

Desenvolvimento, educação e assistência social no salazarismo

Development, educational and social welfare in the salazarismo

*Ernesto Candeias Martins**

Resumo

O estudo analisa historiograficamente as políticas educativas, sociais e assistenciais ao longo do Estado Novo salazarista e marcelismo (1930-1974). Pretendemos verificar o impacto das medidas de política assistencial e social e, ainda, as reformas educativas (discurso normativo) referentes ao ensino, como meios para se impor o desenvolvimento tecnocrático português e as suas consequências. A instauração de políticas e reformas de ensino (e de assistência social) tiveram muitas dificuldades de implementação, já que as reformas eram mais de origem urbana e refletiam essa mentalidade, sendo muitas vezes inadequadas ou incompatíveis ao meio rural. O autor trata em dois pontos essa análise historiográfica, dando uma contextualização da sociedade portuguesa em nível político, económico e de assistência social, antes e

depois do Estado Novo, e, por fim, faz uma visão crítica da realidade educativa e do ensino nesse período histórico até a revolução de 1974.

Palavras-chave: Historiografia. Estado Novo. Desenvolvimento. Políticas educativas e sociais. Assistência. Instrução. Educação.

* Licenciado em Filosofia e em Ciências da Educação, mestre em Educação (FCH/UCP-Lisboa) e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade das Ilhas Baleares – Palma de Mallorca (Espanha). É professor Adjunto de nomeação definitiva na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal), onde exerce o cargo de subdiretor. É responsável pela Secção de Filosofia da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e membro de várias associações e organismos nacionais e internacionais. Tem publicado vários livros e diversos artigos em revistas da especialidade. As suas linhas de investigação, além da epistemologia das ciências da educação – área da teoria e filosofia da educação – são a pedagogia social portuguesa, historiografia educativa nos séculos XIX-XX, estudos da criança abandonada e marginalizada, as instituições de educação não formal, museus e arquitetura escolar, interculturalidade, formação de professores e políticas de juventude/animação sociocomunitária. E-mail: ernesto@mail.esse.ipcb.pt

Em Portugal, a democracia e o socialismo articularam-se com a educação durante a Primeira República (1910-1926). Durante essa época teve lugar um grande desenvolvimento da reforma do ensino, que tinha como objetivos a descentralização da instrução primária, o alargamento desta aos meios rurais, o aumento de salários dos professores e o desenvolvimento de todos os setores do ensino. Pretendia-se, assim, estender as oportunidades educacionais às camadas cada vez maiores de indivíduos. As primeiras ligações entre a educação e o mercado de trabalho foram realizadas pelos anarco-sindicalistas. Com o final da Primeira República, o poder político foi entregue ao ministro das Finanças, Oliveira Salazar, para que solucionasse a grave crise econômica existente.

As reformas educativas e sociais ou assistenciais do Estado Novo tiveram pouca efetividade na prática. O período compreendido entre as décadas de 1920 e 1960 pode subdividir-se de 1930 a 1950, correspondendo a uma ideologia dominante (“Deus, Pátria, Família”) que politizou a educação, e o período de 1950 a 1974 (retirada de Salazar em 1968 e subida a chefe de estado de Marcelo Caetano), em que a educação começa a ter uma certa implementação da escolaridade obrigatória e autonomia devido à construção de um complexo aparelho administrativo centralizador.

O nosso estudo baseia-se na análise das políticas educativas, sociais e assistenciais ao longo do Estado Novo salazarista e marcelista (1930-1974). Pretendemos dar conta das medidas de política

assistencial e social e, ainda, de que forma ocorreu a intenção dos governos em matéria de educação e do ensino, como meios para se impor o desenvolvimento tecnocrático português, e as consequências discordantes dessa ação nas escolas e na formação de professores primários – escolas normais ou escolas de magistério primário (CARVALHO, 1986; MARQUES, 1988; RAMOS, 1998).

As idéias progressistas das escolas do magistério eram aceitas de diversas formas pelas diferentes comunidades em que se encontravam inseridas, destacando-se nas áreas rurais a instauração de políticas e reformas de ensino (e assistência social), com algumas dificuldades de implementação: as reformas eram mais de origem urbana e refletiam essa mentalidade, sendo muitas vezes inadequadas ao ou incompatíveis com o meio rural.

Reduziremos a dois pontos a nossa análise historiográfica: no primeiro, faremos a contextualização da sociedade portuguesa em nível político, econômico e social antes e depois do Estado Novo; no segundo, daremos uma visão da realidade educativa do ensino e da educação no salazarismo e marcelismo até a revolução de 1974 (MÓNICA, 1978).

Contextualização da sociedade portuguesa na época

É no âmbito político, econômico, social e educativo interno do país nas primeiras décadas do século XX que

podemos procurar algumas explicações para as crises econômicas, os movimentos sociais e políticos (republicanos progressistas e conservadores, monárquicos, maçons, anarquistas), as atitudes do operariado, a industrialização tardia, uma economia rural (familiar) na maior parte do território, as políticas de assistência social e previdência, as reformas educativas incompletas, o elevado analfabetismo e mortalidade infantil etc. (CANDEIAS, 1994, p. 53-176).

Atrevemo-nos a dizer que a Primeira República (1910-1926) compreende-se como um sinal de crise de crescimento do capitalismo português, das fragilidades do processo democrático, da má gestão, dos conflitos ideológicos, das crises econômicas no final da Primeira Guerra Mundial e da conjuntura internacional favorável ao acesso de regimes ditatoriais, um pouco por toda a Europa, o que faria a República afundar-se, de maneira inglória, num golpe de Estado (1926) que originaria o começo do Estado Novo (1933) (BÁRBARA, 1979; BARRETO, 1997; DACOSTA, 1998).

Nessa visão historiográfica da realidade complexa da época, detectamos alguns períodos com características específicas, e com uma interligação de fenômenos econômicos, políticos, sociais, assistenciais e educativos que nos ajudam a compreender também o discurso normativo da educação e da assistência. O período que medeia entre os finais da Monarquia até a implantação da República é eivado de vários conflitos políticos e ideológicos,

de crises, grande movimentação social, índices elevados de analfabetismo e mortalidade infantil, falta de assistência social pública, concentração urbana em más condições higiênicas e habitacionais, aumento da pobreza etc.¹

De fato, na Primeira República há um primeiro período, até ao fim da Primeira Guerra Mundial, caracterizado por intervenções estatais no campo assistencial, social e educativo, com uma preocupação de desenvolver e reestruturar a escolaridade básica e a proteção socioeducativa dos menores. São vetores fundamentais dessa intervenção do Estado republicano a reforma do ensino primário, a lei da assistência e da proteção à infância e, ainda, o Projeto de Reforma Educativa de João Camoesas (1923), que atribuía um papel relevante ao ensino técnico-profissional, mas estando ausentes as preocupações relacionadas com a difusão do *taylorismo*. Seguiu-se um período de indefinição, quando da ditadura militar (1926-1930), com instabilidade política e o agravamento das condições de vida da população, a par das inúmeras reformas parcelares do sistema escolar e social, sem uma política educativa e assistencial clara (MEDEIROS, 1978; ROSAS, 1994).

O Estado Novo deu ênfase às funções ideológicas da educação e, na década de 1950, promoveu os Planos de Fomento e de Alfabetização, como uma tentativa, entre outras, de tirar o país do marasmo da época. A própria formação educativa dos alunos era, nas suas premissas, mais orientada por uma perspectiva sociologista do que

psicologista e pedagoga. O objetivo não era a promoção das capacidades de expressão pessoal e social dos alunos, mas a sua disponibilidade em relação à pátria.² Por isso, a função socializadora da escola primária e do ensino em geral convergia para a promoção dos meios catalisadores do orgulho nacional – patriotismo. Este regime autoritário-nacionalista servia-se do sistema educativo para interiorizar um modelo de sociedade que, no dizer de Nóvoa (1992, p. 456-457), “traduz projectos no plano político, simbólico e cultural”.

O governo salazarista considerava a educação uma doação do Estado, em que a formação era totalizante, contínua, transversal, não se limitando às atividades letivas, mas criando, ainda, a Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães pela Educação Nacional (1936), para afervorar o sentimento patriótico e nacionalista.³ A escola mantém um controle e uma vigilância sobre as famílias. A expansão da base social da escolaridade primária desenvolve-se à luz de uma gestão pragmática das pressões sociodemográficas sobre o mercado educativo e do conceito de educabilidade das autoridades do regime, não como um projeto global de intenções sociopolíticas e propósitos pedagógicos modernos (CORREIA, 1998, p. 72-78; RAMOS, 1998).

Há nesse período salazarista uma complexidade de fenômenos econômicos, sociais, culturais e educativos, um ambiente paternalista e polarizado em termos de classe, com uma poderosa burguesia terratenente, um pequeno mas crescente grupo de gran-

des industriais, uma classe média tradicional fraca, uma massa imensa de camponeses e de trabalhadores rurais analfabetos e miseráveis, um número considerável de operários nos centros urbanos, falta de reformas sociais e educativas eficazes, deficiências na assistência social, emigração (Brasil e África) etc. (MARQUES, 1988, p. 23-67; MÓNICA, 1978, p. 78-81). Essa situação de atraso marca a natureza e o ritmo da evolução das políticas sociais e educativas ao longo do Estado Novo (ROSAS, 1994).

As políticas sociais e de desenvolvimento

Encontramos na vida econômica e social portuguesa, à altura da revolução republicana, um desenvolvimento industrial lento mas constante, desde os finais do século XIX, acompanhado de mazelas como a exploração da mão-de-obra, uma miséria e pobreza em crescimento, falta de emprego, regressão do nível de vida do trabalhador, que originaram reações no movimento sindical (prematuramente organizado e combativo), com greves e agitações laborais (CASTRO, 1979; p. 220-250). De fato, o primeiro terço do século XX faz parte de uma época dominada pela doutrina do progresso, fruto do ascensão e afirmação da burguesia, em que se valoriza o trabalho e se rejeitam a ociosidade e mendicância como forma de vida. Porém, os conceitos de pauperismo, marginalidade, exclusão social, entre muitos outros, ganham expressividade como fenômenos sociais.

É de notar que no início do Estado Novo coexistiam uma agricultura tradicional, com baixos índices de produção e de produtividade, uma indústria dominada pelos setores tradicionais de baixa tecnologia, pouca especialização e reduzido capital, dispersão empresarial, predomínio artesanal, ofical e pequenas empresas e um diminuto setor de serviços modernos. O país apresentava um significativo aumento demográfico entre 1930 e 1940, com causas e conseqüências relevantes (a pobreza como “subcultura”, a oferta de mão-de-obra, a miséria habitacional, falta de víveres etc.), nos meios (sub)urbanos e rurais.

Houve a pretensão de vencer as dificuldades decorrentes do excesso populacional fixado no campo por meio de um “fisiocratismo retardado” ou de uma “neofisiocracia”, em conjugação com a industrialização nacional. Esta solução para o setor agrário foi defendida durante quase três décadas, sugerindo-se o emparcelamento da propriedade rural a norte do Tejo e o parcelamento a sul, a irrigação dos terrenos agrícolas, a colonização interna e o povoamento florestal dos terrenos baldios. Rejeitadas pelos grandes agricultores, as políticas reformistas agrárias foram abandonadas. A inexistência duma reforma agrária foi o entrave ao aumento da produção e à indispensável acumulação de capital.

De fato, as profundas assimetrias, o reduzido volume de investimento, o baixo nível escolar e profissional da população ativa, o envelhecimento da população rural etc. foram alguns

fatores explicativos da estagnação agrícola. Salazar sempre considerou que o desenvolvimento industrial teria de subordinar-se ao agrícola, em razão da maior estabilidade e de mais estreita ligação com a produção. Essa visão unia-se à falta de capitais e de tecnologia adaptada à industrialização maciça do país. Essa perspectiva “ruralizante de desenvolvimento” (absorvia quase metade da população ativa) conduziu ao desejo do desenvolvimento das atividades agrárias e da contenção do crescimento industrial. A par daquela visão política estava a falta de investimento de capitais e de tecnologia para realizar uma industrialização massiva. Por esse motivo, pretendeu-se desenvolver as atividades agrícolas, conter o crescimento industrial, o que originou um aumento do desemprego do operariado fabril urbano (CARREIRA, 1996, p. 46-48; MEDEIROS, 1978; ROSAS, 1994; SILVA, 1993).

Esse cenário real foi diferente das intenções do governo, pois nem a agricultura se desenvolveu, como se pretendia, nem se evitou a expansão industrial nas décadas de 1950 e 1960.

A industrialização e a terciarização levaram a se deslocar uma parte da população para as cidades, fixando-se nelas em condições de miséria social, humana, habitacional e falta de higiene e assistência e com efeitos sociais, culturais, educativos e de mentalidade provocados pela falta de urbanização.

Algumas medidas foram tomadas nas primeiras décadas do Estado

Novo, tendo o ministro Duarte Pacheco enfrentado o fenômeno migratório com a criação de zonas de habitação, novos acessos, novos bairros sociais e a construção de habitações de “renda limitada e econômica”, além do congelamento das rendas de casa em 1943.⁴

Os problemas habitacionais no país agravaram-se à medida que arancava a industrialização, constituindo as cidades pólos de atração populacional, o que originava condições de miséria urbana (tugúrios, “gethos”, “ilhas”, bairros da lata, subalugueres em condições inumanas, falta de higiene e de salubridade etc.), que eram, simultaneamente, focos de pobreza e de doenças. Não podemos dissociar essa situação habitacional da maior parte das famílias das condições de inserção no mercado de trabalho e com o estado de precariedade e pobreza, o que provocava manifestações de desigualdade e de exclusão social, de tal forma que os pobres eram seres humanos oprimidos, uma “[...] massa anônima e desorganizada pela miséria, à margem do sindicato, da associação, do seguro, sem direitos nem privilégios – estrangeiros na sua Pátria”.⁵ O grau de pobreza absoluta estaria em função das políticas sociais, do nível de recursos e dos fatores de exclusão na época, o que agravou o modo de vida e de subsistência da maioria das famílias.

Na verdade, o Estado Novo sempre se assumiu como um Estado social de natureza corporativa, mas de maneira muito incipiente em chamar a si a função de promover e favorecer a previdência social (a partir de 1935) e

a assistência social pública. O fim da Segunda Guerra Mundial trouxe algumas transformações no sistema político-econômico, a promoção de políticas de assistência social, a reforma e o subsídio de desemprego, uma nova fase de difusão limitada do taylorismo e do fordismo (racionalização do trabalho), certas condições de desenvolvimento industrial, o aparecimento de obras sociais de iniciativa empresarial ou privada, o desenvolvimento de sistemas específicos de formação profissional organizados pelas empresas ou pelo Estado (Reforma de 1948) etc.

Efetivamente, a difusão do taylorismo, versão fordista, foi, a partir dos anos de 1940, duplamente limitada no país devido aos setores restritos da economia e ao contexto político da época. Essa limitação no seu próprio conteúdo resulta da dificuldade política do Estado de ser, de fato, um Estado de bem-estar (“Estado-Providência”), implementando uma política social que assegurasse o desenvolvimento das populações mais desfavorecidas (CASTRO, 1979; MARQUES, 1988; MEDEIROS, 1978; STOER, 1982).

Por outro lado, as entidades patronais não manifestavam grande entusiasmo pela escolarização da formação dos trabalhadores, nem se mostraram disponíveis a participar nessa formação, pois atribuíam essa função ao Estado. Dessa forma, os aprendizes, com salários baixos, integravam-se em sistemas de formação tradicional na oficina, havendo alguns que partilhavam o trabalho com a frequência das escolas técnicas e profissionais.

Apesar dos estímulos dos cursos de formação em escolas especiais, dos estímulos econômicos e de tolerância de horário para uma valorização cultural (escrita e cultural) e aquisição de competências, continuava-se num ambiente do “saber profissional”. O contexto socioeconômico do país caracterizava-se por um desenvolvimento industrial lento, que se assentava na intensificação do trabalho, não no aumento da sua produtividade (nível tecnológico e organizacional do esforço laboral), onde os fatores ideológicos desempenhavam um papel importante na manutenção da ordem social mais do que com efeitos econômicos.

A situação da assistência social

Em questão de assistência social, as “misericórdias” foram, ao longo dos anos, as principais instituições de assistência particular e pública que assistiam os mais necessitados. A pobreza, de origens variadas, foi enfrentada no país por meio de mecanismos assistenciais que se mantiveram, mais ou menos até 1935, ano da criação dos seguros sociais obrigatórios no âmbito da previdência social.⁶ Pressentia-se a necessidade de uma assistência médica e social pública às famílias mais pobres. De fato, excluindo algumas tentativas prévias sobre a saúde pública, os primeiros indícios da reorganização da assistência pública situam-se na Proposta de Lei de Hintze Ribeiro, que não chegou a ir avante por causa das dificuldades econômicas e das conjun-

turas políticas e sociais nos finais da Monarquia.⁷

Os republicanos reconheciam que o pauperismo não se resolvia com a simples assistência e que a mendicância não podia extinguir-se por diploma, nem com medidas repressivas. A (re)organização da assistência e higiene pública (serviços assistenciais clínicos, assistência materno-infantil, serviços hospitalares e de socorro, puericultura, serviços escolares diversos, serviços para os “anormais”, institutos especiais etc.) e dos serviços da providência social e do trabalho só se realizaria pelo diploma de 25 de maio de 1911. Neste decreto assegurou-se o direito dos cidadãos à assistência, fixando a obrigatoriedade do Estado em assistir os mais necessitados, definindo modalidades assistenciais, constituindo uma obra social de solidariedade e de proteção. Mas, o alcance de muitas dessas medidas nos tempos da Primeira República ficou sempre aquém do desejável.

O Estado Novo chamou a si as seguintes realizações: a Direção-Geral de Assistência, que se tornou tutora de muitos menores a seu cargo,⁸ e a Organização Nacional de Defesa da Família, que vedava às mulheres e aos menores o exercício de certas atividades laborais;⁹ remodelava e centralizava os serviços assistenciais e concedia o abono de família; estabelecia o princípio da conversão das instituições de assistência social em oficiais e particulares¹⁰ etc. Lado a lado com os serviços de saúde e assistência médica, cuja complexidade e interesse público exigiam um

regime oficial suportado pelo Estado e autarquias, havia as “misericórdias”, orientadas, protegidas e subsidiadas pelo governo.

Nesse cenário detectamos uma insuficiência e incapacidade do regime em enfrentar, na prática, as reais questões assistenciais, mesmo com a publicação do Estatuto da Assistência Pública (1944), que pretendia melhorar as condições sociais, econômicas, morais e higiênicas das famílias mais desfavorecidas,¹¹ ou seja, o Estado reconhecia que a função assistencial pública era supletiva das iniciativas particulares, incumbindo-se de orientar e favorecer a assistência privada e de coordenar os serviços assistenciais e a providência social (AA.VV., 1987; MEDINA, 1994).

O balanço sobre os resultados da aplicação desse estatuto foi negativo, pois permaneceu a insuficiência dos níveis de proteção propiciada pela assistência pública; não se efetivou o princípio da universalidade assistencial; continuou a desorganização nas atividades de assistência e de previdência; persistiu a dispersão dos serviços médico-assistenciais, dos estabelecimentos e atividades sanitárias, assistenciais e de previdência. As condições do desenvolvimento socioeconômico português não determinaram processos mais acelerados de uma assistência social mais generalizada (regime geral), restringindo-se aos poucos à instituição e à expansão da previdência social (ROSAS, 1989; VALÉRIO, 1994).

Em suma, o problema da assistência social portuguesa enferrou por er-

ros de princípios, erros de técnica e de desorganização e de sintonia entre serviços, estando ainda relacionada com a questão da previdência obrigatória. A assistência relacionou-se com outros problemas que o país enfrentava em nível econômico, educativo, social, laboral, habitacional etc., cujas soluções dependiam, em parte, da organização corporativa da nação e de políticas eficazes, ou seja, a falta de organização na assistência social constituía o fulcro de uma ação social (domiciliária, postos de assistência médica, ajuda às famílias necessitadas), unida a uma coordenação dos serviços públicos de outros ministérios e com os serviços particulares (AA.VV., 1986; AA.VV., 1985; COSTA et al., 1985; SILVA; COSTA, 1989).

A agravar esse panorama encontrava-se a opinião do regime salazarista, que defendia duas idéias sobre as doutrinas de assistência pública: o controle do “pauperismo”, considerado como um fenômeno perigoso que era necessário submeter ao rigor estatal e limitar nas suas formas, a miséria e o crime (ROSAS, 1994).

Discurso normativo do ensino e da educação

Apesar das várias reformas educativas e da aplicação de alguns meios para o país sair do atraso cultural em que se encontrava (séculos XIX-XX), os graves problemas foram sempre os das taxas elevadas de analfabetismo (polêmica recheada com opiniões contraditórias), a falta de uma rede

escolar, uma deficiente preparação científico-pedagógica e uma mísera situação econômica dos professores ao longo dos tempos (BÁRBARA, 1979, p. 61-83; CARREIRA, 1996, p. 156-173; CARVALHO, 1986, p. 552-630).

Os republicanos promulgaram a reforma de instrução primária (decreto de 19/3/1911), dividindo-a em infantil (dos quatro aos sete anos) e primária, compreendendo esta três graus (elementar, complementar e superior). Pretendiam um ensino prático, utilitário e intuitivo, que preparasse as crianças para a sociedade (formação para a cidadania).¹² Remodelaram o ensino agrícola, instituindo os três graus de ensino primário, transformando-o num verdadeiro subsistema que coexistia com o sistema escolar regular (CANDEIAS, 1993).

A partir de 1917 divulgou-se o *taylorismo* e destacou-se uma elite intelectual ligada à educação, empenhada na expansão dessas idéias. Na “Proposta de Lei sobre a Reorganização da Educação Nacional ou Estatuto da Educação Pública”, apresentada em 1923, identificamos um conjunto de preocupações relacionadas com a eficácia interna do sistema educativo e a sua articulação com o mercado de trabalho. Em termos gerais, os proponentes (João Camoesas, Faria de Vasconcelos, A. Sérgio) acusavam o sistema educativo vigente de falta de eficácia, de promover uma educação essencialmente “livresca, passiva e mecânica”, não conduzindo à criação de hábitos de trabalho e de aquisição vivida das técnicas científicas, e de as

escolas constituírem sistemas isolados sem relações diretas com a vida e com as atividades sociais e profissionais. De fato, havia em cada grau de ensino uma falta de articulação entre a escola e o trabalho.

Na verdade, o ensino técnico enfermava por falta de escolas adaptadas às novas condições de trabalho e às necessidades de produção, falta de orientação profissional e de aspectos relacionados com o trabalho. Toda essa desadequação da escola ao trabalho agravava-se com a distribuição das verbas à educação, que eram escassas para as necessidades de prefiguração dum modelo de sociedade tecnocrática sob princípios *tayloristas*. Em teoria, todo o ensino deveria assumir um caráter prático e de aplicação imediata às necessidades da vida agrícola, comercial, doméstica, industrial e marítima, sendo obrigatória nos planos de estudos a inclusão de noções práticas e aplicadas à profissão respectiva sobre a organização científica do trabalho, isto é, princípios de organização do trabalho (RAMOS do Ó, 1992).

Desse modo, pensava-se num alargamento da escolaridade obrigatória, assegurando-se duas vias: uma, a liceal (curso geral do ensino secundário de acesso ao ensino superior), e outra, a técnica elementar (formação profissional).

Não chegando a ser aprovado o projeto-lei de J. Camoesas, manteve-se em vigor o modelo de organização do ensino técnico-profissional, legislado por Sidónio Pais em 1918, que estimulava o desenvolvimento do ensino

industrial pela criação das “Escolas de Artes e Ofícios” nas localidades mais importantes e que persistiu até 1931. Nessas escolas preparavam-se os operários desde os 13 anos, aperfeiçoando os que exerciam a sua profissão, enquanto a especialização era fornecida nas escolas industriais. O ensino técnico-comercial ministrava-se nas aulas comerciais, escolas comerciais, institutos comerciais e Instituto Superior do Comércio (CARVALHO, 1986).

No período 1928-1936 a política educativa demonstrou falta de clareza. Foi uma fase caracterizada pela “regeneração” político-educativa e assistencial, numa tentativa de legitimação da nova ordem, em que os esforços reformistas e legislativos em conformar uma “práxis curricular” esbarraram no dizer de A. Nóvoa (1992, p. 457), numa “cultura pedagógica própria [das escolas], caldeada no tempo republicano”. O Estado Novo amparava-se na contraposição entre a “instrução” e a “educação”, aquela como treino do intelecto, e esta como formação do caráter, valorizando-se, assim, a função educativa da escola em detrimento da sua finalidade instrutiva.

A escola destinava-se a incutir a virtude (instrumento de doutrinação do regime e da exaltação do valor do império colonial), não a propiciar o treino profissional ou a transmissão de conhecimentos úteis para a vida profissional. A ação de cristianização da escola fez reduzir o currículo escolar e reforçou a religião e a política no ensino. Apesar de o discurso oficial pretender estender a escola a todos,

a realidade mostrava um panorama diferente, com falta de escolas e um analfabetismo elevado (ADÃO, 1984).

Com o ministro Carneiro Pacheco (1940) ficaram traçados os objetivos do ensino, com uma orientação prioritária para a “educação” e a subalternização da “instrução”.¹³ Assim, a preocupação das autoridades nacionalistas com a escolaridade primária, obrigatória e gratuita, centrava-se na dimensão integradora e seletiva do seu ensino. Visou-se, por um lado, fomentar a coesão moral dos alunos, de modo a fazer respeitar as hierarquias (aluno-professor-Estado), através de um processo de socialização fechado, e, por outro lado, selecionar o escolar (“escol”) e encaminhá-lo para um trajeto pós-primário, mais orientado para o ensino liceal do que para o ensino técnico-profissional.

Como é óbvio, o movimento educacional português sofreu profundas inflexões. Surgiram certas medidas educativas relevantes, como, por exemplo, a criação do ensino público primário elementar e o primário complementar (extinto em 1932), a redução dos programas e currículos escolares, a proibição da coeducação, a escolha e a elaboração dos livros de texto por uma comissão (inspiração italiana), a desvalorização da figura do professor primário e o recrutamento de regentes escolares, sem preparação, concorrendo com os professores nos “postos de ensino”, o encerramento das escolas normais superiores (formação de professores), a extinção das escolas móveis (1930) etc.¹⁴ Paralelamente àque-

la política, criou-se uma organização nacional e pré-militar, que pretendia estimular o desenvolvimento da capacidade física, a formação do caráter e a devoção à pátria: a Mocidade Portuguesa obrigatória para todos os alunos entre os 7 e 14 anos. Esta devia cultivar nos filiados, de ambos os sexos, a educação cristã, a subordinação hierárquica e a solidariedade patriótica.

Todas as mudanças realizadas no salazarismo incidiram sobre os ensinos primário e liceal. Em nível do ensino primário, reduziu-se a escolaridade obrigatória, de modo a fornecer um saber mínimo, que, na época, cumpre dar aos filhos das camadas populares, das classes mais humildes. Reorganizaram-se os planos de estudo de modo a “cultivar-se o patriotismo”, sob lições de moral e civismo, com vista a disciplinar consciências e formar o caráter do português. Havia, ainda, o culto disciplinado à bandeira nacional e, também, a insistência na idéia do valor material e moral das colônias em África. Difundiu-se uma valorização do contributo ideológico da escola na manutenção e reprodução da ordem social.

No ensino liceal (ensino secundário), de características elitistas, as transformações introduzidas iam no sentido de dificultar o acesso, procurando manter uma certa qualidade de ensino, destinado a fortalecer a família (célula social), a “fé” (elemento de unidade e solidariedade nacional), o “princípio da autoridade” indispensável ao progresso, o “respeito à hierarquia” (condição básica à cooperação dos valores) e à cultura literária e científica. O

espírito do ensino liceal era formar os “futuros dirigentes do país”, evitando o crescimento de alunos, de maneira a canalizá-los para as escolas profissionais.

Depois de um período inicial em que o campo educativo desempenhou, por meio das suas “elites culturais”, um papel importante na divulgação do taylorismo, seguiu-se-lhe outra fase, até a década de 1940, caracterizada por um conjunto de bloqueios a essa divulgação. A característica desta última fase é a inexistência de referências sistemáticas à reorganização do trabalho, a crítica ao “racionalismo cientificista”, a par da afirmação duma ética nacionalista, ruralista e católica, bem expressa nos modelos de desenvolvimento econômico adotados. Assistimos a um fraco desenvolvimento das forças produtivas e, onde a exploração da força do trabalho aumenta, há utilização intensiva do trabalho e a diminuição dos salários reais.

Portugal vivia um sistema de aprendizagem profissional baseado em aprendizagens demoradas, acompanhadas de rituais simbólicos de iniciação e promoção profissionais. O poder dos operários mais antigos apoiava-se num “saber” seletivamente transmitido, de acordo com um modelo familiar de cultura oral. Assim, a formação profissional dos trabalhadores não era do domínio público, mas do domínio privado (empresarial), a qual, não sendo particularmente exigente no domínio da manipulação de conhecimentos escolares, era-o no domínio dos “saber-fazer” tecnológico.

Com a reforma do ensino técnico (1948) criou-se o ciclo preparatório (diurno e noturno) com duração de dois anos, com características de orientação profissional e com disciplinas de “formação geral”.¹⁵ Esta reforma não era contraditória com a distribuição da mão-de-obra entre o setor agrícola e o industrial e com os níveis de qualificação de uma mão-de-obra industrial organizada.

O governo de Salazar intentou combater o analfabetismo com o Plano de Educação Popular e a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1951-1956), de teor humanista, numa vontade utilitarista dirigida a adolescentes e adultos, mas, na prática, não obteve os resultados desejados.¹⁶ De fato, o analfabetismo não incapacitava os portugueses para a vida social e profissional, pois a maior parte dos empregos disponíveis consistia em trabalhos não qualificados ou em ofícios aprendidos no lugar de trabalho, o que dispensava qualificações literárias na mão-de-obra, pois a condição de “analfabeto” não afetava os direitos civis, mas, sim, os direitos políticos (MÔNICA, 1978, p. 23-78; RAMOS, 1988, p. 1100-1102 e 1998, p. 48). Aliás, a alfabetização unia-se ao estatuto social em que só determinados setores sociais influentes sabiam ler e escrever, e quem não pertencesse a esse círculo aprendia quando necessitava, a partir dos 14 anos de idade.

O panorama pedagógico, no salazarismo, pouco ou nada se alterou para melhorar as condições socioeducativas dos escolares, principalmente no nível da escola primária, que devia

ter a missão fundamental de educar o povo e ser agente de desenvolvimento integral das capacidades das crianças. O sistema não funcionava em termos psicopedagógicos. Desse modo, o absentismo, o insucesso e a inadaptação escolar assolavam a população escolar da época, o que obrigava as famílias, em face da situação econômica em que viviam, a lançarem no trabalho infantil, nas explorações familiares, na marginalização e delinquência muitos dos nossos jovens. As políticas educativas seguidas não se destinaram a dotar a população da capacidade de “ler e escrever”, não tendo o Estado nem meios (organizacionais e financeiros) nem interesse para realizar a alfabetização (CORREIA, 1998, p. 85-90; DACOSTA, 1998; RAMOS, 1998, p. 56; SILVA, 1993, p. 101-121).

(In)Conclusões

Não queríamos terminar sem mencionar dois blocos de idéias globais que nos parecem de enorme importância no nosso estudo. O primeiro é referente às resistências estruturais que sofreu a escola e o sistema educativo português em geral, destacando-se o analfabetismo, os níveis de escolaridade e os condicionalismos dos professores e o ideário pedagógico no tocante à educação e à escola exigida e exigível para uma sociedade portuguesa, a caminho da transformação e do progresso. Em virtude da natureza ideológica dos assomos político-sociais instituidores do sistema de ensino e da morosidade dos

ritmos com que foi posto em prática, houve entre nós uma dada funcionalidade sociocultural herdada do passado aristocrático e absoluto. Efetivamente, as burguesias foram trilhando os estreitos caminhos que foram capazes de abrir, adaptando-se aos novos tempos e impregnando-os, por seu turno, de alguma da sua substância educativa.

O segundo bloco é o referente às políticas sociais de assistência pública (materno-infantil, assistência educativa aos menores, assistência médica, assistência domiciliária etc.), em que a organização de serviços, a articulação de serviços e uma rede abrangente dificultavam o acesso a todas as famílias necessitadas, doentes e inválidos, tendo as misericórdias e as instituições privadas um papel assistencial relevante.

A maioria da população portuguesa (cerca de 80%) estava radicada nas zonas rurais, mantendo-se alheia aos ritmos do progresso e das exigências educativas. Na verdade, as cidades eram incapazes de fixar as pessoas que sobravam da agricultura, em virtude da conjugação de vários fatores, tais como a demografia, a fragmentação da propriedade campesina, o fraco processo de industrialização, o baixo poder de compra dos portugueses etc.

A questão social e humana apresentava uma gravidade crescente, perceptível na própria realidade cotidiana, na qual a pobreza, os flagelos e as doenças sociais, as condições habitacionais miseráveis, a prostituição, o trabalho infantil e das mulheres, os perigos e desastres laborais, as doenças dos que não tinham assistência, a

mortalidade infantil, o analfabetismo, as crianças ilegítimas e abandonadas etc. denunciavam os efeitos negativos da Revolução Industrial e das políticas sociais do Estado.

Nesse cenário frustrante, em pinçeladas largas, surpreende-nos que o sistema educativo, e a escola pública em particular, teoricamente formulado e legislado pela contemporaneidade portuguesa, não tenha sabido alterar, senão lentamente, essa funcionalidade sociocultural. É uma funcionalidade estrutural resistente às mudanças, à democratização, às crises económicas, às convulsões políticas, à lenta modernização industrial e, sobretudo, aos fenómenos do analfabetismo (total), aos níveis percentuais de escolaridade (primária, secundária, técnico-profissional e superior), ao absentismo e insucesso escolar e, ainda, à formação e ao estatuto do professorado.

Vejam algumas dessas resistências mais evidentes como o analfabetismo, os níveis de escolaridade e a formação e recrutamento dos professores.

a) Analfabetismo

Este foi um dos flagelos sociais mais significativos na sociedade portuguesa, que todos os governos, de uma maneira ou outra, intentaram combatê-lo. Em termos historiográficos, há três períodos fundamentais: o primeiro, de 1878 a 1930; o segundo, de 1930 a 1960; o terceiro, de 1960 a 1974 (destaque para a Lei Veiga Simão-1973), e pós-1974, onde se destaca a Lei de Bases Sistema Educativo (1986) e as suas alterações. Foi ao Estado Novo

que coube a possibilidade de retomar e de organizar, sem muita eficácia, o combate ao analfabetismo, endemia que só seria eliminada da vida sociocultural nos anos pós-25 de Abril. Numa análise global à distribuição regional desses períodos de analfabetismo, depreendemos que, em torno das grandes cidades de Lisboa, Porto e Coimbra, as taxas são mais baixas que nas zonas de ruralidade e mais elevadas na população feminina que na masculina. A incidência aumenta à medida que vamos do litoral para o interior, para o norte do Tejo e nas regiões de minifúndio e de emigração.

A persistência do analfabetismo, com as suas características próprias e o seu peso geográfico, percorre toda a contemporaneidade portuguesa, embora em cada conjuntura tenha assumido polémicas ideológicas. Assim, a “escola”, a “ilustração do povo” e o “professor” foram quase sempre carregadas de conotações ideológicas várias. Em última instância, este fenómeno subsumia-se nos condicionalismos globais da sociedade portuguesa. As causas residiam no atraso social, económico e cultural. De fato, esta endemia constituiu-se como um dos entraves para uma sociedade considerada globalmente pelo que era em si mesma e pelo próprio devir que ia tornando (in)viável.

b) Níveis de escolaridade

O sistema educativo português contemporâneo foi muito seletivo com a passagem dos alunos dos níveis primários para os secundários, sendo os mais privilegiados que acediam

ao nível superior. A primeira seleção verificava-se ao nível do acesso à escolaridade (primária, elementar), pela diferença entre o número de alunos matriculados e os que, de fato, frequentavam esse nível de ensino (alunos escolarizáveis) e os que chegavam a realizar o exame. A segunda seleção ocorria, com mais gravidade, na passagem do ensino primário ao secundário (no arco histórico de 1864 a 1930 chegou a ser de 95,5% a filtragem dos quantitativos escolares).

No tocante à passagem dos alunos do secundário e/ou do liceu à universidade, a situação era mais marcante, visto que o acesso aos cursos superiores diversificados ocorria em função das possibilidades económicas para a sua frequência. Um dos indicadores de análise da política educativa de jovens entre os 15 aos 25 anos, quer fossem alfabetos ou analfabetos, era a percentagem de jovens que entravam na universidade, tendo em conta as diversas pulsações regionais relativas às pirâmides escolares de cada distrito (rendimento).

c) Professorado e seus condicionalismos

Em geral os professores quase não usufruíram dum estatuto socioeconómico e sociocultural capaz de os prestigiar e ajudar a pôr em prática os objetivos (sociopedagógicos) que lhes eram atribuídos e as suas funções educativas nas escolas. A condição de professor definiu-se sempre pela humildade das suas funções, pela precariedade da sua formação (deficiências de formação inicial e atualização), vencimentos baixos,

fraca preparação cultural e profissional. Portugal debateu-se com dificuldades na tarefa de substituir o professor tradicional pelo mestre laico, investido com funções pedagógicas mais exigentes às épocas históricas.

Em relação ao ideário pedagógico, do que se foi sugerindo e demonstrando no Portugal contemporâneo, importa averbar que jamais escassearam os pedagogistas e doutrinadores capazes de estabelecer metas no tocante à educação ou instrução exigidas e exigíveis socialmente por uma sociedade a caminho de transformação. Grandes vultos da cultura portuguesa contribuíam com reflexões de escopo educativo, ou com iniciativas de teor legislativo ou escolares (metodologias), ou, ainda, pautando as suas obras por propósitos de “pedagogia social” ou pedagogia moderna (Adolfo Coelho, Ferreira-Deus-dado, João de Deus Ramos, Adolfo Lima, Aurélio da Costa-Ferreira, Faria de Vasconcelos, A. Sérgio, Viana Lemos, Irene Lisboa, Leonardo Coimbra, Delfim Santos, Victor Fontes etc.)

Os resultados de uma revolução como a de 1974, por mais pacífica que seja, são sempre imprevisíveis. Daí, no campo do ensino, a falta de autoridade ter se tornado evidente, principalmente no processo que conduziu à institucionalização da gestão democrática (que só na década de 90 do século passado deu os seus frutos). Nos primeiros tempos após a queda do governo salazarista e marcelista, com o 25 de Abril, o Partido Comunista, durante décadas impulsionador da luta contra o fascismo, encontrou campo livre para se ins-

talar nos lugares-chave do Ministério da Educação (BARRETO, 1997).

Tudo o que era do antigo regime dos governos salazarista e marcelista, em política educativa, foi posto em causa e de lado, não porque fosse pior escolha, mas porque era fascista. Montaram-se os figurinos estrangeiros. Por exemplo, o ensino básico por fases, a eliminação do ensino técnico, já atrás focado e muitos outros casos, como a eliminação do ensino técnico-profissional, a gestão das escolas feita pelos progressistas etc. Nos primeiros anos após a revolução as escolas foram dominadas por certa anarquia, em que os antigos professores, os programas, a gestão, os acessos ao ensino etc. foram postos em causa.

Hoje, volvido todo esse tempo, a educação lança sérios desafios ao Portugal democrático, que, para ser moderno, não quer ficar na cauda da Europa; terá de requerer um contributo muito forte e uma ação mobilizadora dos agentes educativos e de toda a sociedade. Acredito que a reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, alterada recentemente, contribuiu para um melhoramento social e educativo, como elemento de democratização do povo português, independentemente de alguns lhe atribuírem um papel de controle, com a finalidade de quebrar a unidade dessa democratização e universalização da educação a todas as camadas populares e enquadrando-se nos desafios europeus.

Em síntese, os vários argumentos justificativos da evolução da democratização do ensino e da escola pública

portuguesa, e que merecem reflexão histórico-educativa, são: o direito à educação, o que esperar do Estado para desenvolver e realizar o benefício da instrução nos cidadãos e, com ela, o da cultura, sem a qual é impossível o progresso (moral); as crises econômicas, que implicam reduções no orçamento para o ensino (despesa pública com a educação); a polêmica da centralização e descentralização do sistema educativo português; a (des) igualdade no tratamento e no acesso à educação de todas as camadas sociais; o incremento da obrigatoriedade escolar e a consolidação da rede escolar; o analfabetismo (infantil), o abandono, o absentismo e o insucesso escolar; a formação inicial e contínua dos professores (desde as escolas normais, o magistério primário até às escolas superiores de educação e universidades), o seu estatuto e a carreira profissional; o modelo de escola (organização escolar) e a redução das assimetrias geográficas que implicam diferença, na aprendizagem e no aproveitamento dos alunos na escola urbana e rural.

Com esse cenário, parece-nos, poder-se-ia intentar uma história do ideário pedagógico português no movimento pendular dos seus avanços e recuos, das dificuldades econômicas e culturais, da falta de implementação das idéias pedagógicas mais adequadas à realidade vigente de cada período histórico.

As políticas educativas viveram na constante onda de preocupações, dando resposta a situações conjunturais que, com maior ou menor premên-

cia, foram exigindo decisões imediatas, não sendo, muitas vezes, as mais próprias e eficazes. O comprometimento com umas e outras soluções (ideológicas) imaginadas para a casuística avulsa impediu muitas vezes a reflexão que projetasse a educação/instrução e a escola na dinâmica de um sistema continuamente ajustado ao fluir histórico. Reconhecemos, por vezes, uma certa incoerência interna em sucessivas reformas (setoriais), falta de determinação em implementar projetos de lei inovadores e a possibilidade, em cada época, de encontrar uma linha de rumo que permitisse visualizar um projeto educativo mais global. É nesse contexto que deveremos analisar historicamente a escola pública portuguesa e a assistência social.

Abstract

The study analyses within a historical perspective the educational social and welfare policies during Salazar and Marcelo Caetano's Estado Novo (1930-1974). We intend to verify the impact of the welfare measures and also the educational reforms (normative discourse) concerning teaching as means to impose the Portuguese technocratic development and its consequences the supplementation of teaching policies and reforms as well as in welfare were very difficult to achieve because reforms had an urban origin and reflected that mentality and were most of the times inadequate or incompatible in rural areas. The author deals with that historical analysis in a two-fold way, giving a political economical and welfare contextualization of the Portuguese Society before and after Estado Novo and ends with a critical insight of the education.

nal reality and teaching itself during that period till the 1974 Revolution.

Key words: History. Estado Novo. Development educational and social policies. Welfare. Instruction (training). Education.

Notas

- ¹ As maiores percentagens de mortalidade infantil por mil habitantes entre 1932-1951 ou nos triênios de 1928 a 1942 verificavam-se desde o nascimento da criança até um ano de vida, atribuindo-se à falta de higiene, de assistência materno-infantil, falta de assistência à mãe grávida, deficientes condições habitacionais e às doenças dos pais (alcoolismo, tuberculose, sífilis etc.).
- ² Muitos pensamentos (máximas) de autores nacionais e estrangeiros eram fixados obrigatoriamente nas paredes das salas de aula e de leitura, nos corredores e pátios dos estabelecimentos de ensino e nas bibliotecas públicas, com o intuito de inspirar na infância e juventude à prática das virtudes cívicas, especialmente do amor ao trabalho, da dedicação pela família e pela pátria, criando um clima nacional de otimismo, alegria, coragem e fé no destino. Um dos epítetos de Salazar utilizados, nesse calor de idéias, era de que “Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação” (Decreto nº 22 040, de 20/12/1932) (CORREIA, 1998, p. 71-73).
- ³ Consultiu-se os objetivos da Mocidade Portuguesa no Estado Novo em: LOPES ARRIAGA (1976); RÔMULO DE CARVALHO, (1986, p. 756-760); e *Mocidade Portuguesa: objetivos e actividades* (1955).
- ⁴ Na década de 1930 o crescimento populacional alcançou uma variação média de 14%, havendo na capital uma “dinâmica populacional” organizada por manchas de população com modos de vida e comportamentos típicos (FERREIRA, 1987, p. 92-110). O Plano de Urbanização de 1938 para Lisboa confirma a feição operária, industrial e comercial de muitos bairros, numa época em que a oferta de mão-de-obra era elevada. Os primeiros bairros sociais na capital surgiram em 1919, mas só foram inaugurados nos anos 30 e 40, como forma de propaganda política. Passado o período de estagnação, só nos anos 50 se retomou por todo o país a construção de bairros sociais para as famílias mais necessitadas, coincidindo com a difusão do *Património dos Pobres* do padre Américo (1887-1956). De fato, o padre Américo soube mobilizar o povo nas suas paróquias e freguesias para os seus reais problemas habitacionais, através da solidariedade e da autoconstrução da moradia (FERREIRA, 1988; SILVA E BRUTO DA COSTA, 1989, p. 135-138).
- ⁵ Para uma visão historiográfica da pobreza e miséria no século XX em Portugal: AA.VV. (1985); AA.VV. (1986); AA. VV. (1988); COSTA, SILVA, PEREIRINHA e MATOS (1985); Pe. AMÉRICO, (1990, p. 40 ss).
- ⁶ A expressão “previdência social” foi utilizada pelo legislador de 1933-1935 para distinguir o regime então criado do dos “seguros sociais obrigatórios” de 1919. Apresenta, também um sentido léxico mais amplo do que o “seguro”, pois abrange a “reparação” e a própria “prevenção dos riscos”. No nosso direito utilizou-se no sentido de “seguro social” (CARREIRA, 1996, p. 40).
- ⁷ A intervenção direta e protetora do Estado iniciou-se com o decreto de 24/12/1901 e com a proposta de lei nº 32-B, apresentada à Câmara dos Deputados na 71ª Sessão de 9/5/1903. Nela se referem algumas idéias do diploma de 1901, a necessidade de organizar-se os serviços de saúde e de beneficência pública; elogiava-se o papel das misericórdias, em especial da Misericórdia de Lisboa, na ação benéfica à pobreza, no amparo das famílias e crianças e na ação socioeducativa. Nos seus artºs 91 e 92 explicava-se o sentido da assistência pública e da ação social no amparo dos que não tinham meios de subsistência aos pobres, indigentes, mendigos, inválidos e crianças. Desse modo, promovia-se a assistência à infância com ajudas e subsídios (alimentar, vestiário, ensino), colocação das crianças em asilos, casas de aprendizagem de ofícios, recolhimentos, colégios etc. (artºs 96 a 98).
- ⁸ Decreto-lei nº 20 285, de 7 de julho de 1931. Esta direção pertencia ao Ministério da Saúde e de Assistência.
- ⁹ Base V do decreto-lei nº 25 396, de 17 de outubro de 1935.
- ¹⁰ Decreto-lei nº 31 666, de 22 de novembro de 1941.
- ¹¹ Este estatuto, criado pela lei nº 1 998, de 15 de maio de 1944, consagrava a necessidade de um inquérito prévio de apuramento do grau de insuficiência da economia familiar, avaliado pelos encargos legítimos, pela condição social e pela capacidade de trabalho dos beneficiários ou contribuintes do agregado familiar. Posteriormente, foi regulamentado pelo decreto-lei nº 35 108, de 7 de novembro de 1945, o qual expressava nos seus

artigos 127 a 131 as funções do Instituto da Assistência aos Menores, entidade que se incumbia de organizar os processos respeitantes aos menores fora da área de Lisboa com “domicílio de socorro”, já que na capital essas funções cabiam à Casa Pia. Este último diploma confiava às comissões paroquiais atribuições diversas neste domínio dos pobres e indigentes (artigos 92 a 98).

- ¹² No preâmbulo do diploma afirma-se que o homem vale pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmoniosamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se ao máximo em proveito dele e dos outros. No ensino elementar e complementar primário eram obrigatórias as lições de coisas, as excursões escolares, e promovia-se uma educação tecnológica com a inclusão dos trabalhos manuais e agrícolas, conforme os sexos e as regiões, rudimentos de ciências físico-químicas e histórico-naturais aplicáveis à indústria e agricultura. No ensino primário superior incluíam-se as áreas da contabilidade, das ciências físico-químicas e histórico-naturais e suas aplicações, determinantes para a agricultura, para o comércio e para as indústrias. Promovia-se também a prática em aulas – escritórios, estenografia, oficinas, campos experimentais etc.
- ¹³ A lei nº 1 941, de 11 de abril de 1936, remodelou o Ministério da Educação Nacional, sob as ordens do ministro A. Carneiro Pacheco. Adotou o livro de leitura único para cada uma das classes do ensino primário, criou a Mocidade Portuguesa, impôs a obrigatoriedade de um crucifixo em todas as salas de aula das escolas públicas do ensino primário elementar e outros “ícones” (retratos) das figuras do governo etc.
- ¹⁴ Decretos-lei nº 20 604, de 31/11/1931 e nº 27 729, de 24/11/1936.
- ¹⁵ Esta reforma previa a existência de cursos de formação de três anos de duração, cursos preparatórios (de dois anos) para os institutos comerciais e industriais, cursos de especialização de um ano, cursos complementares de aprendizagem com um horário semanal reduzido e destinado a facultar aos aprendizes e praticantes a educação geral e técnica, que, associada à prática obtida fora da escola, lhes conferia uma aptidão profissional. O regime noturno, muito utilizado pelos “gaiatos” trabalhadores na cidade, previa a existência de dois tipos de cursos: cursos de aperfeiçoamento, destinados a maiores de 15 anos, com a 4ª classe e que já trabalhavam; cursos de mestrança, destinados à formação de contra-mestres, mestres e chefes de oficina, a que podiam ter acesso com a 4ª classe e tendo experiência profissional (oito anos), ou que tinham o curso industrial e experiência profissional de três anos.

- ¹⁶ O decreto-lei nº 38 968/9, de 27/10/1952, que pretendia erradicar os índices elevados de analfabetos (40,4% em 1950).

Referências

- AA.VV. *Pobreza*. Perspectivas de análise pluridisciplinar. Lisboa: Publ. Universidade Católica Portuguesa, 1985.
- AA.VV. *Pobreza em Portugal*. Lisboa: Edição Cáritas Portuguesa, 1986.
- AA.VV. *O Estado Novo*. Das origens ao fim da autarcia 1926-1959. Lisboa: Editorial Fragmentos, 1987. v. II.
- AA. VV. *A Igreja e a opção pelos pobres*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 1988.
- ADÃO, Áurea. *O estatuto socioprofissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984.
- AMÉRICO, Pe. *Pão dos pobres*. 5. ed. Paço de Sousa: Casa do Gaiato, 1990. v. 2.
- ARRIAGA, Lopes. *Mocidade portuguesa: breve história de uma organização salazarista*. Lisboa: Terra Livre, 1976.
- BÁRBARA, A. Madeira. *Subsídios para o estudo da educação em Portugal*. Da reforma pombalina à 1ª República. Lisboa: Assírio e Alvim, 1979.
- BARRETO, A. *Tempo de mudança*. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.
- CANDEIAS, A. A situação educativa portuguesa: raízes do passado e dúvidas do presente. *Análise Psicológica*, v. 4, n. XI, p. 591-607.
- _____. *Educar de outra forma*. A Escola Oficina nº 1 de Lisboa 1905-1930. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.
- CARDOSO, C. The colonialist view of the African Origin “Other”. *Portuguese society and its education system*, Race, Ethnicity and Education, v. 1, n. 2, p. 191-206.

- CARREIRA, H. Medina. *Políticas sociais em Portugal*. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1996.
- CARVALHO, Rómulo de. *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- CASTRO, Armando de. *A economia portuguesa do século XX (1900-1925)*. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1979.
- CORREIA, L. Grosso. Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação. O sistema educativo no Estado Novo. *Ler História*, Lisboa, n. 35, p. 7180, 1998.
- CORTESÃO, Luísa. *Escola – sociedade*. Que relação? Porto: Edições Afrontamento, 1981.
- COSTA, A. Bruto da et al. *A pobreza em Portugal*. Lisboa: Cáritas Portuguesa, 1985.
- CRUZ, Manuel Braga da. *Partido e o Estado no salazarismo*. Lisboa: Ed. Presença, 1988.
- DACOSTA, F. *As máscaras de Salazar*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1998.
- FERREIRA, A. Fonseca. *Por uma nova política de urbanização*. Porto: Afrontamento, 1988.
- FERREIRA, Vitor M. *A cidade de Lisboa: de capital do Império a centro da Metrópole*. Lisboa: Publ. Dom Quixote, 1987.
- LÉONARD, Yves. *Salazarismo e fascismo*. Mem Martins: Inquérito, 1998.
- MARQUES, A. *Política económica e desenvolvimento em Portugal (1926-1959)*. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.
- MEDEIROS, F. *A sociedade e a economia portuguesa nas origens do salazarismo*. Lisboa: A Regra do Jogo, 1978.
- MEDINA, João. *História de Portugal contemporâneo, político e institucional*. Lisboa: Universidade Aberta, 1994.
- MOCIDADE PORTUGUESA. *Objectivos e Actividades*. Lisboa: Mocidade Portuguesa, 1955.
- MÓNICA, M.^a F. Deve-se ensinar o povo a ler? A questão do analfabetismo (1926-1939). *Análise Social*, v. XII, n. 50, p. 321-353, 1977.
- _____. *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença, 1978.
- NÓVOA, A. Educação nacional. In: ROSAS, F. (Coord.). *Nova história de Portugal*. Lisboa: Presença, 1992. v. XII, p. 456-457.
- PACHECO, A. Carneiro. *Portugal renovado*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1940.
- PIMENTEL, Irene F. *História das organizações femininas no Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2000.
- PINTO, António Costa. *O salazarismo e o fascismo europeu*. Lisboa: Estampa, 1992.
- RAMOS, Rui. Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo: uma introdução histórica da alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social Lisboa*, n. 103, p. 1100-1102, 1988.
- RAMOS, Rui. O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal. *Colóquio & Educação e Sociedade*, n. 2, p. 41-68, 1993.
- _____. O chamado problema do analfabetismo. As políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX-XX). *Ler História*, n. 35, 1998.
- RAMOS DO Ó, J. Salazarismo e cultura. In: ROSAS, F. (Coord.). *Portugal e o Estado Novo*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- ROSAS, Fernando. *O Estado Novo nos anos 30*. Lisboa: Ed. Estampa, 1986.
- _____. *Salazar e o salazarismo: um caso de longevidade política*. Lisboa: Dom Quixote, 1989.
- ROSAS, Fernando (Coord.). *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Presença, 1992.
- ROSAS, Fernando. Estado Novo. In: MATOSO, J. (Dir.). *História de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994. v. VII.
- SÁ, Victor de. *A história em discussão*. Lisboa: Dom Quixote, 1975.
- SAMPAIO, J. Salvado. *O ensino primário, 1911-1969*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, 1975-1977.

SILVA, F. Ribeiro da. História da Alfabetização em Portugal. In: NÓVOA, A.; RUIZ BERRIO, J. (Ed.). *A história da educação em Espanha e Portugal*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993. p. 101-121.

SILVA, Manuela; COSTA, A. Bruto da (Coord.). *Pobreza urbana em Portugal*. Lisboa: Centro de Reflexão Cristã/Cáritas Portuguesa, 1989.

STOER, S. *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*. Porto: Afrontamento, 1982.

TEODORO, A. Sete reflexões sobre as raízes do atraso educativo português. *Educação e Ensino*, v. 13, n. 8, p. 27-29, 1996.

TORGAL, Luís Reis. *História e ideologia*. Coimbra: Liv. Minerva, 1989.

VALÉRIO, N. *As finanças públicas portuguesas entre as duas guerras mundiais*. Lisboa: Edições Cosmos, 1994.