de Lisboa chama a atenção para a formação do “emigrante comercial para o Brasil e do colono para a África e as várias possessões portuguesas” (Arroyo, 1911, p. 117). Esta postura é alicerçada nas reivindicações da Associação Comercial de Lisboa.

Para o Porto reclama também o ensino da tecelagem, da eletrotecnia, da obra de canalizador, do curso de *chauffeur*, do ensino do trabalho caseiro *école ménagère*, do ensino feminino, da ourivesaria, da joalheria, da arte do livro, da pintura e escultura decorativas e da cerâmica. Alicerça e justifica a sua posição em representações que já foram enviadas ao governo e de que ele teve conhecimento, das Associações Industrial, Comercial e dos Ourives do Porto. Muito interessante a voz que dá nos seus relatórios à reivindicação de cursos especialmente vocacionados para o Turismo, aliás à semelhança do que já tinha reclamado para Lisboa:

(...) Não sei precisamente o que deva dizer sobre o ensino relacionado com o turismo que o Porto reclamará. Neste caso eu tomo o Porto como um centro irradiante para todo o país, situado ao norte do Mondego, assim como considero Lisboa em igualdade de circunstâncias para a zona a sul desse rio. Esta forma simplista de criar duas grandes zonas de ensino compreendido no turismo, não deixa, todavia, de corresponder mais ou menos à realidade da vida. Diversas são, incontestavelmente, as cozinhas do Norte e do Sul, como diversos são os países, os costumes e o carácter das gentes. (...) Neste caso deverá estabelecer-se aí pelo menos: a) Curso de hoteleiros e hospedeiros e b) Curso de cozinheiros (...). (Arroyo, 1911, p. 185)

Impressiona o carácter antecipatório destas propostas (estamos em 1911, data da edição), a articulação entre o ensino técnico e as potencialidades regionais e a perceção local destas necessidades de cursos técnicos e profissionais, para fixar a população, para atrair visitantes ou até para preparar quadros para a emigração ou para as colónias. Aliás, vai ser esta falta de resposta pública que obrigará até particulares a avançar – caso da Escola Prática Comercial Raúl Dória (Vieira, 2010).

No caso de Guimarães, chega a ser mais explícito em relação à participação do meio na reivindicação de cursos: “(...) eu não posso esquecer-me das solicitações que havia recebido de vários industriais e outras pessoas, para me interessar pela remodelação e ampliação do ensino professado aí [refere-se à Escola Industrial Francisco de Holanda]” (Arroyo, 1911, p. 189). Referindo-se ainda a essa cidade, sente a reclamação da região em relação “ao ensino profissional de cutelaria” e “ao trabalho dos coiros” (*Idem*, p. 190). Faz ainda eco do pedido da Associação Comercial de Aveiro apresentado ao Governo em outubro de 1907 solicitando a “instalação de oficinas de cerâmica e carpintaria (...) [bem como] de uma aula elementar de comércio” (*Idem*, pp. 192-193). Outras vezes são os diretores das Escolas a perceberem as necessidades locais e solicitarem diretamente ao Governo a inclusão de mais cursos (ou remodelação de outros) ou de mais disciplinas, como é por exemplo o caso da Escola Industrial Brotero de Coimbra que quer criar um curso novo de “montador electricista” mas também aumentar a oferta de disciplinas com,

por exemplo, “Elementos de história natural, Geografia e história comercial, Cálculo e escrituração comercial, Língua inglesa, Caligrafia, dactilografia e estenografia”, ou de oficinas – “pequena mecânica e montagens eléctricas” (*Idem*, pp. 195-196).

Algumas vezes refere de uma forma indefinida “a cidade” e não tem problemas em evidenciar o carácter pouco congruente das reivindicações, apresentando até propostas alternativas. Diz ele em relação à Figueira da Foz:

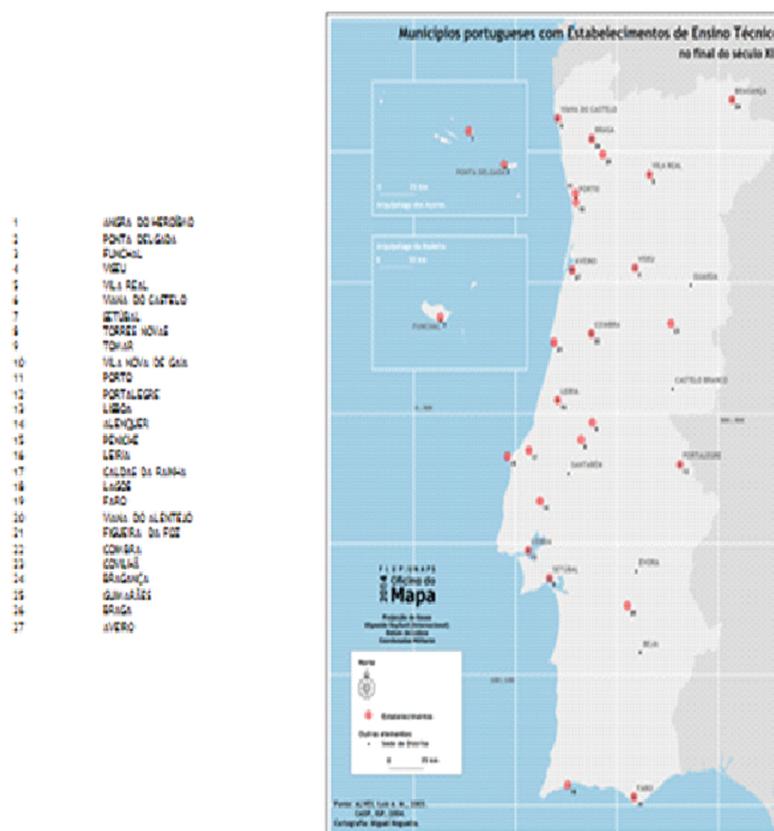
A cidade reclama ainda a concessão do ensino oficial de algumas especialidades. Não julgo porém que isso seja urgente por enquanto; urgente é completar os dois ramos de ensino que lá existem – industrial e comercial (...). Penso porém que há um outro campo em que o nosso ensino terá de intervir nessa cidade – o do Turismo. A Figueira da Foz é de facto uma das praias mais frequentadas do país (...). Acresce ainda que a praia da Figueira e a cidade se prestam a um desenvolvimento crescente, para que deve concorrer o nosso ensino (...). (Arroyo, 1911, pp. 199-200)

O inspetor Arroyo vai mais longe, dando não apenas indicações investigativas como meios adequados para repensarmos a rede em inícios do século XX, evidenciando em particular

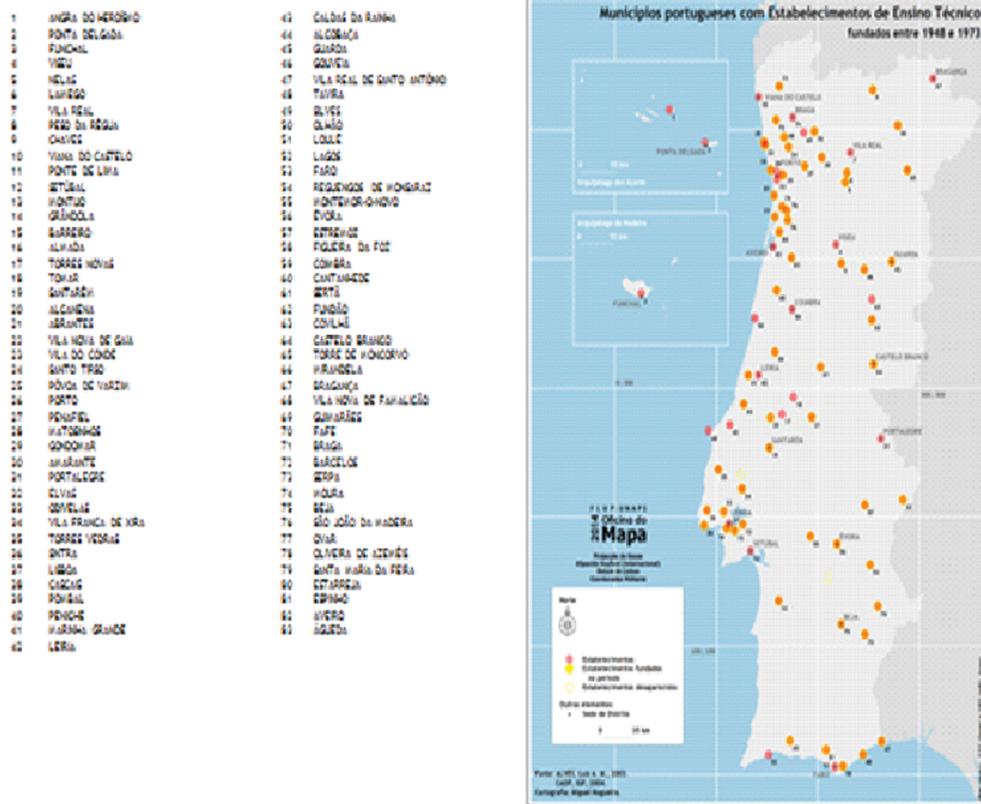
os relatórios dos respectivos directores (...) e nos quais eles dirão o que se lhes oferecer acerca da importância e natureza industrial, artística e comercial das terras ou regiões respectivas, das reclamações que porventura hajam sido feitas ao nosso ensino em geral, da forma que este pode concorrer para beneficiar as indústrias ou populações operárias locais (...); enfim de todos os factos locais, iniciativas particulares ou outras que se relacionem com a função social das escolas (...). (1991, p. 201).

O problema é que, e aqui regressamos ao nosso ponto 2 deste ensaio, entre o desejado – acesso a estes relatórios e a todos aqueles que vão ser produzidos até 1974 – e o possível vai uma grande distância tendo o investigador de se contentar com algumas informações avulsas ou de inspetores (ou outros interlocutores) competentes que vão permitindo traçar a geografia do ensino técnico real, possível ou desejado, nos diferentes espaços e em determinados momentos.

Juntando esta informação de António Arroyo com a produzida aquando da Reforma de 1948 pela Comissão que foi nomeada e as notícias inscritas no boletim *Escolas Técnicas* que funcionou como o suporte à implementação dessa reforma, mas também como o principal veículo informativo sobre este subsistema, foi possível cartografar, em termos comparativos, a rede em finais do século XIX e inícios do XX e a da segunda metade do século XX, enquanto o ensino técnico foi autónomo, enquanto rede e usando como referência a unidade “municípios”.



**Mapa n.º 1:** Estabelecimentos de Ensino Técnico em finais do século XIX



**Mapa n.º 2:** Estabelecimentos de Ensino Técnico em 1973

Sendo importante a perceção do espaço ocupado pelo ensino técnico, claramente numa mancha, admito, até mais significativa do que a do ensino liceal, seria mais importante para a análise a identificação do tipo de escola – industrial, comercial ou agrícola, por exemplo – da frequência de alunos, dos agentes que a reivindicaram, do cruzamento com a malha empresarial (empresas ou setores de atividade), das alterações ao longo do tempo, dos setores da população que a frequentaram, do tipo de investimentos na rede e na sua atualização...

Muitas são as ideias. Longos são os caminhos possíveis da investigação. Parcos são os meios, tanto ao nível da disponibilização de fontes como de recursos (humanos e financeiros) para transformarmos as intenções em evidências.

## Conclusões

Dans les sciences humaines et sociales, le pouvoir est sans doute l'un des concepts les plus difficiles à circonscrire. C'est d'abord un concept fondamental qui caractérise la condition politique des êtres humains. En effet, la politique est souvent définie comme l'art d'organiser et de répartir le pouvoir. (...) Le philosophe Michel Foucault considère que le pouvoir n'est pas une *substance*, mais doit être décrit comme une *relation*. Le pouvoir ne se possède pas, il s'exerce sur autrui, non seulement dans la sphère politique mais également à travers tous les dispositifs *sociaux* (hôpital, prison, école, etc.).

Comment donc définir le pouvoir? Est-il un *pouvoir de* ou un *pouvoir sur*? Est-il une possession ou une relation? Est-il essentiellement politique ou doit-il être saisi dans l'ensemble du monde social? Peut-on considérer, en s'appuyant sur l'étymologie, que le pouvoir est une capacité (*je peux agir*) ou bien une modalité des relations sociales, impliquant un rapport de force? Peut-on combiner ces deux types d'approche? (...). (Holeindre, 2014, p. 5)

No nosso entender, extremamente pertinente o conjunto de questões que esta obra recentemente saída em França, nos coloca, não apenas neste questionamento introdutório, mas depois no seu interior através da perspectiva de 45 autores, historiadores, jornalistas, professores de diferentes áreas científicas. Os olhares cruzados sobre o poder, a relação entre o Poder e a Política ou a Sociedade, as dinâmicas nacionais e transnacionais do Poder e os novos debates sobre o declínio das instituições internas e a crescente importância da governança mundial, serviram-nos para questionar muitos dos problemas e das temáticas que atravessaram a nossa reflexão para este texto. Muitas foram as vezes que o poder tentou assumir a sua legitimidade para se impor às lógicas e relações locais. Muitos foram os exemplos onde as dinâmicas nacionais (por exemplo de elites locais ou de associações empresariais) conseguiram influenciar a decisão central. Algumas foram as vezes onde o exemplo do exterior serviu para legitimar as decisões no interior do nosso País. Neste contexto multifacetado, foi tudo uma questão de poder, de legitimidade para decidir?

No nosso entender, em muitos dos diferentes subsistemas educativos, há uma certa necessidade de centralmente serem definidos os vetores da sua concretização/ implementação. Referimo-nos por exemplo à rede de pré-escolar, ao ensino primário ou básico, ao ensino liceal ou mesmo ao ensino universitário. Defendemos no entanto que, no caso do ensino técnico, havia que estar atentos à região, aos seus recursos económicos ou sociais, às suas potencialidades, às suas tradições, às designadas *forças vivas* que podiam liderar mudanças ou continuidades. Do exercício do poder central exigia-se a capacidade de diagnóstico e de planificação prospetiva desempenhando também um papel insubstituível na criação de infraestruturas.

Mas a realidade apresenta-se-nos contraditória:

- os princípios de meados do século XIX apontavam para a necessidade de desenvolver o ensino técnico como pré-requisito para o progresso e a industrialização. A realidade trouxe uma aposta tardia na implementação da rede de escolas de desenho industrial, industriais, comerciais e agrícolas – apenas a partir de 1884-85;

- o sentido parecia ser de subsistema educativo, encostado ao ensino das primeiras letras ou ensino primário, funcionando como alternativa ao, socialmente reconhecido, ensino liceal. A realidade trouxe-nos uma responsabilidade política que passava pelo Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria, ou Secretaria de Estado do Comércio (reforma de 1918) e nunca pelo **nobre** Ministério do Reino ou pelo Ministério da Instrução. Apenas a partir de 1930 essa responsabilidade vai passar para o mesmo Ministério dos outros graus de ensino;

- o contexto social, as forças vivas e representativas, despejam sobre o poder um conjunto de argumentos e de diagnósticos que reclamam uma maior atenção para o papel que o ensino técnico poderia desempenhar, num contexto nacional e internacional, num quadro de fixação da população mas também de formação de operários habilitados. A realidade é que a *substância do poder* foi sempre mais forte do que a *relação*, com argumentação cuja racionalidade parecia indiscutível mas que era desde logo desmentida por muitos dos diagnósticos realizados por comissões criadas pelo próprio poder.

Regressando às nossas questões de partida, parece-nos evidente que, no caso do ensino técnico, enquanto motor de desenvolvimento, enquanto espaço de formação de produtores, enquanto meio para aproveitamento das potencialidades regionais, a rede teve uma reduzida participação e intervenção municipal e daí que a decisão centralizada impediu que ela cumprisse os desígnios propostos por Félix Nogueira em

meados do século XIX, quando defendia que “(...) os seus cursos [deviam habilitar] o agricultor, o fabricante, o artista, o negociante, o proprietário a tirar o máximo lucro do seu capital, do seu talento ou do seu trabalho” (Nogueira, 1856, p. 156). Ao não conseguir fazê-lo tornou-se obsoleta e da sua história nem o património material ficou... sobretudo depois de muitas das intervenções arquitetónicas mais recentes.

Só esperamos que hoje o regresso à necessidade de uma formação profissionalizada por via do sistema de ensino, não seja mais uma vez estigmatizado educativamente e socialmente. Seria o regresso a uma História que já conhecemos... e que não mereceu grandes elogios. Mas... o poder manda!

## Referências

- Arroyo**, A. J. (1911). *Relatórios sobre o Ensino Elementar Industrial e Comercial*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Catroga**, F. (2013). *A geografia dos afectos pátrios*. Coimbra: Almedina.
- Comissão** da Reforma do Ensino Técnico. (1947). *Estudos preparatórios da Reforma do Ensino Técnico*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio (Sep. de “Escolas Técnicas. Boletim de Acção Educativa”, vol. I).
- Crónica**. Prémios escolares. (1946). *Indústria Portuguesa. Revista da Associação Industrial Portuguesa*, (218), abril, 225-227.
- Editorial**. O problema económico nacional. (1932). *Indústria Portuguesa. Revista da Associação Industrial Portuguesa*, (53), julho, 17-18.
- Editorial**. Tradição que se mantém. (1934). *Indústria Portuguesa. Revista da Associação Industrial Portuguesa*, (72), fevereiro, 17-18.
- Editorial**. A indústria e as escolas de ensino técnico. (1937a). *O Trabalho Nacional. Revista mensal publicada pela Associação Industrial Portuense*, (212), agosto, 2865-2866.
- Editorial**. Pró-Ensino Técnico. (1937b). *Indústria Portuguesa. Revista da Associação Industrial Portuguesa*, (108), fevereiro, 9-10 e 42.
- O Ensino Industrial** deve ser melhorado – nos termos de uma representação que, pela Direcção da A.I.P., foi enviada ao Chefe do Governo e aos Ministros da Instrução e da Indústria, em meados do mês passado. (1934). *Indústria Portuguesa. Revista da Associação Industrial Portuguesa*, (77), julho, 49-50.
- O Ensino Profissional**. (1931). *O Trabalho Nacional. Revista mensal publicada pela Associação Industrial Portuense*, (144), dezembro, 1757-1759.
- Ensino Técnico**: resposta da A.I.P. a um inquérito oficial. (1942). *Indústria Portuguesa. Revista da Associação Industrial Portuguesa*, (168), 9-11.
- Escolas Industriais** – O problema do ensino técnico e profissional no nosso país. (1930). *Indústria Portuguesa. Revista da Associação Industrial Portuguesa*, (29), 37-38.
- Gameiro**, F. (1997). *Entre a escola e a lavoura*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Gameiro**, F. (2011). *Com engenho e arte – Ensino Técnico em Évora durante a I.ª República: a Escola Industrial e Comercial Gabriel Pereira*. Lisboa: Edições Colibri.
- Gameiro**, F. (2014). *Elites e Educação. Itinerários escolares e percursos profissionais. Alentejo, séculos XIX e XX*. Tese de doutoramento, Universidade de Évora, Évora.

- Holeindre**, J.-V. (dir.) (2014). *Le pouvoir. Concepts, lieux, dynamiques*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Indústria Portuguesa: Revista da Associação Industrial Portuguesa**. Lisboa: Associação Industrial Portuguesa, 1930-1951.
- Nogueira**, J. F. (1856). *O Município no século XIX*. Lisboa: Typographia do Progresso.
- Portugal**. Ministério da Instrução Pública. Decreto n.º 18 420 de 4 de junho de 1930. *Diário do Governo*, I (128), 4 de junho de 1930.
- Portugal**. Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria. (1852). Decreto de 30 de dezembro de 1852. *Diário do Governo*, (1, 2), 1 e 3 de janeiro de 1853.
- Portugal**. Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria. (1864). Decreto de 20 de dezembro de 1864. *Diário de Lisboa*, (1) 2 de janeiro de 1865.
- Portugal**. Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria. Decreto de 8 de outubro de 1891. *Diário do Governo*, (227) 8 de outubro de 1891, 2408-2417. Também em: *Reformas do Ensino em Portugal (1890-1899)*. (Tomo I, vol. III, pp. 57-62). (1992). Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria Geral.
- Portugal**. Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria. Decreto de 24 de dezembro de 1901. In *Colecção oficial da legislação portuguesa. Ano de 1901*. (1902, pp. 1288-1303). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Portugal**. Secretaria de Estado do Comércio. Decreto n.º 5 029 – Organização do ensino industrial e comercial. (1 de dezembro de 1918). *Diário do Governo*, I (263), 5 de dezembro de 1918. Também em: *Colecção oficial da legislação portuguesa. Ano de 1918*. (1919, pp. 809-832). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Relatório** da Comissão da Reforma do Ensino Técnico. *Escolas Técnicas. Boletim de Acção Educativa*, I (3 e 4), 1-399.
- Sousa**, A. (1931). O Ensino Profissional e Técnico no nosso país. *Indústria Portuguesa. Revista da Associação Industrial Portuguesa*, (47), janeiro de 1932, 17-18 e 84-86.
- Trabalho Nacional (O)**. Mensal. Porto: Associação Industrial Portuense, 1931-1937.
- Vieira**, M. L. S. V. (2010). *A Escola Prática Comercial Raul Dória: memória de um espaço de ensino comercial (1902-1964)*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto.