

«Deve-se ensinar o povo a ler?»: a questão do analfabetismo (1926-39)

1. A QUESTÃO DO ANALFABETISMO

O debate que se realizou na Assembleia Nacional em 1938¹ constitui uma das mais importantes fontes da ideologia salazarista no que respeita à educação popular. A Assembleia reuniu para discutir a reforma da instrução primária do ministro Carneiro Pacheco. Mas a discussão deu lugar a uma desenvolvida e reveladora exposição da nova ideologia oficial, que negava os mais caros princípios pedagógicos do liberalismo e do republicanismo e, conseqüentemente, o ideal de um sistema de escolaridade obrigatória e gratuita.

a) AS «CAUSAS» DO ANALFABETISMO

O facto de, em 1930, em cada 100 portugueses 70 não saberem ler chocava algumas pessoas e, simultaneamente, tranquilizava outras. Para os sectores mais progressivos da *intelligentsia* portuguesa, que sempre se haviam envergonhado com uma taxa tão alta, o analfabetismo era o principal obstáculo ao desenvolvimento do País. Para os salazaristas, porém, era uma virtude. Estas duas posições determinaram o modo como as causas e as soluções do problema foram encaradas.

Entre 1930 e 1940, a polémica sobre as causas do analfabetismo prosseguiu com o entusiasmo das décadas anteriores. A evidência de algumas delas impunha-se aos ideólogos de todos os quadrantes políticos (como, por exemplo, a pobreza ou a falta de escolas), embora adquirissem um significado diferente consoante o contexto; outras, mais discutíveis, identificavam imediatamente opiniões políticas.

Os salazaristas ressuscitaram a crença tradicional (para cuja divulgação durante o século XIX contribuíra, entre outros, Ramalho Ortigão)² de que o povo português «não sentia necessidade de aprender». Mas os

¹ D. S., (ver no final do artigo a lista das abreviaturas utilizadas nas citações) n.º 165-185 (Março-Abril de 1938).

² Para as suas opiniões políticas ver Vasco Pulido Valente, «Ramalho...», in *O Tempo e o Modo* n.º 47-48, 1967. Esta frase aparece citada no Decreto-Lei n.º 38 968, de 27 de Outubro de 1952. Ver também o relatório da Câmara Corporativa, D. S. de 4 de Março de 1938.

republicanos adoptaram a explicação, não menos convencional, de que o analfabetismo se devia aos padres, à «reles canalha da batina».

Com o decorrer dos anos, os argumentos invocados de parte a parte repetiram-se e tornaram a repetir-se, o que não surpreende, dado que a situação pouco mudou também. Em 1870, o primeiro e efémero Ministério da Instrução já enumerava as causas do analfabetismo como sendo «a organização centralizadora, a carência completa de inspecção, a situação do professorado, sem habilitações, sem [facilidade de] acesso [à profissão], [sem] consideração nem estímulo e quase sem remuneração, o desamparo da instrução do sexo feminino, a falta de frequência escolar e a desorganização interna da escola»³. Em 1938, os mesmos factores continuavam operativos.

No extenso relatório preliminar à proposta de lei de Carneiro Pacheco, este sustentava que a primeira causa do analfabetismo estava no «enciclopedismo» dos anteriores currículos, isto é, no seu pendor racionalista.

A Câmara Corporativa, porém, preferia preocupar-se com as deficiências do povo português. Para os ilustres procuradores, «a síndrome do analfabetismo, em especial nas populações rurais, [tinha] causas profundas de ordem psicológica, económica e social». De entre elas, a psicológica era a principal: o nosso vergonhoso índice de analfabetismo resultava da «indiferença» do povo pela instrução. Ao contrário de outros países mais evoluídos, como a Noruega, frequentemente referida no debate, em Portugal existiam muitas escolas sem alunos, pelo que só se podia concluir que o povo, «pela sua riqueza intuitiva [...] não sentia a necessidade de saber ler»⁴.

Esta ênfase na falta de vocação do povo para aprender caracterizava a ideologia nacionalista. Para o deputado Pacheco de Amorim, professor de Economia Política da Universidade de Coimbra e um dos fundadores do C. A. D. C., a pobreza não provocava o analfabetismo, pois existiam muitas nações pobres e alfabetas. A miséria de largos sectores da população não servia, por conseguinte, para explicar nada. Na opinião de Amorim, o grau de instrução do povo dependia basicamente dos recursos e prioridades do Estado — não da riqueza da Nação — e ele achava que, entre 1850 e 1914, Portugal dispusera de todo o dinheiro necessário para combater o analfabetismo, caso o tivesse querido fazer. Não o fizera porque não quisera. E não quisera «porque não sentira a necessidade nem a utilidade da cultura como sentira a necessidade da política de fomento». Argumentava ele ainda que o povo jamais manifestaria o desejo de aprender enquanto os currículos escolares fossem absolutamente inúteis: «O povo só faz um sacrifício de tempo, dinheiro ou trabalho quando em troca recebe um benefício de ordem material ou espiritual.»

Segundo a nova ideologia, as culpas da ignorância cabiam ao ignorante: a apatia do povo provocava o analfabetismo. Nas palavras do *Diário de Notícias* «a ignorância gerava a ignorância», círculo vicioso muito difícil de romper. Pior ainda: era de crer que a «psicologia do povo português» estivesse na raiz de tudo⁵. A pobreza, embora agravasse as coisas, não se podia considerar inteiramente responsável. Como dizia o semanário oficial *A Escola Portuguesa*: «A pobreza é velha como desculpa de não se querer

³ Citado na proposta de lei de Carneiro Pacheco, E. P., n.º 162, de 2 de Dezembro de 1937.

⁴ E. P., n.º 97, de 20 de Agosto de 1936.

⁵ D. N. de 6 de Fevereiro de 1930 e de 20 de Agosto de 1931.

cumprir determinado dever [...]. Não passam as crianças na escola mais fome e frio do que no próprio lar.»⁶

A Igreja também tinha a sua explicação favorita: o analfabetismo resultava das leis jacobinas, que haviam imposto o monopólio estatal da educação. Os republicanos não só tinham privado a Igreja dos seus legítimos direitos, como ainda caluniosamente a acusavam de querer um rebanho analfabeto. E, no entanto, nada estava mais longe da verdade, pois só a Igreja podia com êxito ensinar o povo a ler.

A simples existência do analfabetismo constituía um desafio e um risco para os professores, que, com mais facilidade que outros grupos profissionais, responsabilizavam os pais dos alunos. Independentemente de filiações partidárias, os seus jornais não paravam de falar da «ignorância» e da «incompreensão» do povo⁷. A sua posição específica levava-os a uma sobrevalorização acrítica do valor do ler e escrever, que os impedia de compreender as razões por que os pais não mandavam os filhos à escola. E tendiam a considerar que a solução residia numa forma qualquer de doutrinação: «É essencial interessar o povo na escola», proclamava a *Revista Escolar*⁸. As opiniões dos inspectores não diferiam das dos professores, que muitas vezes se viam obrigados a defender de acusações de incompetência. Em vários relatórios enviados ao Ministério da Educação Nacional argumentavam que, contrariamente à opinião dominante, a baixa frequência escolar não resultava da negligência dos professores, mas da indiferença dos pais. O inspector da zona de Coimbra afirmava que a escola nunca poderia cumprir a sua missão enquanto persistisse «a mais absoluta e criminosa indiferença» das famílias; a escola «agonizava no meio da indiferença de quase toda a gente, como um corpo estranho enquistado no organismo social»⁹.

Mas, a par disso, muitos outros artigos e relatórios chamavam a atenção para a extrema pobreza prevalecente em quase todo o país. Num deles declarava-se mesmo que muitos professores, ao serem interrogados sobre as razões de uma tão baixa frequência, costumavam explicar: «Esta gente não tem que vestir nem calçar, nem uma sopa para dar aos filhos, e por isso os manda com os gados dos lavradores ou os utiliza nos serviços domésticos.»¹⁰

Em 1927, Aquilino Ribeiro escreveu em *O Século* um artigo intitulado «Do absurdo de criar escolas»¹¹, que provocou um enorme escândalo. Aquilino lançava um ataque frontal à crença republicana de que a base do progresso consistia na educação do povo. Não fosse a sua conotação «materialista», talvez o artigo tivesse sido bem acolhido pelos nacionalistas. Mas a maneira como punha o problema, excluía esse acordo. Fundamentalmente, Aquilino argumentava que as aldeias portuguesas formavam «um conglomerado triste, selvagem, paupérrimo», que datava, não da Idade Média, mas dos tempos bárbaros. Sustentar que tal atraso resultava do analfabetismo não passava de um absurdo, pois o analfabetismo era o

⁶ E. P., n.º 97, de 20 de Agosto de 1936.

⁷ Sobre atitudes idênticas por parte dos professores primários franceses, ver R. D. Anderson, *Education...*, pp. 167-168.

⁸ R. E., n.º 9, 1926.

⁹ M. I. P., 1935 (Coimbra); ver também M. I. P., 1931 (Guarda), e M. I. P., 1935.

¹⁰ E. P., n.º 35, de 6 de Junho de 1935.

¹¹ S. de 10 de Janeiro de 1927.

feito, não a causa. «Para quê criar um órgão», interrogava-se, referindo-se ao ler e escrever, «que não tem função?» E acrescentava: «No dia em que saber ler e escrever lhes seja tão útil como saber governar o arado, plantar feijões, ou até jogar o pau, nesse dia as escolas, as mais anti-higiênicas e lóbregas escolas de Portugal abarrotarão de estudantes.» E acabava com uma frase que provocou celeuma: «[...] em toda a aldeia que não seja servida, ao menos, pelo macadame, a escola é vã e absurda.»¹²

A Federação Escolar, um semanário radical de professores, não permitiu, porém, que estas perigosas opiniões passassem sem crítica e, num artigo intitulado «Um absurdo do Sr. Aquilino Ribeiro», negou que as escolas estivessem vazias e rebateu a ideia de que o progresso da educação dependia do progresso material. Segundo *A Federação*, só a instrução, que as ditosas crianças portuguesas então recebiam, as levaria a pedir mais tarde estradas de macadame, caminhos-de-ferro e indústrias¹³.

O anarquista Emílio Costa partilhava o ponto de vista de Aquilino Ribeiro de que o subdesenvolvimento económico constituía a verdadeira causa do analfabetismo. Para ele, a alfabetização dependia essencialmente da industrialização: «Um caminho-de-ferro, a abertura de um porto à navegação, a fundação de uma fábrica ou de um laboratório, etc., são agentes mais poderosos para a criação de escolas e sua frequência do que as pregações dos amigos da instrução e a previdência legisladora dos governos.»¹⁴ Logo, todas as campanhas em curso contra o analfabetismo eram inúteis e absurdas. Mas, se E. Costa partia dos factores económicos, não ignorava também outras variáveis que, segundo ele, desempenhavam um papel importante, nomeadamente o tradicional desdém das classes dominantes pela cultura: ainda um século antes, por exemplo, se ouvia dizer nos quartéis: «É bom que o sargento saiba ler, porque pode o capitão ser fidalgo.»

É verdade que tanto Emílio Costa como sobretudo Aquilino Ribeiro minimizavam o papel dos factores político-ideológicos no desenvolvimento educacional; no entanto, não há dúvida de que viam a questão de uma perspectiva original, demonstrando uma percepção notável para uma época em que a educação com frequência se encarava em termos puramente ideológicos.

Outras figuras da oposição, contudo, tratavam o caso de maneira muito mais simplista. Para o velho «apóstolo» da instrução popular, Alexandre Ferreira, «a causa mais importante» do analfabetismo estava em que, «no reinado de D. João III, a instrução fora entregue à Companhia de Jesus, que a monopolizara, manobrando-a segundo as suas conveniências políticas»¹⁵, ou seja, o analfabetismo era acima de tudo «a triste herança dos conventos».

Como achavam a instrução uma bênção do Céu, os republicanos, evidentemente, negavam que a população rural pudesse considerar a escola com genuína indiferença. Daí que a exigência de um currículo com «sentido» e de um conteúdo disciplinar «útil» se haja tornado, não num programa

¹² Este argumento, original no período em que Aquilino o apresentou, fora já expresso nos finais do século XIX por homens como Oliveira Martins. Ver Vasco Pulido Valente, *Uma Educação...*, pp. 107-108.

¹³ *F. E.*, n.º 6, de 19 de Janeiro de 1927.

¹⁴ *R.* de 5 de Agosto de 1934.

¹⁵ *D. N.* de 24 de Dezembro de 1931.

progressista, mas num programa conservador, embora se deva notar que essa campanha constituía sobretudo um ataque aos anteriores currículos, acusados de alheios e hostis às convicções e necessidades do nosso bom povo, e não a expressão de uma autêntica vontade de reforma.

Assim se foi o debate progressivamente centrando na questão de saber se o povo estava ou não interessado em mandar os filhos à escola. Os republicanos sustentavam que, quando não contaminado pela perniciosa influência dos padres, ele mandaria espontânea e entusiasticamente os filhos às novas escolas progressistas. O facto de, por vezes, o não fazer só provava a existência de uma conspiração da Igreja contra a luz da Razão. Em contrapartida, para os nacionalistas, não restavam dúvidas de que esse mesmo povo, devido às suas misteriosas virtudes naturais, tinha pela escola uma profunda indiferença.

b) «DEVE-SE ENSINAR O POVO A LER?»

Esta pergunta, a que, em 1938, a Câmara Corporativa e a Assembleia Nacional se propuseram responder, não andava longe das interrogações de outros regimes conservadores alguns séculos antes. Já em 1776 o procurador-geral junto do rei de França revelara preocupações semelhantes. «Será vantajoso ou prejudicial que o Estado tenha camponeses que saibam ler e escrever?», exclamava ele, e apressava-se a responder: «Jamais houve tantos estudantes [...]. Mesmo aqueles que trabalham querem estudar [...]. Os Irmãos da Doutrina Cristã, a que se dá o nome de *Ignorantis*, prosseguem uma política fatal: ensinam a ler e a escrever pessoas que apenas deviam aprender a desenhar e a manejar plainas e limas e que depois o não querem voltar a fazer. O bem da sociedade exige que o saber do povo não exceda aquilo que é necessário às suas ocupações. Todo aquele que colocar os olhos para além da sua enfadonha rotina diária jamais voltará a dedicar-se-lhe corajosa e pacientemente. Só deverão aprender a ler e a escrever aqueles plebeus que vivam dessas prendas ou delas tenham necessidade nos seus misteres quotidianos.»¹⁶

Antes de analisarmos a resposta da Câmara Corporativa e da Assembleia Nacional, vale a pena recordar as ideias educacionais de Salazar. Nessa área, a sua grande preocupação consistia em formar um escol nacional. Em 1933 dizia a António Ferro: «Considero [...] mais urgente a constituição de vastas *élites* do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas *élites* enquadrando as massas.»¹⁷ Num discurso posterior queixava-se de que a imprensa fazia constantes apelos ao Governo para que ensinasse o povo a ler; e impacientemente perguntava: «Para ler o quê?»¹⁸ Seria esta a base a partir da qual se construiria a ortodoxia pedagógica da década de 1930.

O relatório da Câmara Corporativa criticava tanto as posições culturais positivistas como as irracionaisistas — se, por um lado, era certo que a educação nunca faria a humanidade feliz, por outro, era sem dúvida perigoso encarar a inteligência como um veneno. Devia-se considerar a educação, não como um direito individual, mas como uma necessidade

¹⁶ C. Cippola, *Literacy...*, p. 64.

¹⁷ A. R. N., vol. IV, p. 259.

¹⁸ S. de 12 de Maio de 1935.

do Estado, como agente de doutrinação moral e política; a escola podia constituir um excelente instrumento de controlo social. E, como é óbvio, só os seres potencialmente incontrolláveis tinham necessidade de controlo, o que levou a que a maior parte dos argumentos a favor da escola se referissem exclusivamente à população das cidades.

A Assembleia Nacional partilhava a maior parte das convicções da Câmara Corporativa. O deputado Moura Relvas proclamava com toda a clareza: «Nós não temos só de contar com o pendor tão natural da nossa gente para o conservantismo, para a tradição, para esta magnífica e até comovente disciplina que a caracteriza. Temos de lhe conferir a consciência plena da sua dignidade de povo nacionalista.»¹⁹ Ao Estado competia, portanto, formar a mente da criança, a fim de que ela acesse a essa dignidade. Para Moura Relvas, no entanto, a função da escola não se limitava a isso, pois podia também desempenhar um certo papel prático. Como minuciosamente explicou à Assembleia, podia ajudar os trabalhadores a usar a cabeça, coisa que, quando entregues a si próprios, tinham uma especial relutância em fazer. Talvez que lhes desse alguma «capacidade para prestarem atenção», porque eles, coitados, das criadas de servir aos jardineiros, sentiam muito dificuldade — como ele próprio observara — em pensar.

Em resumo, devia-se ensinar o povo a ler por duas razões fundamentais: em primeiro lugar, para se obter «ordem nos espíritos»; em segundo lugar, e muito secundariamente, a fim de que o povo adquirisse certas aptidões rudimentares. Os defensores destas posições receavam particularmente o destino dos camponeses desenraizados que então afluíam às duas mais importantes cidades do País. Uma vez em Lisboa ou no Porto, o camponês analfabeto perdia imediatamente as suas inúmeras qualidades; longe do campo, tornava-se presa fácil de toda a casta de *meneurs*, que inevitavelmente o arrastavam para as ilusões e os perigos da luta de classes²⁰.

Só com dificuldade podia o Estado Novo reeducar os adultos irremediavelmente contaminados pelos antigos ideais do jacobinismo; o que podia fazer — e de facto tentou — era «educar-lhes» os filhos: aliás, uma tarefa particularmente urgente. Bastava atravessar determinados bairros de Lisboa para se lhe depararem horrendos bandos de crianças andrajosas e violentas, inteiramente abandonadas aos seus maus instintos. «Que dizer», podia ler-se num número de *A Escola Portuguesa*, «das crianças que vagueiam pela cidade, famintas, sem escolas, quase sem família, pilhando, com astúcia de ratos, sem lei nem governo, o mais necessário à existência?» Cabia ao Estado Novo fazer alguma coisa para defender a sociedade deste flagelo: «Onde quer que virdes, no largo ou na rua, um bando de garotos, maltrapilhos ou simplesmente mal cuidados, jogando a bola de trapos, atirando pedras, jogando o murro, dependurando-se nos veículos que passam, fugindo da polícia, espreitando a esmola ou o furto, [...] aí está o perigo social.»²¹

De facto, para alguns partidários do Estado Novo, a escola primária constituía potencialmente um excelente instrumento de controlo; ou seja, nas palavras do inspector Joaquim Tomás, podia tornar-se «a mais diligente e disciplinada polícia de Segurança do Estado»²². A repressão física não

¹⁹ D. S. de 25 de Março de 1938.

²⁰ *Ibid.*, id. (discurso de Correia Pinto).

²¹ E. P., n.º 16, de 24 de Janeiro de 1935.

²² D. N. de 23 de Setembro de 1935.

bastava para manter quietos e sossegados os pobres das cidades, pelo que o Estado tinha igualmente de se esforçar por «civilizá-los»²³.

Nada mais útil aos apologistas desta política do que uma intencional revolução. A ideia da escola instrumento-de-socialização-de-crianças-selvagens vinha ao de cima cada vez que surgia qualquer actividade «subversiva» contra a ditadura, e até 1933 elas não faltaram. Em 1931, uma insurreição na Guiné e outra na Madeira, um sangrento 1.º de Maio e um levantamento militar e civil em Lisboa forneceram argumentos àqueles que defendiam a tese das potencialidades contra-revolucionárias da escola. Nessas alturas citavam-se os exemplos da Inglaterra, da França e da Suécia para provar que a paz social podia coexistir com a alfabetização das massas. E sugeria-se que, pelo contrário, o analfabetismo constituía terreno fértil para as doutrinas dissolventes e perniciosas, como a Rússia o demonstrava à saciedade.

Entre estes teóricos figuravam os «situacionistas» próximos do fascismo italiano, que defendiam um regime político mais dinâmico. Receavam eles, em especial, que a *élite* portuguesa não fosse capaz de influenciar as massas se o número de analfabetos não diminuísse: «[...] com percentagens de 60, 70 e 80 por cento de analfabetos, a civilização aflora aqui e além, mas não entra no âmago do País, não constitui o arcaboço forte do nosso corpo social.»²⁴ A escola devia servir como instrumento de mobilização de um apoio de massa à Revolução Nacional.

Contudo, nem todos os partidários de Salazar comungavam nestas ideias, que, aliás, ele próprio não aceitava por completo. Salazar desconfiava da propaganda de massa e achava que aqueles que advogavam a teoria do papel «civilizador» da escola tendiam a minimizar a tendência «natural» do povo português para o conservadorismo.

Entretanto, vultos importantes do novo regime advogavam abertamente as glórias do analfabetismo: Alfredo Pimenta era o mais franco desta corrente extremista. Em 1928 escrevia que «ensinar a ler quem sabe apenas que não se deve fazer o que está proibido no Código Penal — não, não e não!»²⁵. Outro defensor da tese «obscurantista», Virgínia de Castro e Almeida, explicava em pormenor: «[...] sabendo ler e escrever, nascem-lhes ambições: querem ir para as cidades ser marçanos, caixeiros, senhores; querem ir para o Brasil. Aprenderam a ler! Que lêem? Relações de crimes; noções erradas de política; livros maus; folhetos de propaganda subversiva. Largam a enxada, desinteressam-se da terra e só têm uma ambição: serem empregados públicos. Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem as letras e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte, e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabetos.»²⁶ Em 1807, o presidente da English Royal Society usara exactamente os mesmos argumentos para combater a proposta de lei relativa à introdução de escolas elementares em Inglaterra. Mas isso fora em 1807²⁷.

²³ Ver David S. Landes, *The Unbound Prometheus...*, pp. 34/42, no que toca ao significado da educação elementar obrigatória em Inglaterra.

²⁴ D. N. de 8 de Setembro de 1931.

²⁵ V. de 15 de Maio de 1930.

²⁶ S. de 5 de Fevereiro de 1927.

²⁷ J. L. Hammond e Barbara, *Town...*, p. 57. Afirmara então no Parlamento: «Por mais acertado que fosse, em teoria, o projecto de levar a instrução aos trabalhadores pobres, na prática, isso seria prejudicial à moral e felicidade deles;

Nestes primeiros tempos da ditadura, quando ainda não havia uma censura total, o artigo de Virgínia de Castro e Almeida não ficou sem resposta. Pela última vez, *A Federação Escolar* teve oportunidade de rebater as teses reaccionárias: «Se querem fixar o homem à terra, por Deus!, não lhes fechem as escolas! Não o cegem! Não o confundam com um animal de carga! Dêem-lhe ensino técnico; crédito. Criem as grandes indústrias do ferro e químicas. Aproveitem as grandes fontes naturais de energia. O capital que não deserte. Quando ele se fixar, fixa-se o braço que o há-de fazer prosperar.»²⁸ Mas, depois deste desabafo, apenas se fizeram ouvir as vozes do conformismo.

Os dirigentes mais realistas do Estado Novo tinham consciência de que o sistema escolar não podia ser transformado de um dia para o outro; e também não achavam desejável ou sequer exequível encerrar todas as escolas para pobres, como propunham alguns extremistas. Porém, entre o analfabetismo e «uma instrução pagã», preferiram, evidentemente, o analfabetismo.

«Muito pior que a treva do analfabetismo num coração puro, é a instrução materialista e pagã», dissera Carneiro Pacheco em 1936²⁹. A escola, no entanto, não se limitava a essas duas alternativas: talvez se conseguisse ensinar o povo a ler sem lhe destruir a pureza do coração. E, com efeito, por aí se orientou a futura política oficial.

Depois de reduzir a escolaridade obrigatória, primeiro a quatro e, a seguir, a três anos, o Estado Novo decidiu que a única instrução necessária ao povo era a religião. Um desolado artigo em *A Federação Escolar* lamentava então: «Ah, marquês de Pombal, se soubesses como por cá se trata aquela árvore que plantaste, acarinhaste e que floriu (aqui) muito antes de enraizar na pátria dos outros! Morreste a tempo!»³⁰

Tanto a concepção de que a escola primária para pobres devia fechar, como a de que ela se devia dedicar prioritariamente a transmitir aptidões profissionais, acabaram por ser derrotadas. À pergunta «Deve-se ensinar o povo a ler?», a resposta ortodoxa foi «Sim, desde que o livro seja o catecismo.» Segundo o ponto de vista oficial, «[o Governo] faltaria ao mais sagrado dos seus deveres se deixasse o povo livremente entregue a todas as iniquidades e aberrações da inteligência humana»³¹. Numa palavra, a resposta do Estado Novo à velha questão do analfabetismo consistiu em reintroduzir doses maciças de religião nos currículos primários.

c) COMO RESOLVER O PROBLEMA DO ANALFABETISMO?

Desde cantinas a campanhas de imprensa, desde professores bem remunerados a sanções aos pais relutantes, desde o aumento do número de escolas particulares a novos impostos — tudo foi considerado solução possível para o problema do analfabetismo.

ensiná-los-ia a desprezar a sua sorte, em vez de os tornar bons trabalhadores agrícolas e de outros misteres próprios da sua condição social; em vez de os ensinar a ser respeitadores, levá-los-ia à política e à revolta [...]; permitir-lhes-ia ler panfletos sediciosos, livros iníquos e publicações contra a religião; fá-los-ia insolentes para com os superiores; e ao fim de alguns anos o Parlamento ver-se-ia na necessidade de erguer sobre eles o vigoroso braço do poder.»

²⁸ F. E., n.º 17, de 12 de Março de 1927.

²⁹ E. P., n.º 69, de 6 de Fevereiro de 1936.

³⁰ F. E., n.º 17, de 12 de Março de 1927.

³¹ E. P., n.º 145, de 5 de Agosto de 1937.

Estranhamente supunha-se que a punição dos analfabetos os estimularia a aprender: uma velha ideia que agradava tanto a nacionalistas como a republicanos. E que, como é evidente, também atraía os professores primários: se as pessoas não «compravam» a excelente «mercadoria» que eles forneciam, porque não castigá-las? Um professor chegou até a sugerir que em matéria de incapacidade jurídica se equiparassem os analfabetos aos dementes; outro queria que os analfabetos pagassem uma multa de trinta escudos (as mulheres tinham desconto). No entanto, só uma pena foi instituída por lei: em 1929, um decreto proibiu os analfabetos de emigrar ³². Mas nunca se cumpriu.

Contudo, além da força, recorreu-se também à persuasão. Em 1931, por exemplo, o *Diário de Notícias* lançou uma «Campanha contra o Analfabetismo» que assentava nos seguintes pressupostos: era preciso convencer o povo a cultivar-se; a iniciativa privada tinha obrigação moral de auxiliar o Estado na luta contra o analfabetismo; e os ricos de dar uma ajuda. Vale a pena transcrever o anúncio da Campanha: «A maior vergonha nacional. Vai começar o grande combate contra o analfabetismo. A patriótica campanha do *Diário de Notícias* fará brevemente sentir os seus benéficos efeitos em todos os concelhos de Portugal. [...] Abaixo o analfabetismo; Eis o grito de guerra que se repercute em todas as aldeias e vilas de Portugal. É este o clamor da sagrada e patriótica revolta que se ouve em toda a parte. Levantada a alma nacional, despertada por intermédio do *Diário de Notícias* a consciência colectiva, que se encontrava adormecida mercê de um destes fenómenos psicológicos tantas vezes verificados quando a multidão é abandonada a si mesma, é necessário agir com a convicção de que vamos — todos os portugueses — cumprir o mais patriótico dos deveres.» ³³

Esta «santa cruzada» organizou comissões por todo o país e durante mais de um ano encheu centenas de páginas de jornal. Não produziu, naturalmente, qualquer efeito: nem espicaçou o zelo das classes dominantes, nem despertou as grandes massas da letargia. Para a oposição, e apesar do seu fervor, não passava naturalmente de um disparate. Os republicanos sustentavam agora que só com mais dinheiro se obteriam melhores resultados: «Não se pode fazer pão sem massa, nem mesmo o do espírito.» ³⁴ A perda do poder contribuíra muito para os tornar lúcidos.

d) IMAGENS DO ANALFABETO E DO ALFABETIZADO

Como seria de esperar, os nacionalistas viam os analfabetos a uma luz relativamente favorável: os analfabetos tinham uma cultura própria, conduziam-se com decoro, eram diligentes. Analfabetismo não significava nem ignorância, nem imoralidade. Os analfabetos podiam ser saudáveis e felizes e viver com honestidade e decência; de resto, em geral, não prejudicavam os outros, não alimentavam ambições reprováveis e mostravam-se submissos e resignados.

Um discurso do P.^o Correia Pinto ³⁵, na Assembleia Nacional, descreve o analfabeto arquétipo da ideologia nacionalista: «Vocês julgam que esse

³² Decreto n.º 16 782, de 17 de Abril de 1929.

³³ D. N. de 4 de Outubro de 1931.

³⁴ R. de 20 de Julho de 1932.

³⁵ Licenciado em Direito pela Universidade de Coimbra, Correia Pinto era um advogado célebre que defendera frequentemente os infractores à «Lei de Separação» durante a República. Era também professor de Direito Canónico e, facto mais significativo, o autor dos estatutos do C. A. D. C.

homem não tem cultura nenhuma? É um engano. Esse homem tem uma cultura teológica, aprendida no catecismo cristão, talvez na igreja da sua aldeia ou na escola. Tem uma cultura filosófica, um conceito da vida, um conceito do mundo. Esse homem tem uma cultura meteorológica; conhece os rumores do tempo e lê no céu, como faziam os velhos pastores da Índia. Esse homem tem uma cultura agrícola, talvez um pouco prejudicada pela rotina. Esse homem tem uma cultura, uma polidez e uma boa educação; sabe tratar com os fidalgos e sabe tratar com gente da sua igualha. E chama-se a esse homem um inculto, um desprezível analfabeto.»³⁶

Os dirigentes do Estado Novo sabiam que contavam com o apoio incondicional do campesinato analfabeto, «órgão eminentemente sadio do corpo social», e, portanto, não o menosprezavam. Em 1926, o ministro da Instrução, Alfredo de Magalhães, admitindo embora que o cargo lhe não recomendava o elogio dos analfabetos, confessou que confiava cegamente neles³⁷. E, para Salazar, os camponeses, graças a processos misteriosos, compreendiam a Revolução Nacional melhor do que qualquer outro grupo social: «[...]o povo português apreende por intuição notável o sentido profundo da transformação que se opera e tem por natureza ou educação secular o sentido de um destino nacional que nada tem que ver com a modéstia dos seus recursos e o baixo nível da sua instrução.»³⁸

Os responsáveis pela política educacional não podiam (apesar de alguns o fazerem) enaltecer abertamente o analfabetismo. No entanto, muitos partilhavam secretamente a convicção então expressa pelo conde de Aurora: «Felizes aqueles que não sabem ler!» Daí que não perdessem uma ocasião de enumerar os terríveis riscos a que se expunham os que sabiam ler e escrever. No mesmo discurso em que citava o ditado «Quem não sabe é como quem não vê», Carneiro Pacheco lembrou outro bem mais prudente: «Tanto lê que treslê.»³⁹ Se o analfabetismo não era uma virtude, pelo menos oferecia uma certa segurança: um analfabeto nunca podia tresler.

Com as touradas e a prostituição, o analfabetismo constituía para os republicanos um símbolo da sociedade bárbara que queriam abater. Um «cancro»⁴⁰, uma «cegueira»⁴¹, uma «lepra»⁴²: eis como habitualmente se lhe referiam. Alienados, imersos nas trevas, os analfabetos aguardavam passivamente que a luz da Razão lhes iluminasse o espírito. E, mesmo se inocentes do seu lastimoso estado, não passavam sem dúvida de seres mutilados, privados de vida espiritual autónoma, marginais, como que «crianças tolas»⁴³, ou simples «células enferrujadas, a contaminar o organismo social a que pertenciam»⁴⁴, incapazes de ver, sentir ou entender o que quer que fosse do mundo que os rodeava. Alexandre Ferreira chegou a dizer que uma mulher analfabeta não podia ser uma boa mãe⁴⁵. Um

³⁶ D. S. de 25 de Março de 1938.

³⁷ D. N. de 17 de Dezembro de 1926.

³⁸ A. Salazar, *Discursos...*, vol. III, p. 37.

³⁹ E. P., n.º 190, de 19 de Junho de 1938.

⁴⁰ D. N. de 3 de Outubro de 1931.

⁴¹ *Ibid.*, de 16 de Outubro de 1931.

⁴² S. de 15 de Maio de 1930.

⁴³ *Ibid.*, id.

⁴⁴ *Ibid.*, de 15 de Outubro de 1932.

⁴⁵ D. N. de 24 de Dezembro de 1931.

poema escrito por um inspector do Porto ilustra bem as ideias dominantes no campo jacobino:

Não têm vista, coitadinhos,
São cegos, não podem ver;
Mas... mais cegos que os ceguinhos
São os que não sabem ler ⁴⁶.

Mas, com frequência, os republicanos apelavam directamente, e por escrito, para esses mesmos alienados, tolos e enferrujados, na convicção de que seria a melhor maneira de os trazer ao maravilhoso mundo do saber: «Analfabetos! É preciso aprender. É preciso estudar! Quem não sabe ler, é como um ceguinho que não percebe por onde vai e caminha sem bordão [...] Acreditai-me: as vinte e cinco letras do alfabeto são um rosário de luz. Se ele faltasse de repente à Humanidade, ficaríamos tão cheios de sombra, tão cheios de frio, tão cheios de incerteza, como se no céu azul houvesse morrido o Sol.» ⁴⁷

Era precisamente este «fetichismo do alfabeto» que os salazaristas pretendiam destruir. Vezes sem conta insistiram em que *per se* a instrução não representava necessariamente um bem. Como o deputado Querubim Guimarães sublinhou na Assembleia, os efeitos históricos mais gloriosos da nação portuguesa — a Reconquista, os Descobrimentos, a Restauração — não tinham sido obra de letrados. Para a pergunta: «Os companheiros do Gama sabiam ler e escrever?» ⁴⁸, só havia uma resposta — uma Nação capaz de praticar tão magníficas façanhas em estado de santa ignorância não precisava obviamente de aprender a ler.

A pequena burguesia urbana era, naturalmente, o grupo social que mais estimava o alfabeto. *A República*, por exemplo, declarava a escola «a bússola primordial que norteia e levanta os povos» ⁴⁹. Certos sectores da classe operária, sobretudo os mais privilegiados, partilhavam esse ponto de vista. Um povo ignorante seria sempre um povo escravo e, por consequência, os trabalhadores deviam empregar o tempo livre a aprender a ler e a escrever, para se prepararem para a Revolução. A luta exigia-o e também a esperança do dia em que pudessem governar. Além disso, as «verdades sociais» não se descobriam apenas pela intuição, coisa que, infelizmente, muitos militantes tendiam a esquecer: «Não é brincando às conspiratas, não é andando aos segredinhos, com senhas e acenos maçónicos, à mistura com tragos de álcool por esses botequins e tabernas, que se fazem revoluções.» ⁵⁰ As revoluções faziam-se com trabalho aplicado e estudo aturado. Os dirigentes operários esforçavam-se por convencer os trabalhadores de que estudar, se bem que pouco espectacular, fatigante e complexo, constituía um exercício mais proveitoso do que as constantes e frustradas tentativas insurreccionais. Pelo menos para eles, o saber ler e escrever revestia-se de enorme prestígio, como atestam inúmeros artigos de, por exemplo, o jornal dos tabaqueiros, *A Voz do Operário*. Numa sessão

⁴⁶ E. N., n.º 138, de 20 de Outubro de 1929.

⁴⁷ R. de 24 de Fevereiro de 1937.

⁴⁸ D. S. de 26 de Março de 1938.

⁴⁹ R. de 17 de Julho de 1931.

⁵⁰ B. de 3 de Dezembro de 1933.

comemorativa realizada na respectiva sede, o seguinte poema, escrito pelo presidente da comissão administrativa, foi solenemente declamado:

É em verdade enorme o jeito da criança.
Não sabe bem porquê, mas sente uma esperança
De para um dia além o ensino lhe servir.
Tem fome de instrução, tem sede de subir
E sobe muito e muito aquele que mais lê.
Os céus, a terra, o mar, o mundo todo vê
Em risos, em amor, em luz e tempestades;
A História, e o seu Erro e Crimes e Verdades,
Ciências, Ideais, o Pensamento e a Vida
Tudo cabe lá dentro em Alma esclarecida ⁵¹.

Por fim devemos sublinhar que o desdém pela capacidade de ler e escrever contrariava convicções profundas e antigas. De modo geral, mesmo considerando que essa capacidade de nada lhes servia, as massas populares continuavam a vê-la como valor positivo, como alguma coisa a que só os poderosos tinham acesso. Em 1934, o conhecido pedagogo Dias Agudo queixava-se de que não podia dar aulas sem usar manual, porque os alunos e os pais protestavam. E não conseguia perceber o «culto que dava ao livro um prestígio tão grande», sobretudo em pais pobres, que, apesar de mal poderem pagá-los, não deixavam de manifestar pelos livros um estúpido respeito. «Um papel que diz coisas», espantava-se Dias Agudo, «produz sempre admiração.» ⁵²

O antropólogo José Cutileiro verificou também nos anos 60 ⁵³ que «aos olhos do campesinato [alentejano], se afiguravam intimamente associados o saber e o poder, o governo e a universidade» ⁵⁴. E, como exemplo do prestígio de que entre os camponeses gozava quem sabia ler e escrever, conta que um cabo aposentado da Guarda Republicana lhe disse: «O homem mais inteligente que conheci foi um sargento no Quartel-General em Lisboa. Escrevia com as duas mãos ao mesmo tempo.» ⁵⁵

Os pobres respeitavam e admiravam as pessoas cultas como se fossem superiores. Isso não significava que achassem as letras uma aquisição conveniente, ou possível, para os próprios filhos. Mas para muitos, de resto, ler e escrever não era tanto uma aptidão negativa como uma perspectiva remota, parte de um mundo a que não tinham qualquer esperança de aceder. No entanto, o ler e escrever não representava apenas um símbolo de *status*. É verdade que a maioria dos pais pensavam que «o saber não dá pão», mas outros, talvez numa situação ligeiramente superior, estavam conscientes de que só a alfabetização livraria os filhos da «vida de servidão rural» a que o sistema os condenara.

Demais, como se disse, os trabalhadores respeitavam aqueles que liam e escreviam. Embora a posição ideológica de Alves Redol o fizesse inevita-

⁵¹ *A Voz do Operário* de 6 de Fevereiro de 1927.

⁵² *R.* de 31 de Julho de 1934.

⁵³ José Cutileiro, *Ricos e Pobres no Alentejo (Uma Sociedade Rural Portuguesa)*; se bem que as suas referências digam respeito a um período ulterior, as atitudes do campesinato não sofreram mudanças tão profundas que tornem irrelevantes as conclusões a que aquele autor chega.

⁵⁴ *Id.*, *ibid.*, p. 365.

⁵⁵ *Id.*, *ibid.*, p. 266.

velmente tomar partido pela instrução, esta passagem de um dos seus romances não é demasiado inverosímil: «O Fomecas naquelas coisas de cabeça era a última palavra. Sabia mais do que todos os outros — andara na escola e era capaz de ler umas letras. Bocado de jornal que o vento arrastasse, logo ele lhe galgava atrás para o soletrar. E os companheiros também não desperdiçavam papel que se visse, porque gostavam de ouvir o Fomecas ler aquelas coisas. Ele só sabia bem as letras grandes. [...] *Isso lhes dava o respeito dos camaradas.*»⁵⁶

Nunca os republicanos deixaram de considerar o analfabetismo como a causa de todas as misérias nacionais, visão que na prática só favorecia os interesses dos nacionalistas, sempre prontos a explorar os argumentos obviamente fracos do adversário. E a polémica arrastou-se sem glória: a instrução evitava ou não a criminalidade, trazia ou não a felicidade, era ou não subversiva? Para a pequena burguesia urbana, desejosa da mobilidade social que a escola lhe proporcionava, apenas a instrução conduzia a uma sociedade melhor. Mas o Estado Novo não esquecia que a sua existência dependia em larga medida de um campesinato católico e analfabeto. E, como a ordem social se tinha de conservar tanto quanto possível imutável, mais de metade da população portuguesa tinha também de continuar imersa nas seculares «trevas mentais». E assim sucedeu.

Pode dizer-se, em resumo, que, de maneira geral, a nova classe dirigente salazarista via o analfabetismo a uma luz positiva. Algumas *nuances* eram contudo nítidas no interior do regime. Se existiam ideólogos que achavam o analfabetismo uma bênção e que cruamente o declaravam, outros achavam-no negativo, mas inevitável, tratando-se dum povo tão «intuitivo» como o nosso; por último, havia igualmente quem temesse os perigos de deixar as massas «expostas» à ignorância e subscresse uma versão menos entusiástica das teses oficiais. Tanto quanto se percebe pela massa opaca dos discursos e artigos, as classes dominantes estavam divididas (como em Inglaterra na primeira metade do século XIX) quanto à conveniência de manter o povo analfabeto, embora a clivagem não fosse essencial. É provável que a aristocracia fundiária portuguesa, a quem as convulsões sociais e a degradação urbana resultantes da industrialização não diziam directamente respeito, visse o analfabetismo com um olhar mais favorável do que os sectores ligados à indústria, aos quais esses problemas tocavam de perto e que, mais «astutos», consideravam já a escola como um meio privilegiado de controlo. Mas, em 1930, essas vozes mal se ouviam no concerto do salazarismo.

2. OBJECTIVOS DA ESCOLA SALAZARISTA: «A SAGRADA OFICINA DAS ALMAS»⁵⁷

Os novos objectivos apontados à escola pelo salazarismo pretendiam combater as «aberrações» que o liberalismo e a República haviam inculcado na mente popular. A uma educação excessivamente intelectual deviam contrapor-se os conceitos da doutrina cristã, sobretudo as palavras de São Paulo: «Mulheres, sede submissas a vossos maridos, como convém segundo o Senhor. Maridos, amai as vossas mulheres e não as trateis com

⁵⁶ Alves Redol, *Gaibéus...* (sublinhado meu); ver também o romance *Fanga*.

⁵⁷ Salazar.

aspereza. Filhos, obededei em tudo a vossos pais, porque isto agrada ao Senhor. [...] Servos, obededei em tudo a vossos senhores terrenos, não servindo só na presença, como quem busca agradar a homens, mas com sinceridade de coração, temendo a Deus.»⁵⁸ Tratava-se, em suma, de resuscitar a moral tradicional do temor a Deus e ao amo.

Sob a poderosa influência das ideias positivistas, tanto a Monarquia liberal como a República tinham querido modernizar o País. E, como acreditavam que o desenvolvimento dependia da renovação das mentalidades, a educação ocupou para ambos um lugar ideologicamente muito importante. À escola cabia formar, não apenas o cidadão consciente da democracia moderna, como também, o que era ainda mais urgente, o operário qualificado necessário à industrialização.

O salazarismo rejeitou estes pressupostos. Nem a democracia nem o desenvolvimento económico eram coisas positivas; as massas nunca poderiam exercer o poder e a industrialização continha em si males e perigos. A educação do povo representava um ideal utópico e demagógico que apenas dava «uma ilusória elevação à massa ignara e inferior».⁵⁹ Qualquer esforço sério nesse sentido só seria eficaz pelo chamado *método indirecto*, isto é, mediante a preparação de um escol que formaria a mente dos que lhe ficavam abaixo na escala social. A «crença pueril em uma difusão igualitária da cultura»⁶⁰ era inaceitável.

Em 1934, numa circular enviada a todos os professores, o Estado Novo definia a escola primária: «[...] é o viveiro de que uma sociedade dispõe para cultivar os valores éticos e profissionais de que precisa e ensaiar o homem que lhe convém.»⁶¹ Reconhecia, por conseguinte, como básica a função socializante da escola.

Um dos objectivos deste artigo consiste em analisar o tipo de homem que o salazarismo tentava «ensaiar». Para um melhor entendimento da questão, concentrar-nos-emos em duas das mais reveladoras controvérsias pedagógicas contemporâneas: o debate sobre a escola única e o debate sobre «educação» versus «instrução».

a) «OS HOMENS NÃO NASCEM IGUAIS»: O DEBATE SOBRE A ESCOLA

Alguns sociólogos contemporâneos mostraram como as sociedades industriais avançadas utilizam o sistema escolar para legitimar as desigualdades sociais, fundando-se na ideologia meritocrática segundo a qual as posições privilegiadas são acessíveis a todos os indivíduos de igual talento⁶². As sociedades democráticas, em especial os Estados Unidos da América, sentiram a necessidade de justificar as profundas desigualdades económicas que nelas se mantêm, apesar dos proclamados ideais de liberdade, fraternidade e igualdade. Uma das formas possíveis de justificação residia em explicá-las por diferenças individuais inatas de capacidade intelectual, como reveladas pela selecção escolar. Sendo a transferência de *status* por via hereditária condenada pela ortodoxia do poder, passou a considerar-se a diferenciação social como produto de aptidões individuais.

⁵⁸ Epístola de São Paulo aos Colossenses, III, 18-22.

⁵⁹ D. M. de 16 de Abril de 1935.

⁶⁰ E. P., n.º 222, de 26 de Fevereiro de 1939.

⁶¹ *Ibid.*, n.º 1, de 11 de Outubro de 1934.

⁶² Em particular S. Bowles e H. Gintis, «I. Q. in the U. S. ...», *Harvard Institute of Economic Research*, 1972; *id.*, *Schooling...*

A visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma concepção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas sobretudo de aparelho de doutrinação. Para o salazarismo não havia, aliás, qualquer razão para justificar as desigualdades económicas, que eram inevitáveis e instituídas por Deus. E convinha até, pelo contrário, rebater as falsas ideias do passado que apresentavam a escola como a «grande niveladora». Salazar afirmava mesmo categoricamente que a educação, só por si, pouco *nivelaria*, ou seja, que numa sociedade naturalmente hierarquizada, a educação pouco poderia contribuir para uma maior igualdade ⁶³.

Contudo, antes de a ortodoxia ser imposta pela força (isto é, até cerca de 1932), houve um período de violento debate sobre as vantagens, limitações e perigos da escola única. A polémica foi crucial, tanto para situacionistas como para republicanos, porque levantava as questões fundamentais da igualdade e da democracia ⁶⁴.

A imprensa republicana e os jornais operários defendiam que a escola primária devia, acima de tudo, promover a igualdade e, portanto, recrutar alunos em todas as classes sociais. Para os jornais nacionalistas tratava-se precisamente de desacreditar estas ideias. Em seu lugar, o Estado Novo propunha a teoria de uma hierarquia natural e eterna e de um sistema escolar naturalmente discriminatório.

Os defensores da escola única visavam principalmente três objectivos: a igualdade de acesso à instrução, a gratuidade dela e a criação de um sistema de orientação vocacional. Todas as crianças, ricas ou pobres, raparigas ou rapazes, do campo ou da cidade, deviam gozar das mesmas oportunidades educacionais. A escola única permitir-lhes-ia subir «aos postos superiores da sociedade, consoante as suas faculdades e aptidões» ⁶⁵, o que beneficiaria não só o indivíduo, mas também a sociedade: «E porque há-de ser cavador ou sapateiro», perguntava *A República*, «quem tiver inteligência para muito mais?» ⁶⁶ Numa palavra, a escola única era o cadinho de todas as classes, donde a harmonia social progressivamente emergiria.

⁶³ A. Salazar, *Discursos*, vol. 1, prefácio, pp. 30-31.

⁶⁴ Passaremos em revista as posições tanto dos republicanos como dos conservadores, utilizando como principais fontes os jornais nacionais e as revistas educacionais. O principal jornal republicano, *A República*, fundado em 1910 pelo moderado António José de Almeida, reaparece em 1930 como «porta-voz da União de todos os republicanos». A mais radical e mais antiga das revistas dos professores, *A Federação Escolar*, constantemente perseguida pelo novo regime, teve de mudar de nome a partir de 1927 pelo menos quatro vezes; após um longo e doloroso processo, desaparece de todo em 1937. Todavia, em 1927, a morte do seu jovem e corajoso director, António Augusto Martins, fê-la perder grande parte da sua agressividade. Faremos ainda referências a *O Ensino Primário*, revista semi-ilegal que procurou substituir a anterior revista dos professores, *O Professor Primário*, até que foi igualmente silenciada em 1930. Porta-voz republicano quando começou a publicar-se, nos anos de 1880, *O Século* comprometeu-se progressivamente com o regime de direita que despontava na década de 1920. Da facção conservadora mencionaremos em especial o jornal da hierarquia católica *Novidades*, o jornal monárquico católico *A Voz*, a revista educacional conservadora *A Educação Nacional* e, por último, o semanário da Direcção-Geral do Ensino Primário, *A Escola Portuguesa*. Citaremos ainda o jornal oficial da C. G. T., *A Batalha*.

⁶⁵ R. de 18 de Agosto de 1933.

⁶⁶ *Ibid.*, de 9 de Novembro de 1932.

Fora este o sonho dos homens da revolução de 1910, daquele legislador que garantia que os Portugueses não tardariam a transformar-se numa «colmeia» e a, pacífica e diligentemente, unindo «a força dos seus músculos, a seiva do seu cérebro e os preceitos da sua moral», criar uma nova Pátria»⁶⁷.

Para os republicanos, a escola única por si só, sem mudanças políticas ou económicas⁶⁸, asseguraria indubitavelmente a fraternidade e a felicidade universais. E porque é que se negava a absoluta evidência das vantagens da escola única? Por uma razão simples, por causa do sórdido egoísmo dos que viviam do trabalho alheio; em Portugal e noutros sítios, como observava *O Ensino Primário*, transcrevendo a seguinte peroração de um obscuro jornal francês: «[...] nós não queremos a escola única, porque não queremos que o povo ascenda verdadeiramente à maioria política e económica, que ele tome plena e clara consciência de todos os seus direitos e se torne o único senhor dos seus destinos; nós queremos a manutenção duma classe dirigente.»⁶⁹

O órgão da C. G. T., *A Batalha*, tomava uma perspectiva diferente. Embora partilhasse muitas das ilusões dos republicanos, é interessante notar que exactamente na questão da função niveladora da escola se afastava deles. Num artigo intitulado «A instrução é só para os ricos» argumentava-se que, enquanto existisse o capitalismo, a escola nunca poderia ser igualitária: «[...] a instrução, a luz do espírito, em vez de se espalhar irmãmente por todos, como a luz do Sol, seria dada a cada classe, conforme o capricho de quem dominasse.» Nas condições existentes, a escola única era uma impossibilidade: «Dizer-se que uma democracia, pelo facto de proclamar a igualdade política, dá a todos os homens a liberdade de ascender aos mais altos lugares, às mais altas situações, é uma mentira descarada.»⁷⁰ Os anarco-sindicalistas tinham obviamente menos confiança nas virtudes da escola única, e também menos a ganhar com um sistema educacional «meritocrático».

Em 1932, com medo das consequências, já ninguém gabava a escola única e só se lhe faziam referências indirectas. O jornal integralista *A Revolução* vigiava, denunciando zelosamente os professores «comunistas», que insistiam em pensar nela, como alguns professores da Escola Normal de Coimbra, que por essa altura criminosamente pediram aos alunos uma redacção sobre o assunto⁷¹. A ortodoxia nacionalista vencera; a «escola para os ricos» e a «escola para os pobres» haviam adquirido o estatuto de realidades imutáveis.

O ataque mais articulado contra a escola única surge em 1928 pela pena de Marcello Caetano. Vamos analisá-lo em certo pormenor, não

⁶⁷ Lei promulgada em 29 de Março de 1911, que reestruturava todo o sistema educacional (citada em J. S. Sampaio, *O Ensino...*, p. 10).

⁶⁸ Os pedagogos republicanos ter-se-iam sentido perfeitamente identificados com as ilusões acalentadas pelos pedagogos progressistas americanos. Recordemos, por exemplo, o que Laurence Cremin diz a esse respeito: «A educação universal poderia tornar-se o grande nivelador das condições humanas [...]. A pobreza desapareceria indiscutivelmente e, com ela, a rancorosa discórdia entre «os que têm» e «os que não têm», que marcara toda a história humana. O crime diminuiria; a doença decairia e a vida para o homem comum tornar-se-ia mais longa, melhor e mais ditosa.» Cremin, L. *The Transformation...*, pp. 8-9.

⁶⁹ *E. Prim.*, n.º 140, de 25 de Setembro de 1932.

⁷⁰ *B.* de 19 de Dezembro de 1926.

⁷¹ *F. E.*, n.º 212, de 30 de Março de 1932.

apenas pelo lugar que Marcello Caetano ocupava no regime, como ainda porque constitui a melhor exposição daquilo que muitos outros se esforçavam por dizer.

O conceito de escola única representava, para M. Caetano, um simples *slogan* que os partidos radicais tinham cunhado para substituir os gastos *slogans* anticlericais. Em última análise, constituía uma tentativa dos intelectuais para conquistar o poder político. Na opinião dele, a República Francesa evoluíra já de um reino de advogados para um reino de professores. «A escola a fazer a selecção dos valores é bem uma ideia própria de um partido de pedagogos com ambições políticas.» A escola única tornara-se, no entanto, num mito influente cuja popularidade resultava do facto de ser uma versão particularmente respeitável das antigas ideias igualitárias, que satisfazia tanto a ala esquerda como a ala direita dos partidos radicais, permitindo à primeira continuar a acreditar na iminência da revolução, enquanto assegurava à segunda que esta se limitaria a uma mera acção intelectual.

Mais: se o mito da escola única se transformasse em realidade, transformar-se-ia também num crime, visto que violava os sagrados direitos da família ao «tirar a educação dos filhos à autoridade dos pais, por falta de coragem e desassombro para exigir a prática pura e simples do sistema bolchevista, imitado dos velhos usos pagãos».

Marcello Caetano baseava a condenação da escola única numa curiosa teoria sobre a origem da inteligência. Não só acreditava na diferença inata das capacidades individuais, como sustentava que «as ideias, as noções, as experiências vão-se elaborando através umas poucas de gerações até florir em determinada altura, na pessoa de um dos membros da linhagem [...], a gestação duma inteligência superior é trabalho de muitos anos, de séculos até». O mérito e a classe social encontravam-se, assim, inteiramente relacionados; a estrutura social, divinamente instituída, tinha um fundamento psicológico. Pensar bem requeria um prolongado exercício mental e uma preparação estranhos às classes inferiores; por conseguinte, ao nascer nelas, uma criança só muito dificilmente conseguiria ascender na escala social. Deste modo, M. Caetano, reconhecia, e aceitava, o papel que os factores sociais desempenhavam no desenvolvimento intelectual, mas para negar a possibilidade de mobilidade ascendente. Nas suas próprias palavras: «Uma criança inteligente, filha de um operário hábil e honesto, pode, na profissão de seu pai, vir a ser um trabalhador exímio, progressivo e apreciado, pode chegar a fazer parte do escol da sua profissão, e assim deve ser.» Cada classe possuía a sua hierarquia interna, nos limites da qual o mérito contava. Num sentido mais lato, porém, o *status* era herdado.

Nestas condições, a escola única acarretaria desastrosas consequências para os indivíduos que através dela se promovessem. Filho de operário que «subisse» por intermédio da «escada educacional» pagava um alto preço: «Seleccionado pelo professor primário para estudar ciências para as quais o seu espírito não tinha a mesma preparação hereditária que tinha para o ofício, não passaria nunca de um medíocre intelectual, quando muito um homem sábio, mas incapaz de singrar na vida nova que lhe [havi]am indicado] sem o ouvir.»⁷²

E com este supremo à-vontade rebatia M. Caetano os pressupostos da escola única, denunciava as razões implícitas na sua defesa e previa que da

⁷² V. de 24 de Janeiro de 1928; *Ibid.*, de 26 de Janeiro de 1928.

sua instituição resultariam coisas funestas. Numa palavra, tentava abolir o pernicioso princípio da distribuição aleatória da capacidade intelectual.⁷³

Inesperadamente, o ministro da Instrução, Eusébio Tamagnini, forneceu uma base «científica» a esta nova ideologia inigualitária. Alegando que o psicólogo americano Terman provara que o nível mental dos alunos era variável, Tamagnini concluía que a população escolar portuguesa se dividia em cinco grupos: ineducáveis (8 %), normais estúpidos (15 %), inteligência média (60 %), inteligência superior (15 %) e notáveis (2 %).⁷⁴ Por conseguinte, os ideais democráticos baseavam-se em permissas contraditórias e biologicamente falsas. A escola única não passava de um absurdo.

A doutrina oficial declarava a igualdade impossível e os regimes democráticos indesejáveis e *contra natura*, porque impediam, na escola e na sociedade, que os «talentos» brilhassem e se desenvolvessem.⁷⁵ Ao aniquilar a harmoniosa estrutura do *ancien régime* e ao erguer em seu lugar o indivíduo isolado e onipotente, a democracia conduzia, em última análise, ao comunismo. Além disso, as várias classes sociais não tinham apenas capacidades desiguais, mas tradições e necessidades próprias. A existência de culturas de classes específicas (e hierarquizadas) serviu aos ideólogos situacionistas de novo argumento a favor de um sistema escolar diferenciado⁷⁶: seria um erro crasso «dar ao quarto estado a instrução do terceiro, do segundo ou do primeiro»⁷⁷.

No contexto português, ser-se educado segundo a posição social significava, acima de tudo, aceitar a condição rural. Na verdade, a tónica nos valores do campo tornar-se-ia um dos traços-chave da ideologia oficial. Em 1934, o primeiro Congresso da União Nacional determinava taxativamente que o «ensino devia prender o homem à terra, dando-lhe elementos para nela viver e a valorizar.»⁷⁸

Existiam, no entanto, dois processos de «prender o homem à terra»: proporcionar-lhe uma preparação profissional adequada ou, pura e simplesmente, doutriná-lo. No começo da década 1930-40, algumas personalidades do regime bateram-se pela adopção de currículos distintos para as escolas rurais e urbanas. Em 1935 chegou a debater-se na Assembleia Nacional uma proposta nesse sentido. Já antes a Câmara Corporativa a rejeitara, alegando que essa especialização deveria ficar para os níveis subsequentes, e acrescentara a objecção razoável de que, no quadro de uma economia rural tão atrasada como a nossa, os próprios pais podiam perfeitamente transmitir aos filhos as técnicas agrícolas. Na Assembleia Nacional⁷⁹ manifestaram-se igualmente discordâncias, sendo os principais ataques dirigidos ao pendor «utilitário» da reforma. Para o deputado Moreira de Almeida, ela assentava numa filosofia tecnocrática. E para toda a Assembleia, o Ministério da Instrução devia preocupar-se fundamentalmente com os princípios que norteavam o Estado Novo, e não com a transmissão de técnicas. Acresce que os laços que prendiam o homem à terra não resultavam

⁷³ Ver em Eça de Queirós, *O Conde de Abranhos*, 1973, p. 57, o comentário à necessidade de acentuar as diferenças intelectuais entre operários e senhores, a fim de conseguir uma sociedade classista estável.

⁷⁴ D. N. de 21 de Novembro de 1934.

⁷⁵ V. de 1 de Novembro de 1929.

⁷⁶ E. Prim., n.º 109, de 10 de Julho de 1932.

⁷⁷ V. de 2 de Abril de 1932.

⁷⁸ E. P., n.º 1, de 11 de Outubro de 1934.

⁷⁹ D. S. de 12 de Fevereiro de 1935; *Ibid.*, de 23 de Março de 1935.

de qualquer aptidão adquirida, mas de uma coisa muito mais «transcendente», do sentimento da propriedade privada. É certo que, apesar destas críticas, a lei foi aprovada e promulgada,⁸⁰ mas ficou sempre letra-morta.

Para Carneiro Pacheco, que se tornou ministro em 1936, a única maneira de a escola contribuir para abrandar o afluxo às cidades consistia em pregar insistentemente as maravilhas da vida rural. Como explicava o inspetor José Maria Gaspar, um arauto da mais pura ortodoxia: «Ensinemos nós o povo, através das crianças, a ver a luz do nosso sol, as nuvens do nosso céu, o fogo das nossas alvoradas, as cores dos nossos poentes, o arvoredo que reza e canta.»⁸¹ — e o povo, presumia-se, perderia a sua inexplicável aversão ao trabalho rural.

É nesta ordem de ideias que se insere a crítica de homens como Manuel Múrias ao isolamento da escola primária do meio rural. A «escola da comunidade», como a propunham esses pedagogos nacionalistas, não prosseguia, como se calculará, um currículo vivo e interessante — representava apenas um ataque aos educadores republicanos, para quem todas as crianças eram idênticas, independentemente de circunstâncias de tempo e lugar. E não passava, assim, de outro instrumento de reforço da estrutura de classes existente, bem como da apologia de um currículo decorrente da aplicação do princípio de que, em vez de «sangrar» a terra, a escola devia «servi-la.»⁸²

Décadas a fio, as classes dominantes rurais tinham-se queixado de que a única função real da escola primária consistia em roubar braços aos campos e criar um exército de trabalhadores urbanos descontentes e perigosos.⁸³ Em 1927, um pai «ansioso» escrevia ao jornal católico *A Voz* a lamentar-se de que a escola contribuiria provavelmente para fazer do filho um «revolucionário civil» em vez de um «lavrador.»⁸⁴

Para as classes terratenentes, a industrialização revestia-se de toda a espécie de inconvenientes. Em primeiro lugar, privá-las-ia de uma força de trabalho barata. Em segundo lugar, muito provavelmente destruiria o tradicional *modus vivendi* do camponês. Num artigo intitulado «O campo e a fábrica»⁸⁵, Alfredo Pimenta, no tom extremista que se lhe tornara habitual, exortava o Governo a publicar sem demora legislação restritiva do desenvolvimento industrial. Na opinião dele, o campo e a fábrica eram dois inimigos inconciliáveis, e a corrente migratória para a indústria uma desgraça: «Pior, muito pior do que a emigração para o Brasil; pior, muito pior do que a emigração para a Espanha ou para França — é a emigração do homem do campo para a fábrica. [...] Há quarenta anos filhos de lavradores eram lavradores. Hoje — querem ser tudo, menos lavradores.»

O Governo não podia, obviamente, encerrar as fábricas, para seguir os conselhos de Alfredo Pimenta. O que podia fazer — e na verdade fez — foi introduzir no currículo da escola primária doses maciças de louvores

⁸⁰ Lei n.º 1918, de 27 de Maio de 1935.

⁸¹ *E. P.*, n.º 155, de 14 de Outubro de 1937.

⁸² *V.* de 23 de Fevereiro de 1928.

⁸³ Encontra-se a mesma atitude entre os *Junkers* da Prússia, que também atribuíam o «êxodo dos campos» à «pestilência da educação». Tipicamente, acrescentavam que a educação «envenenava a mente e o corpo jovens» do camponês prussiano, coisa que se traduzia no «receio do trabalho físico, na efeminação e na superficialidade» (R. H. Samuel e R. H. Thomas, *Education...*, pp. 5-6).

⁸⁴ *V.* de 20 de Junho de 1927.

⁸⁵ *D. M.* de 25 de Setembro de 1935.

à vida rural. Para o regime, «o fluxo de urbanismo», que arrancava ao campo todos esses ambiciosos que, presos à ilusão de uma vida fácil e luxuosa, trocavam pela cidade as aldeias simples e felizes, precisava de ser seriamente desencorajado através da escola primária ⁸⁶.

A glorificação da vida rural tornou-se, assim, um dos pontos centrais da ortodoxia. Afinal de contas, o próprio Salazar era «um filho do campo», com saudades do «murmúrio das águas de rega» e da «sombra dos arvo-redos.» ⁸⁷ O poeta nacionalista António Correia de Oliveira sintetizou muito bem o ponto de vista oficial num poema, que posteriormente foi incluído no livro único do Estado Novo:

Minha terra, quem me dera
Ser humilde lavrador;
Ter o pão de cada dia,
Ter a graça do Senhor;
Cavar-te por minhas mãos
Com caridade e amor. ⁸⁸

A isto correspondia, como necessário contraponto, o denegrimento da vida citadina. Se a fonte da grandeza nacional residia no campo, as cidades só podiam ser um abismo horrendo. A opinião de Salazar sobre o assunto é conhecida. Marcello Caetano concordava: «Aqui [na cidade] há comodidades, direitos do homem, vinho a rodos, prazeres fáveis, comícios ruidosos, luzes, cinemas, sindicatos e camisas lavadas», enfim tudo coisas perniciosas. As cidades eram, na verdade, «um ópio.» ⁸⁹

Mas, não obstante os lamentos dos proprietários rurais sobre aquilo a que chamavam a «hemorragia» dos campos, o facto é que, para um camponês, continuava a ser difícil deixar a aldeia natal. Não dispomos de dados precisos sobre as migrações internas do período. Parece, no entanto, que se registava um fluxo migratório, não muito acentuado, mas constante, em direcção às cidades. ⁹⁰ Contudo, a maior parte da população continuava a viver e a morrer onde nascera e o desemprego rural a existir, como no passado.

Rodeada de obstáculos, a fuga ao campo constituía provavelmente a única maneira de «subir» na escala social, mas é difícil avaliar até que ponto uma criança que soubesse ler e escrever estava mais bem preparada para fugir do que uma analfabeta. Considerando que 3 em cada 10 crianças frequentavam a escola, não custa acreditar que isso ajudasse a mobilidade social. Contudo, a questão não é tão simples. Haverá alguma maneira de conhecer as expectativas profissionais das crianças alfabetizadas? ⁹¹

⁸⁶ Decreto n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928.

⁸⁷ A. Salazar, *Discursos*, vol. I, p. 274.

⁸⁸ Extraído de um livro de leitura de 1929 (ver J. Grave, *Livro de Leitura para a Quarta Classe*, 1929). Ver também o livro de leitura oficial para a 3.ª classe, editado pela Empresa Nacional de Publicidade, Lisboa, 4.ª ed., 1958

⁸⁹ V. de 11 de Agosto de 1927.

⁹⁰ Durante a década de 1930-40, a taxa de crescimento urbano sofreu um ligeiro aumento, mas convirá recordar que esses foram também os anos em que grandes restrições foram impostas à emigração. Ver O. Marques, *História de Portugal*, vol. II, pp. 185-186, e A. Alarcão, «Êxodo rural e atracção urbana», in *Análise Social*, n.º 7/8, 1964.

⁹¹ Qualquer resposta terá de ser extremamente contingente, devido aos limites do nosso conhecimento sobre a sociedade do tempo. No entanto, a leitura de redac-

Qualquer melhoria no interior da estrutura social camponesa resultava com certeza mais frequentemente de uma herança ou da poupança do que da cultura adquirida, pelo que é possível pensar que o grau de instrução fosse aqui pouco relevante. Uma redacção escolar ilustra bem o ponto. Sob o tema «O que eu faria com 500 escudos», um rapazinho de Sesimbra escrevia: «Comprava uma fazenda e nela havia de semear trigo e milho [...]. Quando recolhesse a colheita, depois, mais tarde, vendia-se e o dinheiro guardava-o para o ano seguinte fazer outras sementeiras. Com o dinheiro ia-me alimentando e mais tarde comprava um tractor para me lavrar a terra e uma camioneta para me ir buscar as coisas à fazenda. Mais tarde ainda comprava um fato e umas botas porque se eu não o comprasse parecia mal andar mal vestido e mal calçado. Havia ainda de comprar livros para me instruir porque quem não sabe é um desgraçado e todos fazem pouco dele. E depois o dinheiro restante guardava-o para gozar na velhice e dar esmolas aos pobres que andam esfomeados pelas ruas.»⁹²

No entanto, em aldeias de uma certa dimensão, uma criança que soubesse ler e escrever tinha mais possibilidades de melhorar a posição social. Podia, por exemplo, ir para marçano, como o que Redol retrata em *Marés*, com o seu fato novo e o seu *status* recém-adquirido: «Costas direitas ao balcão, em frente das balanças. Sorrisos para quem entrasse [...]»⁹³ Caso não surgisse uma oportunidade parecida, como sucedia nas áreas pouco povoadas do Alentejo, a criança, mesmo que soubesse ler e escrever, era forçada a optar entre ser trabalhador rural ou artesão, o que certamente não constituía um progresso notável em relação à posição do pai. Um aluno da 2.ª classe de Ervedal explicava, em 1933, como escolhera a profissão de cesteiro: «Meu pai quer que eu vá para ferreiro em eu sendo grande. Mas minha mãe diz que não quer que eu seja ferreiro, porque posso esmagar algum dedo.»⁹⁴

Nas cidades (ou em zonas industrializadas), a criança alfabetizada talvez conseguisse um emprego numa fábrica ou num escritório. Porém, isso dependia, pelo menos, tanto do sistema de patrocínio (*patronage*)⁹⁵ como da instrução.⁹⁶

São inúmeros os exemplos de patrocínio. Num pequeno inquérito realizado no Porto em 1931 interrogaram-se algumas crianças sobre aquilo que queriam fazer quando fossem grandes. Um rapaz de 10 anos declarou sem hesitar que gostaria de ser «empregado de escritório da Companhia dos Caminhos-de-Ferro Portugueses», porque, como esclareceu, o «padrinho» era lá chefe de departamento e, portanto, arranjava-lhe emprego.⁹⁷ O realismo e a precisão da maior parte das respostas surpreender-nos-ia, se não

ções publicadas em diversas revistas juvenis, assim como algumas referências colhidas na imprensa e na literatura, ajudam-nos a projectar alguma luz sobre a questão. Apesar da censura (e também de possíveis floreios da responsabilidade de certos professores), as redacções permitem-nos entrever os verdadeiros problemas e condições de vida das crianças. É evidente que não constituem uma amostragem representativa das crianças portuguesas no período salazarista, apesar de as revistas consideradas provirem do Norte, do Centro e do Sul do País.

⁹² *O Infantil*, n.º 2, de Agosto de 1931.

⁹³ Alves Redol, *Marés*.

⁹⁴ *O Grito da Criança*, n.º 31, de Abril de 1933.

⁹⁵ Ver J. Cutileiro, *op. cit.*, pp. 271-319 e 85-86.

⁹⁶ Importa ainda referir aqui o papel dos seminários como canal de mobilidade ascensional.

⁹⁷ *R. de* 14 de Outubro de 1931.

nos lembrássemos de que o trabalho era nessa altura, para as crianças, uma realidade muito próxima.

Embora seja arriscado generalizar, é provável que a escola primária promovesse um grau mínimo de mobilidade, que variava em função das relações sociais dos pais da criança e do local onde ela vivia. Mas, porque os «bons» empregos não abundavam, uma percentagem elevada de crianças continuaram condenadas a seguir profissões muito semelhantes às que os pais e antepassados há séculos exerciam.

Sem dúvida, a ideologia oficial dava um quadro completamente diferente da situação. Para os salazaristas, «[...] depois de ter decorado todas as definições que enchem os livros escolares, [...] o pequeno *doutor* sente-se logo fadado pelo menos para regedor; ou, se as suas ambições tomam um rumo mais utilitário, para aprendiz de caixeiro ou de funcionário público. em qualquer repartição concelhia.»⁹⁸ Mas, mesmo que esses sonhos povoassem a cabeça de alguns pais, a estrutura social mantinha a rigidez de sempre.

b) O DEBATE SOBRE «EDUCAÇÃO» VERSUS «INSTRUÇÃO»

A análise do debate sobre a escola única permitiu revelar a função, que os salazaristas atribuíam à escola, de perpetuar uma hierarquia social rígida. A análise do debate sobre «educação» versus «instrução» permitirá observar como se impôs um novo currículo religioso nas escolas.

Os republicanos orgulhavam-se de ter substituído Deus pelo ABC.⁹⁹ O Estado Novo pretendeu, exactamente com o mesmo zelo, repor Deus no lugar do ABC. A oposição entre «instrução» e «educação» reaparece — a primeira supostamente visando o treino do intelecto e a segunda a formação do carácter. Como Confúcio, Aristóteles, o Dr. Arnold ou Gentile, os salazaristas apontavam à escola o objectivo de incutir a «virtude», e não o de dar um treino profissional ou transmitir conhecimentos úteis¹⁰⁰. A questão era posta nos seguintes termos: «Será a instrução suficiente para as nossas crianças?» E o raciocínio simples. Começava-se pelo pressuposto de que a instrução não representava necessariamente um bem; daí resultava, como é evidente, que a falta de instrução não representava necessariamente um mal. Os primeiros portugueses, apesar de analfabetos, tinham muitas vezes uma estatura moral muito superior à dos contemporâneos. «Hoje», escreveu Alfredo Pimenta, «uma pessoa bem educada, correcta, atenciosa, ocupando conscienciosamente o seu lugar e mantendo as distâncias legítimas é o lá vem um!»¹⁰¹ Por regra, porém, notava-se cuidadosamente que não se estava a elogiar o analfabetismo enquanto tal, mas apenas a reconhecer o facto óbvio de os analfabetos poderem ser pessoas boas e morais: «De forma nenhuma vamos dizer que se devam fechar as escolas e que é aconselhável o analfabetismo. Não. O que desejamos frisar

⁹⁸ N. de 9 de Dezembro de 1930.

⁹⁹ Ver lei sobre a escola primária de 29 de Março de 1911, em que se afirmava que os conceitos de instrução e educação são distintos, sendo a instrução um dos principais componentes da educação. «O *abc* [...] é [...] hoje o fundamento lógico do carácter.» S. Sampaio, *op. cit.*

¹⁰⁰ Esta ênfase nas potencialidades formativas da instrução escolar, em contraste com o treino intelectual, é típica das sociedades tradicionais; no Japão, durante o regime de Tokugawa, defendia-se igualmente que a escola devia aperfeiçoar mais a vontade do que o espírito, já que era mais importante ser-se um homem bom do que um sábio. Ver R. Dore, *Education...*, p. 38.

¹⁰¹ V. de 15 de Maio de 1930.

é a distinção a fazer entre *instruir* e *educar*, sublinhando até que, muitas vezes, a instrução, só por si, é prejudicial e vai destruir o trabalho da educação.»¹⁰² Claro que havia quem advogasse o analfabetismo, uma posição excessivamente extremista. Os salazaristas ortodoxos, no entanto, limitavam-se a pedir a restauração do velho sistema de valores morais dentro da sala da aula.

Tratava-se, na prática, de introduzir no currículo primário os «bons costumes» e, para tanto, era preciso distinguir entre «boa» e «má» «instrução», isto é, entre «bons» e «maus» professores e, em última análise, entre «bons» e «maus» portugueses. Não é difícil imaginar como se utilizavam estes objectivos: «bons» eram a instrução e os professores nacionalistas e «maus» os correspondentes laicos, republicanos ou bolchevistas. Nem sequer havia necessidade de negar o valor da instrução: bastava separar o «trigo» do «joio».

A imprensa nacionalista, sobretudo *As Novidades* e *A Voz*, incitava continuamente o Governo a purgar o currículo escolar. A acreditar no que dizia, por toda a parte «más» escolas corrompiam a juventude, professores «comunistas» minavam os fundamentos do Estado Novo e o saber «corrosivo» destruía as mais sagradas tradições portuguesas. Na opinião de Alfredo Pimenta, por exemplo, «abrir uma escola, [já] não [era] fechar uma cadeia: [era] abrir dez cadeias». ¹⁰³ *A Voz* e o respectivo director, Fernando de Sousa, também não afrouxavam no zelo de purificação. Quando, em 1927, foi fechada a União dos Professores Primários, Fernando de Sousa anunciou até a tremenda descoberta de uma organização filiada na III Internacional, cujo objectivo consistia em converter todos os professores primários em agentes de propaganda da doutrina anti-social do bolchevismo ¹⁰⁴. Já então eram evidentes os sintomas da histeria anticomunista que depois viria a reinar. Uma vez, um ex-ministro da Instrução interrompeu um discurso de Salazar sobre os perigos da infiltração comunista, exclamando nervosamente: «É a escola, Sr. Presidente do Ministério, é a escola.» ¹⁰⁵

A «boa» instrução acabou gradualmente por se reduzir às mais rudimentares técnicas intelectuais, ou seja, ao «ler, escrever e contar.» ¹⁰⁶ E esta foi a doutrina (e a prática) que prevaleceu até muito depois da segunda guerra mundial.

Contudo, mesmo o ler, escrever e contar convinha que se não sobrestimassem. A instrução não era um fim em si, mas simples instrumento cujo valor dependia do uso que lhe fosse dado ¹⁰⁷. E, portanto, difundiu-se

¹⁰² V. de 28 de Novembro de 1927.

¹⁰³ V. de 25 de Dezembro de 1927.

¹⁰⁴ *Ibid.*, de 31 de Outubro de 1927.

¹⁰⁵ V. de 13 de Novembro de 1933. Com a eclosão da Guerra Civil Espanhola, o pretenso perigo vermelho tornou-se subitamente realidade próxima; começaram então a ver-se os professores como principais agentes da infiltração comunista. Quem melhor que eles podia, na verdade, «inculcar no espírito das crianças as ideias subversivas que constituem as crenças fundamentais dos apóstolos da Rússia Soviética?» (S. de 24 de Agosto de 1936).

¹⁰⁶ No final do seu livro, Ferro inclui algumas notas sobre as suas entrevistas com Salazar. Numa nota particularmente interessante conta que onde havia escrito a respeito da questão dos postos: «Seria essa — julgo eu — a única forma prática de resolver o problema de ensinar toda a gente a ler, degrau essencial para educação cívica dum povo», Salazar emendou, com o seu próprio punho: de ensinar toda a gente a ler, a escrever e a contar». (A. Ferro, *Salazar...*, p. 181.)

¹⁰⁷ D. N. de 13 de Outubro de 1931.

não devia constituir *per se* um ideal para o Estado Novo. «Acaso um camponês de Trás-os-Montes ou Beira será um valor social, um valor nacional mais vigoroso do que hoje é se souber escrever o seu nome e soletrar um artigo do jornal?»¹⁰⁸ Evidentemente que não.

O que valorizava o currículo, à margem dos textos de leitura, ou, antes, neles integrada, era, assim, a doutrina cristã; só por ela o saber se tornaria frutuoso e útil. Para aprender a ler tinha de se ler alguma coisa e esse «alguma coisa» devia ser o catecismo.

A reforma de Carneiro Pacheco, de 1937, coroou todas as tentativas anteriores de cristianizar a escola e realizou as aspirações mais reacçãoárias quanto à redução do currículo escolar e à supremacia da religião no ensino. Nas palavras do *Diário da Manhã*, a escola podia finalmente dedicar-se a «formar o espírito e o carácter da criança», livre das «preocupações enciclopedistas», que tanto a haviam prejudicado¹⁰⁹. Como um inspector escreveu por essa altura, parafraseando a doutrina oficial, «por muito que se glorifiquem as letras do alfabeto, convençamo-nos de que a luz que delas irradia só perdurará se atingir as consciências e puder fecundar as almas. O nosso trabalho há-de consistir principalmente em prover as crianças de sólidas virtudes cristãs, entre as quais o amor ao trabalho, a disciplina da ordem e a alegria de viver.»¹¹⁰ A trilogia final sintetiza o programa do Estado Novo para a escola primária.

E a religião inculcava nas crianças valores que correspondiam ao ideal salazarista da relação entre as classes sociais. Criava futuros governantes esmoleres que sabiam dar sem ferir as susceptibilidades alheias; e futuros cidadãos resignados e agradecidos, aptos «a aceitar sem relutância, antes com reconhecimento.»¹¹¹ Ensinava às crianças, não apenas a amar o Menino Jesus no presépio, mas também a respeitar os pais, os professores e os governantes¹¹². Deus, aliás, aparecia nos livros de leitura da escola primária na versão do Supremo Juiz e Governante; e a insistência na sua onipotência e onisciência nada tinha de accidental.

A religião era «o áspero freio»¹¹³ que impedia as piores aberrações do espírito e desordens da sociedade. Como afirmava no seu estilo caracteristicamente fanático Fernando de Sousa: «Ou os mandamentos de Deus ou os satânicos ditames da judiaria bolchevista.»¹¹⁴ Foram, sem surpresa, os mandamentos. Ao contrário de certos regimes totalitários, o Estado Novo adoptou voluntária e entusiasticamente a ideologia religiosa tradicional, fazendo reviver o velho Portugal da Reconquista e das Descobertas, de homens patrióticos e devotos. Durante a sua vigência, os cidadãos sem fé foram suspeitos e mesmo acusados de serem portugueses «incompletos.»¹¹⁵ Quanto às crianças, o catecismo chegava-lhes para alimento intelectual:

Vamos ao catecismo aprender
A doutrina do amável Jesus.

¹⁰⁸ V. de 13 de Abril de 1935.

¹⁰⁹ D. M. de 31 de Março de 1937.

¹¹⁰ E. P., n.º 155, de 14 de Outubro de 1937.

¹¹¹ Decreto n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928.

¹¹² Ver o *Catecismo para a Primeira Comunhão*, organizado pelo cardeal M. G. Cerejeira, Lisboa, s. d.

¹¹³ E. P., n.º 145, de 5 de Agosto de 1937.

¹¹⁴ V. de 31 de Outubro de 1927.

¹¹⁵ *Ibid.*, de 7 de Dezembro de 1930.

Ele diz as Virtudes a ter.
As Verdades que se devem crer,
O Caminho que ao Céu nos conduz ¹¹⁶.

Em Abril de 1936, o ABC foi legalmente derrotado por Deus: «Em todas as escolas públicas do ensino primário infantil e elementar», estipulava a Lei n.º 1941, «existirá, por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da educação cristã determinada pela Constituição.» ¹¹⁷ Como muitos outros regimes conservadores, o Estado Novo determinava que a melhor — na realidade, a única — instrução para os pobres era a religião. ¹¹⁸

c) CONSEQUÊNCIAS LEGAIS

Dois corpos de legislação merecem ser aqui mencionados, porque estabeleceram as principais transformações que o Estado Novo introduziu no sistema escolar primário. Com a justificação de que era necessário reduzir as despesas públicas e impedir a «acumulação» de um número excessivo de alunos nos liceus, reduziu-se a escolaridade obrigatória, primeiro para quatro ¹¹⁹ e depois para três anos ¹²⁰. Esta redução foi acompanhada da limitação das matérias ensinadas, de acordo com a doutrina de que «saber ler, escrever e contar é suficiente para a maior parte dos Portugueses.» ¹²¹ E, como não fazia sentido transmitir muitos conhecimentos a alunos que apenas viriam a desempenhar trabalhos servis, tudo o que ultrapassava as aptidões mais elementares passou para um sistema «complementar», que, encerrado em 1932, não voltou a abrir. O Decreto-Lei n.º 27 279 definia claramente a nova ortodoxia: «O ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal.» ¹²²

Sobre isto criou-se, por influência directa de Salazar, um sistema de ensino primário de segunda ordem: os chamados *postos de ensino*. Estes definiam-se como a «escola aconchegada da terra pequenina, onde uma maior se tornaria desproporcionada, ao mesmo tempo que, pelo desperdício [de recursos], inimiga da restante terra portuguesa.» ¹²³ Os *postos* destinavam-se a ministrar uma educação barata em milhares de pequenos lugares

¹¹⁶ *Catecismo da Diocese do Porto*, Casa da Imprensa, 1938.

¹¹⁷ Lei n.º 1941, de 11 de Abril de 1936.

¹¹⁸ Apenas como exemplo, citamos Guizot, cujos argumentos apresentados em 1830 têm muitos pontos de contacto com a ideologia salazarista: «Como a cooperação entre o Estado e a Igreja é essencial para o amplo estabelecimento da educação popular numa base sólida, é igualmente necessário, se quisermos que a educação se revista de um verdadeiro valor social, que seja profundamente religiosa. Não pretendo com isto dizer apenas que a instrução religiosa deva ocupar o seu lugar e os costumes religiosos devam ser observados na escola. Não é por esses meios comezinhos e mecânicos que se educa religiosamente um povo. A educação popular deverá ser dada e recebida no interior de uma atmosfera verdadeiramente religiosa, imbuída de atitudes e hábitos religiosos. Cit. in R. Thabault, *Education...*, pp. 57-58.

¹¹⁹ Decreto n.º 13 619, de 17 de Maio de 1927.

¹²⁰ Decreto n.º 18 140, de 22 de Março de 1930.

¹²¹ § 5.º do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 26 611, de 19 de Maio de 1936.

¹²² Decreto-Lei n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936.

¹²³ Id.

disseminados pelo País; inicialmente não se exigiam quaisquer habilitações académicas ao pessoal docente; mas exigia-se «idoneidade moral e intelectual.»¹²⁴

3. ESTAVAM OU NÃO AS FAMÍLIAS «INTERESSADAS» EM MANDAR OS FILHOS À ESCOLA ?

Procurar-se-á agora responder à pergunta fundamental, que tanto preocupava republicanos e nacionalistas: estavam ou não estavam as famílias «interessadas» em mandar os filhos à escola?

Infelizmente, os estudos sociológicos modernos sobre a família e as respectivas relações com a escola pouco nos podem ajudar a compreender o que se passava em Portugal. Na verdade, quase todos se referem aos Estados Unidos e à Inglaterra e, por conseguinte, dizem respeito à chamada *família nuclear*. Além disso, muitos são, não apenas geograficamente limitados, mas teoricamente pobres: de maneira geral, o seu principal objectivo consiste em investigar as causas do insucesso escolar das crianças das classes trabalhadoras, um «problema» para o Welfare State, que tenta estabelecer a igualdade entre os cidadãos, mantendo, no entanto, intacta a estrutura da sociedade e do sistema político.

A questão da atitude dos pais em relação à escola no Portugal de 1930-40 é difícil de analisar, uma vez que praticamente não dispomos de material susceptível de fundamentar uma opinião. Como é óbvio, os pais dessa época não podem ser entrevistados hoje; e, por outro lado, não deixaram nesta matéria qualquer testemunho utilizável. Finalmente os comentários de terceiros sobre o assunto reflectem mais a ideologia daqueles que os faziam do que descrevem um estado de coisas. Resta-nos a possibilidade de tentar examinar até que ponto as condições sociais existentes favoreciam ou não o interesse dos pais pela escola.

Não se pode explicar o facto de os pais pobres não mandarem os filhos à escola alegando, como na altura se fazia, que eles não tinham interesse pela instrução (explicação semelhante, de resto, à de certos sociólogos contemporâneos que pretendem que os pais pertencentes às classes trabalhadoras das sociedades capitalistas avançadas não valorizam o sucesso). A questão reside antes em apurar como, a partir da experiência, se formou essa atitude. É evidente que as variáveis ideológicas ou culturais se não devem desprezar (a forma como as pessoas «olham» uma situação «objectiva» é importante). Mas de modo nenhum são suficientes e não podem ser elevadas à condição de variáveis causais independentes. Uma explicação rigorosa terá de incluir *tanto* factores culturais *como* materiais, ou seja, exige uma aproximação teórica sofisticada.

Perante a dificuldade de saber se deviam ou não mandar os filhos à escola, à maioria dos pais puseram-se provavelmente dois problemas essenciais: em primeiro lugar, se se podiam dar ao luxo de passar sem o contributo do trabalho dos filhos, ou seja, em termos sociológicos, o «custo da oportunidade» (*opportunity cost*) da educação; em segundo lugar, se aquilo que os filhos viriam eventualmente a aprender na escola teria no futuro qualquer utilidade.

¹²⁴ Os professores dos *postos* recebiam um vencimento que equivalia a menos de metade do dos professores das escolas primárias normais.

Tanto quanto é possível entrever, a resposta foi, em ambos os casos, negativa. No primeiro caso, foi-o com certeza nas regiões de propriedade minifundiária, onde uma criança de 7 ou 8 anos servia já para tomar conta dos animais, apanhar lenha ou ajudar nalgumas actividades domésticas e rurais; aí, mandá-la à escola equivalia a uma descida do nível de vida familiar. E foi-o quase sempre também no segundo caso. Com efeito, não era por uma criança saber ler que se tornava capaz de extrair um rendimento mais elevado do seu trabalho agrícola ou da minúscula propriedade que um dia viesse a herdar. Um jornal de Viana do Castelo ¹²⁵ descrevia, em 1931, o modo como um camponês do Minho encarava a instrução primária em geral e a alfabetização das mulheres em especial. Quando lhe perguntaram se tencionava mandar as filhas à escola, respondeu sem hesitar: «Nada, nada. [...] Elas estão aqui mas é para trabalhar. Qual escola? Se lá fossem, mais tarde não lhes chegava o tempo para se escreverem c'os namoros.» ¹²⁶ Ler e escrever era um luxo de privilegiados, não uma necessidade do povo trabalhador. Como D. Nicáforo dizia a um amigo no romance de Aquilino Ribeiro *Cinco Réis de Gente*, ¹²⁷ mesmo analfabetos, os camponeses tinham conseguido sobreviver.

E não reagiam, afinal de contas, irracionalmente, se pensarmos que a estrutura social, extremamente rígida, lhes não deixava antever qualquer possibilidade de mobilidade ascendente. Para a população pobre dos campos havia de facto muito poucos incentivos que a levassem a querer ler e escrever. A instrução não proporcionava notáveis benefícios materiais numa sociedade em que as posições hierárquicas dependiam ainda, em grande parte, do nascimento. Acresce que os camponeses não dispunham de tempo livre para dedicar à leitura, ou sequer de acesso fácil ao livro. De resto, mesmo que soubessem escrever, a quem escreveriam, excepto talvez a um irmão ou marido emigrante? Mas nesse caso podiam sempre recorrer ao padre ou ao professor primário. Para ganhar a vida, os camponeses não precisavam de saber ler. Numa sociedade analfabeta, a ignorância não constitui uma desvantagem; ¹²⁸ e nem sequer é um estigma, porque o analfabetismo é a regra, não a excepção. ¹²⁹

Só em sociedades que oferecem perspectivas de melhoria do nível de vida emergem aspirações de mobilidade social. Nelas, e sobretudo entre as

¹²⁵ *A Aurora do Minho*, citado no D. N. de 29 de Setembro de 1931.

¹²⁶ Se bem que a ideologia dominante no Japão não fosse contrária à alfabetização popular, em certas regiões existia um preconceito contra as mulheres alfabetizadas. Um autor anónimo do século XIX criticava os que pensavam que «ao aprenderem a ler e escrever, [as raparigas] se tornavam ociosas ou escreviam cartas [...], e provocavam toda a espécie de complicações indesejáveis, que as impediam de se dedicar aos seus deveres» (R. Dore, *Education...*, pp. 215-216).

¹²⁷ Aquilino Ribeiro, *Cinco Réis de Gente*.

¹²⁸ E. J. Hobsbawm, *The Age of Capital...*, p. 191.

¹²⁹ Encontra-se a mesma atitude na Inglaterra do século XVIII (ver F. Smith, *A History...*, p. 66) e na área da França estudada por R. Thabault (ver *Education...*, pp. 69-70). Thabault refere que, até quando se valorizava o saber, isso, em 1850, «não chegava para fazer que os camponeses abandonassem o curso normal da sua vida, prescindindo do trabalho dos filhos e sujeitando-os, à custa de reprimendas constantes, à disciplina da assiduidade escolar». O número de analfabetos em Mazières era, aliás, demasiado elevado para que um indivíduo se envergonhasse da sua ignorância e o mundo fechado em que se vivia não exigia um uso constante dos símbolos ensinados na escola. A instrução era tida como um luxo: «Nem razões de dignidade pessoal nem razões práticas levavam os camponeses a sentir a necessidade de aprender a ler e a escrever.»

classes médias, desenvolve-se e frutifica a chamada *síndrome de sucesso* (*achievement syndrome*). No entanto, no Portugal dos anos 30, a resignação à posição social representava uma resposta bem mais adequada à realidade. Num conto de Afonso Ribeiro aparece um exemplo lapidar dessa racionalidade. A mãe Piripau retira o filho da escola a fim de o empregar como trolha e justifica a decisão nos seguintes termos: «É claro que ela procurava uma arte p'ró seu rapaz; quanto ao exame, paciência; ela ainda aprendera menos! Jesus, nem uma letra do tamanho de uma casa conhecia, e lá se ia governando.. Quem não nascera para dois, não chegava a dez.»¹³⁰ Os pobres nasciam para trabalhar, não para pensar. E a principal preocupação de uma mãe pobre não consistia evidentemente em obter um benefício distante e incerto para os filhos, mas em assegurar-lhes, no imediato, a sobrevivência física.

É verdade que em certas áreas, particularmente no Sul, mesmo que os pais quisessem mandar os filhos à escola, às vezes não havia nenhuma nas redondezas. Sines é um exemplo flagrante, embora aí, como no resto do Alentejo, a estrutura socioeconómica em parte «libertasse» as crianças de um trabalho contínuo.

Importa ainda assinalar que, segundo as escassas fontes de que dispomos, as ideias dos pais sobre o assunto estavam longe de formar um todo consistente. Reflectiam não apenas a experiência de infância e a posição social, como também o ponto de vista oficial (negativo) sobre o valor da instrução. Acresce que a própria escola as influenciava, e não pouco, através dos resultados académicos das crianças e do conteúdo dos currículos.

A afirmação de que o povo português não estava «interessado» em mandar os filhos à escola era, portanto, tendenciosa e superficial. Como, por outras razões, a afirmação contrária. O debate nunca passou de um «falso debate», eminentemente ideológico. A posição social, as necessidades e os valores dos pais, a par da inexistência de equipamento educacional e da fraca qualidade do ensino, tudo contribuiu para os baixos índices de frequência. Numa sociedade pobre como o Portugal de então seria mais de espantar uma activa procura de instrução.

Os países onde ela se verificou e, ao mesmo tempo, o Estado manifestou interesse em corresponder-lhe, estavam numa situação completamente diferente. Um bom exemplo de difusão ampla do ensino primário por razões económicas (ainda que não só) é dado pela Alemanha, «nação ambiciosa, impaciente por desenvolver a sua economia à escala da inglesa.»¹³¹ O valor prático da instrução elementar para as tecnologias de base científica incluindo a militar, é óbvio. Como escreveu Hobsbawm, «uma das principais razões da facilidade com que os Prussianos derrubaram os Franceses em 1870-71 foi o número muito superior de soldados alemães que sabiam ler e escrever.»¹³² A necessidade de contingentes alfabetizados para um exército moderno preocupou igualmente os meticulosos e prudentes governantes Meiji no Japão.

Mas o interesse de alguns Estados em pôr à disposição da população facilidades educacionais não resultou unicamente de razões «económicas», no sentido estrito do termo. Pelo menos, nos primórdios da industrialização, quando a tecnologia era bastante simples, pretendeu-se, antes de mais, pro-

¹³⁰ Afonso Ribeiro, *Povo*.

¹³¹ D. Landes, *The Unbound...*, p. 346.

¹³² E. J. Hobsbawm, *The Age of Capital...*, p. 43.

mover o controlo social dos trabalhadores, encarando-se a instrução primária sobretudo como «um treino em ser treinado». Na verdade, «quem na infância passou por um processo de aprendizagem disciplinada e consciente tem mais probabilidades de reagir positivamente a um treino posterior, no exército ou na fábrica»; ¹³³ e à altura tratava-se precisamente de interiorizar a disciplina.

Por outro lado, certas ideologias políticas também podem dar um grande impulso ao ensino elementar. A seguinte passagem de um discurso de um governador americano em 1803 ilustra o que queremos dizer: «A maneira mais segura de legar à posteridade o governo republicano e a liberdade consiste em iluminar a mente do povo; e, para preservar a sua pureza moral, não devemos pôr limites à educação da juventude e precisamos de promover a criação de escolas em todo o Estado.» «A educação», concluía ele, «é inimiga mortal dos governos arbitrários e a mais firme base da liberdade e da igualdade de direitos.» ¹³⁴ O próprio George Washington e os dirigentes do movimento de Independência partilhavam estas posições.

Sempre que está em jogo a edificação de uma nova nação, a instrução primária torna-se obviamente crucial, visto que constitui um dos melhores canais para impor a uniformidade nacional. O caso da Itália é típico. À data do começo da unificação, em 1860, a percentagem de habitantes que falava italiano na vida quotidiana não excedia 2,5 %; os idiomas eram tão diversificados que os professores primários nessa altura enviados para a Sicília foram tomados por ingleses ¹³⁵. Não admira que, na Europa, o mais rápido aumento das taxas de frequência escolar entre 1840 e 1880 se haja verificado em Itália, onde, nos quinze anos seguintes à unificação, o número de alunos das escolas primárias duplicou. ¹³⁶

Contudo, uma coisa é criar escolas e outra enchê-las de crianças: e, com frequência, a obrigatoriedade religiosa da leitura da Bíblia ajudou a fazê-lo. A este factor, comum a todos os países protestantes, veio por vezes juntar-se a necessidade de preservar a sociedade «civilizada» num meio hostil. Foi o que aconteceu nos Estados Unidos, onde «os habitantes de quase todas as colónias tinham uma razão ingente e directa para procurar que os filhos aprendessem a ler e a escrever, não apenas para que melhor pudessem procurar a salvação individual na leitura da Bíblia, como ainda para que a sagrada esperança plantada no Novo Mundo [...] sobrevivesse e medrasse.» ¹³⁷ Em nenhum outro país como nos E. U. A. a energia religiosa e o zelo educacional da família desempenhariam um papel tão central no desenvolvimento do ensino público. A correlação entre o grau de religiosidade de uma colónia e a expansão do sistema escolar era altamente positiva: «Assim, a puritana Nova Inglaterra no século XVII ultrapassou todas as outras regiões; assim a gloriosa Massachusetts se colocou à cabeça das colónias irmãs; assim os devotos habitantes da Pensilvânia, muito particularmente os presbiterianos descendentes de escoceses e irlandeses, obviaram

¹³³ R. Dore, *Education...*, p. 292.

¹³⁴ R. Welter, *Popular...*, p. 25.

¹³⁵ E. J. Hobsbawm, *op. cit.*, p. 89. No fim do século, a situação não melhorara significativamente, pelo menos na Sardenha, onde quase todos os colegas de escola de António Gramsci, como ele próprio contou, «falavam o italiano muito mal e com grande dificuldade». Ver G. Fiori, *Life of...*, p. 18.

¹³⁶ Id., *ibid.*, p. 95.

¹³⁷ R. Welter, *Popular...*, p. 17.

tanto à pulverização da população como à inactividade do governo, criando por sua iniciativa dezenas de pequenas escolas isoladas.»¹³⁸

No Velho Continente — especialmente nos países católicos —, a procura da educação nas camadas mais baixas da população foi sempre muito menor e, portanto, a implantação de um sistema de ensino primário universal muito mais difícil. Por exemplo, numa aldeia francesa estudada por Thabault verificou-se que só um conjunto complexo de factores levaram os camponeses a sentir a utilidade de mandar os filhos à escola. A grande viragem deu-se em 1855, quando a rede de estradas chegou à aldeia, transformando os métodos agrícolas e as atitudes, nomeadamente a atitude em relação à escola. Thabault atribui o fenómeno, ao mesmo tempo «à chegada a Mazières, em 1858, [...] de um excelente professor formado numa escola normal [e à] imprevisível coincidência da publicação de algumas leis e de vários outros acontecimentos [...]: a lei de 1833 relativa à educação primária, que mandava o *departement* criar escolas normais; a lei de 1836, que organizou o sistema de estradas francês; feiras agrícolas; a introdução de maquinaria na agricultura; a construção de uma via férrea na região; o aumento dos postos de trabalho; a guerra de 1870; a lei de 1872 relativa ao recrutamento; a agitação política entre 1875 e 1878.»¹³⁹

A transformação de uma economia de subsistência numa economia de mercado produz mudanças radicais na consciência dos indivíduos, sendo a atitude em relação à instrução primária uma das primeiras a ser afectadas. A essa mudança segue-se quase sempre um aumento da procura da escola.¹⁴⁰ O Portugal de 1930, porém, continuava a ser uma sociedade tradicional, onde não só a educação popular não recebia qualquer estímulo oficial, como as próprias aspirações do povo à educação eram extremamente reduzidas. Por um lado, o Estado Novo não estava interessado em industrializar o País, em organizar um exército moderno e muito menos em formar cidadãos esclarecidos; e não existia nenhum grupo populacional, étnica ou culturalmente diferenciado, que fosse necessário assimilar ao todo nacional. Por outro lado, para um elevado número de portugueses os benefícios resultantes da educação eram mais do que duvidosos. Em última análise, uma percentagem significativa da população não estava de facto «interessada» em mandar os filhos à escola. Neste ponto, os republicanos tomavam os seus desejos pela realidade, enquanto os ideólogos salazaristas, que conheciam muito melhor os comportamentos e a ideologia camponesa, não tiveram mais do que reforçar as convicções antiescola tradicionais.

BIBLIOGRAFIA

Fontes primárias

IMPrensa DIÁRIA

A Batalha, Lisboa, 1919-27.

Diário da Manhã, Lisboa, 1931-70.

Diário de Notícias, Lisboa, 1865-1977.

¹³⁸ R. Welter, *op. cit.*, p. 18.

¹³⁹ R. Thabault, *Education...*, pp. 129-130. Talvez em nenhum outro tipo de estudo o quadro dos factores do desenvolvimento educacional sobressaia com mais nitidez do que um bom estudo de comunidade: a descrição de Thabault da sua aldeia natal é um excelente trabalho.

¹⁴⁰ Sobre um meio histórico e geográfico diferente, veja-se o relato de Foster do impacto da mudança de uma economia de subsistência para uma economia de mercado no Gana: P. Foster, *Education...*

As Novidades, Lisboa, 1885-1913; 1923-74.
A República, Lisboa, 1911-75.
O Século, Lisboa, 1887-1977.
A Voz, Lisboa, 1927-70.

IMPrensa SEMANAL

A Batalha, Lisboa, 1923-27.
O Protesto, Lisboa, 1922-34.
Seara Nova, Lisboa, 1921-77.
Século Ilustrado, Lisboa, 1938-77.
A Voz do Operário, Lisboa, 1879-1929.

JORNAIS E REVISTAS SOBRE EDUCAÇÃO

Acção Escolar, Porto, 1930-31.
Educação, Lisboa, 1913; 1918.
A Educação Nacional, Porto, 1896-1919; 1927-37.
A Educação Social, Lisboa, 1924.
O Educador, Lisboa, 1933-35.
O Ensino Primário, Lisboa, 1930-32.
Escola Moderna, Braga, 1921-34.
Escola Nova, Coimbra, 1924.
Escola Portuguesa, Lisboa, 1934-74.
A Escola Primária, Lisboa, 1927-30; 1932-40; 1949.
A Educação Escolar, Porto, 1900-37 — devido à sua suspensão foi publicado sob os seguintes títulos: *A Tribuna Escolar* (1927); *A Tribuna da Federação* (1927); *A Federação* (1927); *A Escola* (1928), e *A Federação Escolar* (desde Julho de 1928).
O Professor Primário, Lisboa, 1918-30.
Revista Escolar, Lisboa, 1921-35.
A Saúde Escolar, Lisboa, 1936-42.

REVISTAS INFANTIS

Alma Infantil, Pação, 1931-32.
O Cantinho Infantil, Vila Real, 1936.
O Grito da Criança, Ervedal, 1930-34.
O Infantil, Sesimbra, 1931-33.

PUBLICAÇÕES OFICIAIS

Legislação Portuguesa, Lisboa, Imprensa Nacional
Diário das Sessões, Lisboa, Assembleia Nacional.
Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública, Lisboa, Imprensa Nacional.

LIVROS

Anais da Revolução Nacional (4 vols.), direcção J. Ameal, Barcelos, Oficinas Artistas Reunidos, 1948.
Catecismo da Diocese do Porto, Casa da Boa Imprensa, 1938.
Catecismo ou Breve Compêndio da Doutrina Cristã para Uso das Aulas, nova edição melhorada, Lisboa, Parceria A. M. Pereira, 1931.
Manuel Gonçalves Cerejeira, *Catecismo da Primeira Comunhão*, Lisboa, edição oficial, s. d.
A. Oliveira Salazar, *Discursos* (6 vols.), Coimbra, Coimbra Editora.
A. Ferro, Salazar, *o Homem e a Sua Obra*, Lisboa, Empresa Nacional de Publicidade, 1933.
Luís da Cunha Gonçalves, *O Problema da Educação nas Suas Relações com a Família, o Estado e a Igreja*, Coimbra Editora, 1937.
António Carneiro Pacheco, *Portugal Renovado*, Lisboa, Bertrand, 1940.
Pedro Teotónio Pereira, *A Batalha do Futuro*, Lisboa, Livraria Clássica, 1937.
Tomás Lopes Cardoso, *O Castigo Corporal perante a Pedagogia e o Direito Portugêses*, Porto, Ed. Educação Nacional, 1942.
Congresso da União Nacional (I), Lisboa, Sociedade Nacional de Tipografia, 1934.
Adolpho Coelho, *Cultura e Analfabetismo*, Porto, Renascença Portuguesa, 1916.
Trindade Coelho, *Manual Político do Cidadão Português*, Porto, 1908.

- Manuel Fernandes, *A Minha Escola*, Lisboa, Livraria Nacional, s. d.
- Michael Higgins e Charles Winton, *Survey of Education in Portugal*, Londres, Allen and Unwin, 1942.
- António A. Ferreira de Macedo, *A Educação do Povo*, Lisboa, Seara Nova, 1945.
- Augusto César Pires Lima, *O Papel do Professor de Instrução Primária*, Porto, 1942.
- Henrique Veiga de Macedo, *Grandes e Pequenos Problemas da Educação Primária Portuguesa*, Lisboa, Campanha Nacional de Educação de Adultos, M. E. N., 1955.
- Judite Maria Cabral, *Disciplina Escolar — Castigos Corporais*, Castelo Branco, Tip. Semedo, 1956.
- Luís Filipe Leite Pinto, *O Acesso à Cultura: o Problema do Analfabetismo*, Lisboa, U. N., 1949.
- Gustavo Cordeiro Ramos, *Os Fundamentos Éticos da Escola no Estado Novo*, Lisboa, Gabinete de Estudos Corporativos, 1936.
- P.e Trindade Salgueiro, *O Papel da Vontade na Educação*, Coimbra, Casa do Castelo, 1933.
- António Sérgio, *Sobre Educação Primária e Infantil*, Lisboa, Inquérito, s. d.
- João Serras Silva, *Educação Nacional*, Coimbra, Coimbra Editora, 1938.
- João Serras Silva, *Questões de Educação*, Porto, Ed. Ibérica, 1949.
- João Serras Silva, *Ideias Fundamentais sobre a Escola Primária*, Coimbra, Coimbra Editora, 1952.
- Eusébio Tamagnini, *Alguns Aspectos do Problema Escolar Português*, Coimbra, Biblioteca da Universidade, 1936.

Fontes secundárias

EDUCAÇÃO (GERAL)

- Louis Althusser, «Ideology and Ideological State Apparatuses», in B. R. Cosin, *Education: Structure and Society*, Harmondsworth, Penguin Books, 1972.
- R. D. Anderson, *Education in France 1848/70*, Oxford, Clarendon Press, 1975.
- Bernard Baylin, *Education in the forming of American Society*, Nova Iorque, Vintage Books, 1960.
- Christian Baudelot, e Roger Establet, *L'école Capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.
- Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1976.
- Carlo M. Cipolla, *Literacy and Development in the West*, Harmondsworth, Penguin, 1969.
- Laurence Cremin, *The transformation of the school, (Progressivism in American Education) 1876-1957*, Nova Iorque, Alfred A. Knof, 1961.
- R. P. Dore, *Education in Tokugawa Japan*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1965.
- Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, P. U. F., 1969.
- Philippe Foster, *Education and social change in Ghana*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1965.
- A. Fishlow, «The American Common School Revival: fact of fancy», in H. Rosovsky (ed.), *Industrialization in Two Systems*, Nova Iorque, Wiley, 1966.
- D. V. Glass, «Education and social change in Modern England» in A. H. Halsey, et alia (eds.), *Education, Economy and Society*, Londres, Collier-Macmillan, 1961.
- J. M. Goldstrom, *The Social content of Education 1808/70*, Irish University Press, 1972.
- Michael B. Katz, *The irony of early school reform, Educational innovation in Mid — Nineteenth Century Massachusetts*, Bóston, Beacon Press, 1968.
- John Lawson e Harold Silver, *A Social History of Education in England*, Londres, Methuen, 1973.
- G. A. N. Lowndes, *The Silent Social Revolution (1895-1965)*, Oxford University Press, 1969.
- Nigel Middleton e Sophia Weitzman, *A place for everyone*, Londres, Victor Gollancz, 1976.
- G. Duncan Mitchel, «Education, Ideology and Social Change in England», in G. K. Zollschan e W. Hirsch (eds.), *Explorations in Social Change*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1964.

- P. W. Musgrave, «A model of the Analysis of the Development of the English Educational System from 1860», in P. W. Musgrave (eds.), *Sociology, History and Education*, Londres, Methuen, 1970.
- P. W. Musgrave, *Society and Education in England since 1800*, Londres, Methuen, 1968.
- Talcott Parsons, «The school class as a social system: some of its functions in American Society», in A. H. Halsey et alia (eds.), *Education, Economy and Society*, Londres, Collier-Macmillan, 1961.
- R. H. Samuel e R. H. Thomas, *Education and Society in Modern Germany*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1949.
- H. Silver, *The concept of Popular Education*, Londres, Mac Gibon and Kee 1965.
- Frank Smith, *A History of English Elementary Education 1760-1900*, Londres, University of London Press, 1931.
- Lawrence Stone, «Japan and England: a Comparative Study», in P. W. Musgrave (ed.), *Sociology, History and Education*, Londres, Methuen, 1970.
- Mary Sturt, *The Education of the People*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1967.
- Roger Thabault, *Education and Change in a Village Community, 1848/1914*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971.
- Asher Tropp, *The School Teachers*, Londres, Heinemann, 1957.
- Michalina Vaughan e Margaret Archer, *Social Conflit and Educational Change in England and France 1789-1848*, Cambridge University Press, 1971.
- Rush Welter, *Popular Education and Democratic Thought in America*, Nova Iorque, Columbia University Press, 1962.

EDUCAÇÃO (PORTUGAL)

- Rogério Fernandes, *Ensino: Sector em Crise*, Lisboa, ed. Prelo, 1967.
- Rui Grácio, «Ensino Primário e analfabetismo», in *Dicionário de História de Portugal*, vol. II, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1965, pp. 48/53.
- Silvio Pelico (Filho), *História da Instrução Popular em Portugal*, Lisboa, Empresa Internacional Editora, 1923.
- José Salgado Sampaio, *O Ensino Primário em Portugal 1911-1969 — (1911-1926)*, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1975.
- Vasco Pulido Valente, *O Estado Liberal e o Ensino: os Liceus Portugueses (1834/1930)*, Lisboa, G. I. S., 1973.
- Vasco Pulido Valente, *Uma Educação Burguesa*, Lisboa, Horizonte, 1973.

OUTRAS

- A. Alarcão, «Êxodo rural e atracção urbana», in *Análise Social*, n.º 7/8, 1964.
- José Cutileiro, *Ricos e Pobres no Alentejo*, Lisboa, Sá da Costa, 1977.
- Giuseppe Fiori, *Life of a revolutionary*, Londres, New Left Review, 1970.
- J. L. Hammond e Barbara, *Town Labourer*, Londres, Longmans, 1919.
- David S. Landes, *The Unbound Prometheus*, Cambridge University Press, 1959.
- E. J. Hobsbawm, *The Age of Capital*, Londres, Weidenfeld and Nicolson, 1975.
- A. H. de Oliveira Marques, *História de Portugal*, Lisboa, Palas Ed., 1973.

LISTA DAS ABREVIATURAS UTILIZADAS NAS CITAÇÕES

- A. N. R. Anais da Revolução Nacional
- A. S. Análise Social
- B. Batalha
- D. M. Diário da Manhã
- D. N. Diário de Notícias
- D. S. Diário das Sessões
- E. N. Educação Nacional (A)
- E. P. Escola Portuguesa
- E. Prim. Ensino Primário (O)
- F. E. Federação Escolar (A)
- M. I. P. Relatórios dos inspectores do Ministério de Instrução Pública
- N. Novidades (As)
- R. República
- R. E. Revista Escolar
- S. Século (O)
- V. Voz (A)