Maria Filomena Mónica

Notas para a análise do ensino primário durante os primeiros anos do salazarismo*

Este artigo é o primeiro de uma pequena série de textos onde se examinará a evolução do ensino primário em Portugal durante os anos 30, relacionando-a com o desenvolvimento, quer do capitalismo, quer do fascismo português. Os pontos nele abordados referem-se à primeira legislação educacional do Estado Novo, aos objectivos atribuídos à escola primária e aos conteúdos do ensino. Sublinham-se, em breves sínteses, os seus aspectos ideológicos mais significativos.

1. Educação e classe social: introdução teórica

O problema geral a que este artigo (o primeiro de uma pequena série sobre o mesmo tema) se reporta é o da forma como numa determinada sociedade se processa a reprodução das principais classes sociais através do sistema educacional.

Nas sociedades capitalistas, os trabalhadores têm de ser simultaneamente competentes e dóceis. Para além das técnicas que deverão dominar, e que são exigidas por um determinado nível de desenvolvimento económico, eles terão igualmente de aceitar a sua posição subordinada como natural, eterna e imutável. O mercado de trabalho desempenha um papel fundamental na evolução do processo educacional; os indivíduos são seleccionados para desempenhar diferentes profissões por intermédio do mercado de trabalho e das escolas. Se considerarmos o capitalismo de um ponto de vista diacrónico, logo veremos que ele é forçado a reproduzir continuamente as suas condições de existência — não só ao nível das forças produtivas, mas também no que respeita às principais classes sociais implicadas na produção. Os sistemas educativos podem ser vistos como cumprindo uma dupla função — a de ensinar as técnicas e a ideologia necessárias ao capitalismo. É na escola que se ensina às crianças que elas nasceram para governar ou ser governadas. É efectivamente aí que o futuro administrador

---

* Este artigo faz parte de um estudo mais vasto que analisará os seguintes aspectos, relativos ao ensino primário nos anos 30: *contrôle* do ensino; pessoal docente; prática pedagógica; família; debate sobre o analfabetismo e o povo, em 1938.

Quero agradecer ao Dr. Salvado Sampaio todas as informações que sobre o assunto me forneceu.

e o futuro proletário aprendem, não só os conhecimentos imprescindíveis para o seu futuro papel económico, mas também a respectiva justificação ideológica.

As relações entre as classes são ao mesmo tempo relações técnicas e relações sociais de exploração; assim, a luta de classes desenrola-se ao nível económico e ao nível ideológico. É, portanto, possível examinar esta última luta no interior do sistema educacional. A afirmação de Althusser de que «é nas e sob as formas da sujeição ideológica que se processa a reprodução da qualificação da força do trabalho» [1] constitui um correctivo útil a muitas descrições da escola como uma instituição neutra.

Salazar chamou à escola «a sagrada oficina das almas» [2], isto é, reconheceu que ela jamais poderia ser neutra. A escola salazarista estava consciente do seu papel político ou, alternativamente, era criticada por não o assumir. Mas qualquer escola em qualquer país é sempre um instrumento ideológico. Todas as instituições escolares contribuem, com um grau maior ou menor de eficácia, para legitimar e conservar as sociedades em que existem. Uma pergunta fundamental que, até recentemente, os sociólogos da educação têm tido tendência para desprezar é a seguinte: *quem* está a educar *quem* e *para quê?* Esta problemática, assim como a questão da forma como o «saber» é definido e distribuído, foram objecto de investigações interessantes por parte, entre outros, de Bourdieu, Passeron e Michael F. D. Young [3]. Nos regimes fascistas em que a neutralidade da escola é expressamente condenada pelo estado, a «doutrinação política» e a «socialização política» estão mais intimamente ligadas do que nos regimes pluralístico-democráticos. Daí o interesse em analisar o caso português. Este artigo centrar-se-á na análise do ensino primário, uma vez que a função política é nele particularmente visível.

Para Miliband, a legitimidade da ordem social pela escola nas sociedades capitalistas avançadas pode ser vista a três níveis diferentes, nomeadamente: *a*) ao nível do papel de confirmação de classe; *b*) ao nível da imposição de uma cultura «estranha» a alunos oriundos das classes trabalhadoras, com o fim de os «integrar» numa dada sociedade; *c*) ao nível da transmissão de «valores fundamentais» sancionados pelas classes dominantes [4]. Este problema leva-nos à questão mais ampla do *contrôle* sobre «os meios de produção mental». Já na *Ideologia Alemã* havia Marx escrito que «a classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente, e por isso mesmo, dos meios de produção mental, de tal forma que [...] lhe estão também submetidas, no conjunto, as ideias daqueles que não possuem os meios de produção mental» [5]. Esse *contrôle* tem desempenhado um importante papel na legiti-

[1] Louis ALTHUSSER, «Idéologie et Appareils Idéologiques d'État», in *La Pensée*, n.º 156, 1970, p. 7.

[2] SALAZAR, *Discursos*, vol I, Coimbra, Coimbra Editora, p. 306.

[3] P. BOURDIEU, J. C. PASSERON e Michael F. D. YOUNG, *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Mac Millan, 1971.

[4] Ralph MILIBAND, *The State in Capitalist Society*, Londres, Weidenfeld and Nicholson, 1969, pp. 241-243.

[5] MARX e ENGELS, *The German Ideology*, Londres, Lawrence and Wishart, 1970, p. 64.

mação do poder capitalista em todas as sociedades, particularmente naquelas em que os modernos meios de comunicação, altamente centralizados e censurados, tenham destruído os anteriores laços culturais.

As relações capitalistas de produção, pela sua própria natureza, impedem que os trabalhadores reconheçam a sua posição na sociedade. Certas versões marxistas defendiam que, a partir das suas próprias contradições, o capitalismo geraria no proletariado a consciência de classe «correcta». Entre outros, Lenine e Gramsci tentaram explicar como é que, em alguns casos, a evolução do capitalismo tendia somente a desenvolver nos trabalhadores uma consciência «trade-unionista». Foi, por fim, concluído que as classes economicamente exploradas não desenvolveriam, nem poderiam desenvolver, uma ideologia revolucionária, precisamente porque elas estavam também ideologicamente sujeitas às classes dominantes. Assim, uma análise da função do Estado numa sociedade de classes não pode ser reduzida às suas instituições «repressivas». A violência por si só é inadequada como base estável para a posse e exercício do poder. Nem o próprio Salazar podia desprezar a observação de Rousseau de que «mesmo o homem mais forte nunca é suficientemente forte para ser sempre senhor, a não ser que transforme o seu poder em direito e a obediência em dever». Certas instituições, geralmente consideradas como pertencentes à «sociedade civil», têm fortes laços com a estrutura política. De facto, por detrás das instituições políticas visíveis do estado burguês existe um considerável número de instituições, através das quais o sistema de valores dominantes é transmitido. Como Althusser [6] sublinhou, nas sociedades industrialmente avançadas, «o par escola-família substituiu o par Igreja-família como um dos canais mais essenciais nessa transmissão» [7].

Deste modo, o principal objectivo que visamos é o exame das formas como as práticas escolares quotidianas podem ser consideradas do ponto de vista das suas funções ideológicas. A fórmula pascaliana «ajoelha-te, move os teus lábios em oração e acreditarás em Deus», invertendo de facto a visão tradicional sobre o assunto, descreve correctamente o processo da formação da consciência por intermédio de acções. As ideologias materializam-se em instituições e rituais. Quando se diz às crianças: «estejam caladas», ou «sejam pontuais», isto serve outros objectivos além dos imediatamente óbvios.

A escola desempenha um papel fundamental na transmissão de traços «não cognitivos» da personalidade [8]. As características

[6] ALTUSSER, art. cit., p. 19.

[7] Seria interessante analisar até que ponto a presença de uma classe latifundiária ainda bastante poderosa em Portugal pode ser usada como explicação para o elevado grau de *contrôle* que a igreja portuguesa conseguiu conservar sobre o sistema educacional. Além disso, seria também interessante investigar como é que o aparecimento de novos grupos sociais se reflectiu na luta contra as antigas instituições ideológicas.

[8] Ver S. BOWLES e H. I. Q. GINTIS, «The U. S. class structure», in *Social Policy*, Novembro/Dezembro de 1972; S. BOWLES, Schooling and Inequality from Generation to Generation», in *Harvard Institute of Economic Research Papers*, n.º 220, Novembro de 1971.

pessoais que a escola gera, e na base das quais selecciona os indivíduos para acesso a graus mais elevados de ensino, afectam de forma particular o sucesso económico. Aquelas características vão desde a aceitação da autoridade, da disciplina, da motivação para o trabalho até à interiorização de normas de trabalho. Em grande parte adquiridas na escola, todas elas contribuem para que os indivíduos aceitem activamente a legitimidade e a estabilidade do sistema social prevalecente. Esta função não cognitiva da escola que «recompensa» as qualidades carismáticas dos alunos, tais como «o dom e a graça», indirectamente reservando, portanto, o sucesso académico para as classes privilegiadas, foi brilhantemente descrita por Bourdieu e Passeron [9].

Não nos propomos analisar a questão do papel respectivo da família e da escola na determinação do sucesso, quer académico quer profissional, questão essa que, segundo a nossa opinião, tem indevidamente ocupado a atenção dos sociólogos. Não se vê que utilidade possa haver em analisar qual o factor mais importante — escola ou família —, ou sequer qual o peso da influência dos dois factores, a nível abstracto. Todo o processo da reprodução social é muito mais complexo do que aquele por vezes implicitamente apresentado em estudos do tipo «família-escola»; na verdade, esse processo exige a análise duma série de relações entre instituições cujas raízes se encontram na estrutura de classes. É esta estrutura que confere a uma determinada instituição — escola-família — o seu papel particular na distribuição dos indivíduos na estrutura social.

O facto de a maioria dos burgueses (e os seus filhos após eles) permanecerem burgueses e de a maioria dos proletários (e os seus filhos após eles) permanecerem proletários deveria ter impedido que se fizessem afirmações apressadas e optimistas sobre o papel central da escola como determinante do sucesso económico nas sociedades industrializadas. A identificação da inteligência e do poder não é um facto iminente. A «verdadeira meritocracia do talento» terá de conquistar primeiro o poder do estado, a fim de destruir a classe como critério de selecção social.

Além disso, a escola deve ser vista como possuindo uma função não unificadora, mas divisora; igualmente, não deve ser considerada como «iluminadora das massas», transmitindo-lhes doses de «cultura superior», mas como violando-as através dela. De uma maneira geral, a cultura que a escola transmite é a cultura burguesa: na sua versão sofisticada, ao nível das escolas para *élites;* na sua versão mais simplista, ao nível do consumo para proletários. No *Manifesto Comunista,* Marx afirma que, «tal como para o burguês, o desaparecimento da propriedade de classe representa o desaparecimento da própria produção, assim o desaparecimento da cultura de classe é para ele idêntico ao desaparecimento de toda a cultura» [10]. Da mesma forma, as teorias educacionais dominantes têm assumido sempre a ignorância das camadas que

[9] P. BOURDIEU e J.-C. PASSERON, *Les Héritiers,* Paris, Minuit, 1964.
[10] MARX, *Communist Manifesto,* Harmondsworth, Penguin, p. 99.

vão ser sujeitas aos seus sistemas educacionais. Para Paulo Freire, uma das características da ideologia da opressão é a projecção da absoluta ignorância nos outros, negando, ao mesmo tempo, a educação e o conhecimento como processos de investigação. Sempre que a opressão está presente, «o educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária e reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão da sua existência» [11]. Para as classes dominantes, o ideal seria que as classes trabalhadoras não pensassem; para elas, «a única forma de pensar certo do ponto de vista da dominação é não deixar que as massas pensem» [12]. Porque não podem pensar *com* os trabalhadores, tão-pouco podem deixar os trabalhadores pensar por si próprios.

Tentaremos examinar a evolução da educação primária em Portugal durante os anos 30, relacionando-a com o desenvolvimento, quer do capitalismo, quer do fascismo portugueses.

Neste primeiro artigo, porém, limitar-nos-emos a focar apenas um pequeno número de pontos, fazendo ressaltar, em breves sínteses, os seus aspectos essenciais.

2. A primeira legislação educacional do Estado Novo

> «Ou refazemos a vida, refazendo a educação, ou não fazemos nada de verdadeiramente útil.» (SALAZAR, in *Escola Portuguesa,* n.º 7, 1934.)

> «A posse do Estado é condição necessária para salvar a Nação da ruína total e da desordem, não é factor suficiente de renovação material ou moral nem por si só pode garantir a estabilidade [...] Esta há-de firmar-se na renovação da educação.» (SALAZAR, *Discursos,* vol. III, prefácio.)

Ao contrário da igreja protestante, a igreja católica tem geralmente desprezado a educação popular. Este facto afectou Portugal enormemente. O medo da disseminação de doutrinas heterodoxas impediu o florescimento de uma rede de escolas primárias particulares no nosso país. Contra essa tradição obscurantista se insurgiu o marquês de Pombal, que, em 1772, cria as primeiras escolas públicas elementares. Em 1826 e 1844, respectivamente, regulamenta-se a liberdade de ensino e a educação primária é considerada obrigatória.

No entanto, a maior parte destas medidas nunca viriam a passar do papel. Nos centros urbanos, a procura da escola por parte das camadas pequeno-burguesas aumenta progressivamente o número de escolas primárias; no entanto, no campo, o isolamento das aldeias e a miséria prevalecente impediam qualquer progresso. Esta situação, que se verificava na prática, correspondia, em grande escala, à visão dominante sobre o assunto.

---

[11] Paulo FREIRE, *A Pedagogia dos Oprimidos,* Porto, Afrontamento, 1972, p. 83.

[12] ID. *ibid.,* p. 184.

A introdução à lei de 1772 reproduzia literalmente a opinião de Ribeiro Sanches de que, por exemplo, «[aqueles] necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas artes fabris, que ministrarão o sustento dos Povos, e constituem os braços e as mãos do Corpo Político, bastariam às pessoas destes grémios as instruções dos Párocos» [13]. No que respeita aos outros, entre os quais existia «uma grande desigualdade nas suas respectivas aplicações», para alguns «bastará [...] que se contenham nos exercícios de ler e escrever e contar»; para outros, «que se reduzam à precisa instrução da Língua Latina», e para «o menor número de outros mancebos que aspiram as aplicações daquelas Faculdades Académicas, que fazem figurar os homens nos Estados» [14], deveriam cursar Filosofia.

Assim, desde o início, as políticas educacionais foram determinadas pelas necessidades do mercado de trabalho. A escolaridade de massas e o capitalismo desenvolvem-se lado a lado: à aprendizagem no local de trabalho ia-se gradualmente substituindo a escola obrigatória. De facto, o mercado de trabalho afectava as políticas educacionais duma forma dupla: se visto como valor de troca, o trabalho exigia um certo número de anos de treinamento — quantidade de escolaridade; se visto como valor de uso, o trabalho exigia um tipo especial de ensino — qualidade de escolaridade.

A expansão inicial da educação universal pode ser em parte explicada pela necessidade urgente de o sistema capitalista dispor de uma força de trabalho estável e adaptada às condições de trabalho assalariado. Quer implícita quer explicitamente, considerou-se frequentemente que a docilidade, a ordem, a disciplina, a sobriedade e a humildade eram benefícios sociais a retirar da escolarização. Por exemplo, Bowles e Gintis [15] defenderam que foram as exigências não cognitivas, mais do que as necessidades cognitivas ou técnicas da indústria moderna que conduziram à expansão da escolaridade obrigatória. O historiador Michael Katz [16] estudou esta questão relativamente a certas zonas dos E. U. A. durante o século XIX e parece ter chegado a conclusões semelhantes.

O censo de 1878, que, pela primeira vez, inclui taxas de analfabetismo no nosso país, chocou profundamente os sectores mais progressistas da classe dominante. Largas dezenas de anos iriam passar sem que esta «vergonha nacional» conseguisse ser erradicada. No fim da Monarquia, a taxa de analfabetismo era ainda de cerca de 76 %. A política educacional dos republicanos centrou-se na melhoria da qualificação do pessoal docente. No clima democrático que então se vivia, a própria profissão de professor primário adquiriu também um novo prestígio. A escolaridade pri-

---

[13] Colecção *Leis*, maço 7, doc. 103, citado *in* Montalvão MACHADO, *No 2.º Centenário da Instrução Primária*, M. E. N., 1972, p. 109.

[14] Id.

[15] S. BOWLES e H. GINTIS, arts. cits.

[16] M. KATZ, *The irony of early-school reform*, Bóston, Beacon Press, 1968; ver igualmente J. M. GOLDSTROM, *The social Content of Education, 1808-1870*, Irish University Press, 1972.

mária foi alargada para cinco anos, findos os quais os alunos podiam ingressar nas «escolas primárias superiores» (três anos). A fim de se combater o analfabetismo nos meios rurais, criaram-se escolas móveis, tendo-se aberto igualmente escolas infantis. Contudo, a principal coroa de glória da República consistiu na melhoria efectiva das condições de ensino — por exemplo, a proporção professor/aluno, que veio a passar de 47,8 em 1916 para 43,3 em 1921 e 38 em 1926 [17].

As primeiras medidas restritivas no que respeita ao ensino primário aparecem logo após o «golpe» de 1926. Foi então severamente criticada toda a política educacional do anterior regime, por não ter sabido inculcar nas massas os necessários sentimentos nacionalistas, em virtude do seu exagerado racionalismo, positivismo e defesa da neutralidade religiosa da escola.

A louvável preocupação do novo regime em moralizar o País explica provavelmente porque é que a sua primeira legislação educacional dizia respeito à abolição de escolas primárias mistas [17]. Imediatamente a seguir, e talvez para, da mesma forma, se proteger a inocência do povo, ordenou-se a extinção das «escolas móveis». No entanto, a legislação mais importante no caminho da restrição da escolaridade primária aparece em Maio de 1927 [18]. Invocando a pobreza do Estado, os militares limitam a escolaridade obrigatória primeiro a quatro e depois a três anos. As escolas infantis são igualmente encerradas. A educação complementar (não obrigatória), que se destinava às crianças que terminavam a escolaridade obrigatória, é mantida durante um curto período e, finalmente, abolida em 1932.

As deficiências já existentes na rede escolar, a nível rural, são agravadas. Em Julho de 1931, o Governo determina que, a partir dessa data, só os centros com mais de 40/45 crianças em idade escolar deverão possuir uma escola; todas as outras teriam de ser fechadas. Por, segundo se afirma, o Tesouro não possuir os meios necessários para empreender obras e para garantir a manutenção de muitas escolas em estado de conservação precário, determina-se que aquelas que não possuam «edifícios convenientes» sejam pura e simplesmente fechadas. Também o novo regime considerou, em Julho de 1932, ser imoral manter nas escolas «os alunos preguiçosos», ordenando que, a partir dessa data, todos aqueles que tivessem reprovado mais de três vezes abandonassem a escola.

De toda a legislação destes primeiros anos do novo regime, a mais típica é o decreto que criou os «postos escolares», em Novembro de 1931, «para resolver o chamado problema do analfabetismo» [19]. Os postos eram pura e simplesmente substitutos baratos das escolas primárias, funcionando supostamente «nos meios mais recônditos, onde a escola elementar ainda não chegou, ou tão cedo não chegará, porque as exigências de outras populações

[17] R. FERNANDES, *A Situação da Educação em Portugal*, Moraes Editores, 1973, p. 14.

[18] Decreto-Lei n.º 13 619, de 17 de Maio de 1927.

[19] Decreto n.º 20 604, de 30 de Novembro de 1931.

mais numerosas absorvem todos os recursos actuais do serviço docente» [20]. A principal diferença entre eles e as escolas não residia na duração da escolaridade ou nos edifícios, mas no respectivo corpo docente. Toda uma rebuscada argumentação filosófica foi então elaborada para explicar que o conhecimento não constituía uma pré-condição necessária para o ensino. O novo professor do posto — o regente — não precisaria de qualquer espécie de qualificação; seria simplesmente recrutado entre os indivíduos moral e intelectualmente idóneos. Obviamente, o seu salário mensal estaria de acordo com a sua competência — 250$, isto é, menos do que um varredor de 3.ª classe.

Quatro anos após esta alteração «revolucionária», o nível do ensino tinha decaído a tal ponto que a «idoneidade» deixou de ser considerada como uma qualificação suficiente. Outros critérios mais relevantes tiveram de ser usados no recrutamento de professores; no entanto, durante muitos anos, o único requisito para o ensino nos postos consistiu num «exame simples e breve», com base nos programas aprovados para o ensino primário.

Embora, tradicionalmente, o princípio de escolaridade gratuita fosse considerado um corolário da sua obrigatoriedade, esse princípio foi abolido na Constituição de 1933, que adopta o novo conceito de «gratuitidade relativa». Depois de 1933 foi oficialmente considerado que o dever de educar as crianças fazia parte das atribuições da família, e não do Estado. Considerou-se, a partir dessa data, que o papel do Estado era somente o de promover e estimular a iniciativa privada.

3. Os objectivos da escola primária

O Estado Novo tinha ideias claras no que respeita aos objectivos da escola primária. Para ele, a educação deveria «tornar a grande massa de indivíduos normais, ou quase normais, em unidades úteis ao convívio social» e evitar «que degenerassem em pesos mortos [*sic*], em causas de entorpecimento ou embaraço para o progresso geral» [21]. Na prática, um dos principais objectivos da escola primária parece ter sido o de impedir o desenvolvimento de uma consciência de classe entre esses «pesos mortos». É através da negação e da fragmentação de todos os resíduos de uma cultura antagónica transmitida em casa aos filhos das camadas trabalhadoras que a escola consegue impor os seus próprios valores. Sobre o que designou como «invasão cultural» escreve Paulo Freire: «a invasão cultural, como as duas anteriores (tácticas divisivas e manipulação), serve à conquista. Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes a sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem a sua expansão. Neste sentido,

[20] Decreto n.º 20 604, de 30 de Novembro de 1931.
[21] Decreto n.º 22 369, de 30 de Março de 1933.

a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada suavemente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde a sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. Por isto é que, na invasão cultural [...] os invasores são os autores e os actores do progresso [...], os invadidos são modelados.» [22]

Mas as classes dominantes portuguesas queriam, não só trabalhadores dóceis, mas também trabalhadores felizes. Assim, de acordo com a doutrina oficial, a escola, para além de transmitir o amor ao trabalho, à disciplina e à ordem, deveria também inculcar nas massas trabalhadoras uma certa «alegria de viver» eminentemente católica e certamente muito útil [23].

A função da escola como agente de *contrôle* social exige que este papel não apareça como tal, isto é, que o mesmo não seja visível. Assim, a instituição que tente impor significados legítimos a outrem, pela própria natureza do processo, terá de tentar esconder as relações de poder que lhe estão subjacentes. Para além dos meios directamente repressivos, o sistema capitalista tem ainda ao seu dispor, para a manutenção da ordem social, aquilo que Bourdieu e Passeron designam como «a violência simbólica» [24]. Neste contexto, é importante apercebermo-nos de que os filhos das classes trabalhadoras, ao entrarem na escola, não só sofrem de desvantagens culturais, como ainda são nela sujeitos à destruição da sua própria cultura. A finalidade da escola primária, para as autoridades portuguesas, seria a de «ensinar a ler, escrever, contar e ser um bom menino» [25]. O que se designa como «um bom menino» pode ser sujeito a interpretações várias; mas em Portugal, em 1937, significaria com certeza um aluno que fosse «obediente, silencioso e limpo» — um ser humano talvez não completamente realizado, mas, indubitavelmente, um retrato promissor de um futuro operário.

O I Congresso da União Nacional (1934) apresenta as linhas fundamentais da política educacional futura do Estado Novo: redução dos programas de forma a permitir uma concentração nos conhecimentos supostamente «fundamentais»; ênfase nos chamados «conhecimentos aplicados», isto é, intensificação dos cursos de desenho e trabalhos manuais e agrícolas, para os rapazes, e de actividades domésticas, para as raparigas. De acordo com o jornal oficial *Escola Portuguesa,* a escola primária deveria, a partir de então, ser afirmativa, e não céptica, activa, e não verbalista, educadora da vontade e propulsionadora do esforço ao serviço do interesse pelo bem comum, colectivista, e não individualista, verdadeira, isto é, ligada às realidades [26]. Todos estes princípios se destinavam a inculcar nos alunos as ideias de pátria, família e amor pelo cantinho natal; representavam um ataque ao conhecimento «livresco», promotor de «desadaptação e os consequentes desânimo e descontentamento — fatais geradores da decadência» [27].

[22] Paulo FREIRE, *op. cit.*, p. 213.
[23] Ver *Escola Portuguesa,* 155.
[24] P. BOURDIEU, e J.-C. PASSERON, *La Reproduction,* Paris, Minuit, 1970.
[25] *Escola Portuguesa,* 155.
[26] *Ibid.,* 1, 1934.
[27] *Ibid.,* id.

A legislação que se veio a publicar concordará amplamente com estas tendências anti-racionalistas. Por exemplo, na introdução ao Decreto n.º 27 279 declara-se solenemente que o fim da escola primária não é a transmissão de «um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança»; esse fim deveria ser orientado pelo «ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal» [28].

A função prática da escola é continuamente sublinhada. A escola deveria fornecer bons trabalhadores agrícolas, bons carpinteiros, bons alfaiates. Aparentemente, tudo o que as crianças necessitavam aprender como seres humanos era «como escrever uma carta... um telegrama... uma petição ao Governo... um recibo». A ênfase que os republicanos colocavam nas virtudes da cidadania e no pensamento racional foi substituído por uma preocupação com a preparação da mão-de-obra pouco especializada e com o desenvolvimento do que então se designou como «a religiosidade natural dos Portugueses».

A escola salazarista foi predominantemente usada como meio de fixação da população rural. Os políticos sabiam que o baixo nível de vida então prevalecente nos meios rurais faria que quase todos os indivíduos alfabetizados tentassem emigrar para as cidades. Esta a razão por que os cérebros infantis teriam daí em diante de ser submetidos quotidianamente a uma avalanche de frases retóricas sobre o «valor da agricultura» [29]. A terra era descrita como «mãe» e «maior amiga», a vida rural imaginada como um exercício de solidariedade e uma feliz sequência de rotinas simples e saudáveis que a cidade para sempre destruiria. A escola primária tinha portanto como função «contrariar a corrente de urbanismo que desvia da terra-mãe aqueles que, num sonho de ambição, trocam a vida simples e feliz da aldeia pela vida da cidade, onde vêm estiolar-se [*sic*] e exercer muitas vezes lugares de ordem inferior» [30]. Não era evidentemente esse um ambiente propício ao florescimento de quaisquer ambições de mobilidade social. Sempre que estas ocorriam, eram sistematicamente esmagadas.

O princípio educacional salazarista por excelência era o de que «saber ler, escrever e contar» bastava à maioria dos Portugueses. Mas, de acordo com os mais proeminentes ideólogos do Estado Novo, os programas anteriores não incluíam ou não tratavam adequadamente dois assuntos indispensáveis: a religião e o imperialismo. Ambas as disciplinas seriam rapidamente reintroduzidas no curriculo. Em Abril de 1936, todas as escolas primárias foram obrigadas a colocar um crucifixo «por detrás e por cima da cadeira do professor» [31]. Este ornamento devoto simbolizava supostamente toda uma nova ideologia e uma nova educação; nas palavras do então ministro Carneiro Pacheco, o crucifixo cons-

[28] Decreto n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936.
[29] Veja-se, por exemplo, o Decreto n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928.
[30] Decreto n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928.
[31] Decreto n.º 26 611, de 19 de Maio de 1936.

tituía «a grande bandeira duma civilização que enobrece a pessoa humana, contra o comunismo, aviltador da pessoa» (1936). A colocação nas salas de aula desse símbolo da educação cristã, que se esperava exorcisasse a influência demoníaca da foice e do martelo, era usualmente acompanhada por festividades solenes. O professor primário fazia então um pequeno discurso sobre o aliciante tema do «Crucifixo como bandeira da civilização cristã» a uma assistência composta por alunos, seus familiares e «forças vivas» locais. Se não fosse por serem reais, tais peças oratóricas seriam cómicas pelo seu simplismo e obscurantismo.

Por outro lado, em Fevereiro de 1928, as autoridades consideraram que a escola primária deveria incluir entre os seus objectivos essenciais «[a inculcação] no espírito de todos os portugueses [da] noção exacta do valor do império ultramarino» [32]. A partir de então, os manuais teriam obrigatoriamente de ter numerosos artigos sobre e fotografias das colónias, uma vez que «a propaganda feita nas escolas [...] as noções ali aprendidas, são sempre as que deixam mais nítida e duradoura recordação e podem estender-se mais facilmente a um número maior de indivíduos» [33].

4. Os conteúdos do ensino

A primeira legislação global relativa aos curriculos para as novas escolas foi publicada em Outubro de 1928 e constitui uma ilustração perfeita da tese salazarista: «Pouco e bem.»

O curriculo incluía: Português, História, Ciências, Trabalhos Manuais, Educação Moral e Cívica, Aritmética, além de alguns outros assuntos que assumiam um papel menos central (Higiene, Desenho, Ginástica, Caligrafia e Canto Coral). Numa carta-circular enviada a todos os professores primários em 5 de Dezembro de 1934, o Governo sublinhava que «a Língua é ainda o mais rendoso instrumento educativo, porque por ela se realiza o comércio das ideias e dos sentimentos» [34]. De facto, o ensino da Língua é um meio de ensinar, não só *como* falar e escrever, mas também *o que* dizer ou escrever. Assim, as «ideias e os sentimentos» que o regime considerava adequados deverão ser analisados.

Os cursos das línguas maternas têm sido usualmente o suporte material da função «divisora» da escola. Contra isto argumentará a escola dizendo que ela de facto ensina as técnicas de leitura da mesma maneira a todos os alunos. Contudo, muitas das crianças ou nunca aprendem devidamente, ou não o fazem no período considerado «normal». Como o comprovam as estatísticas, a grande maioria destes «falhanços» são filhos oriundos das classes trabalhadoras. No entanto, eles são «falhanços», não porque sejam incapazes de aprender a ler e a escrever, mas porque é a aptidão verbal, e não, por exemplo, a aptidão manual, o critério usado na definição do sucesso académico. A escola primária não cria as

[32] *Escola Portuguesa*, 89, 1936.
[33] Decreto n.º 15 088, de 23 de Fevereiro de 1928.
[34] *Escola Portuguesa*, 10, 1934.

diferenças; tão-pouco as reconhece. Ao rotular ela própria os alunos como «bons» ou «maus», aumenta e cimenta as diferenças iniciais. No entanto, mesmo no que respeita às disciplinas «literárias», os filhos dos proletários obtêm más classificações, não porque usem um código inferior, um «código restrito» [35], mas fundamentalmente porque falam não só *diferentemente*, mas também de *coisas diversas*. A escola só lhes fornece o «código» para falar e pensar aquilo que a própria escola pretende que eles pensem ou falem; qualquer código exprime também uma visão da realidade. Assim, as crianças oriundas das classes trabalhadoras são normalmente obrigadas a falar e a escrever sobre os seus problemas reais através dum código que os «deforma», isto é, dum código «burguês».

a) A língua materna

Em Portugal, os exercícios de leitura eram explicitamente usados para transmitir um certo conjunto de valores, relacionados predominantemente com o imperialismo, as relações sociais entre as classes, a família, a escola, uma filosofia da história, o trabalho manual e a religião. Bastarão alguns exemplos para mostrar como estes temas apareciam tratados.

O chamado I Congresso do Ensino Colonial na Metrópole (1934) solicitou ao Governo que usasse as lições de leitura nas escolas primárias para promover «o renascimento da fé no Império, que andou quase apagada e por vezes esquecida» [36]. Tendo sido bem acolhida esta solicitação, os manuais vieram a incluir *slogans* do tipo:

> «Somos pequenos na Europa e grandes no mundo»
> «A bandeira portuguesa cobre homens de quase todas as cores e quase todas as raças»
> «A língua portuguesa é falada por 60 000 000 de pessoas» [37]

Transcrevemos em segundo lugar todo um parágrafo tirado dum manual da 2.ª classe, por nos parecer mais revelador do que quaisquer comentários sobre a forma como a obediência era inculcada: «Na escola tinha a senhora professora explicado à Isabel que todos nós precisamos de obedecer àqueles que têm o direito de mandar. Isabel, ao chegar a casa, contou ao pai que a senhora lhe havia dito que não era possível a vida entre homens sem autoridade.» Sendo um pai carinhoso, resolveu este explicar o assunto à filha com mais profundidade. Disse-lhe solenemente que ele próprio, «que era operário, obedecia ao capataz; o capataz obedecia ao engenheiro; o engenheiro obedecia ao dono da fábrica e o dono da fábrica à lei feita pelo Governo da Nação». Nesta altura, a filha, curiosa e fascinada, perguntou ao pai a quem obe-

[35] B. BERNSTEIN, «Social class, language and socialization», in *The Language and social context*, Harmondsworth, Penguin, 1972.

[36] *Escola Portuguesa*, 2, 1934.

[37] *Ibid.*, id.

deciam os chefes. A resposta, que não se fez esperar, era de molde a acalmar as inquietações filiais: «Obedecem à sua consciência de homens dignos formada no amor sincero de Deus, da Pátria e da Família.» O texto terminava com a informação reconfortante de que «a Isabel nunca mais esqueceu estas palavras» [38] — um aviso e um desejo!

Alguns dos temas ideológicos que mais frequentemente ocorrem nos manuais aparecem também em tópicos sugeridos pela própria Direcção-Geral para «redacções» nas escolas primárias. Excluindo os mais escandalosamente absurdos, incluíam assuntos do seguinte teor: «alguns importantes deveres do aluno para com a escola e o professor» [39]; escrever uma carta em que apareçam estas ideias: «estudo, obedeço, amor aos pais, canseira dos pais, trabalho, gratidão dos filhos, alegria dos pais quando os filhos aproveitam na escola» [40], etc. As frases sugeridas pelo Ministério da Educação como material para exercício caligráfico, que os alunos teriam de repetir inúmeras vezes, são igualmente reveladoras: «os meus pais criam-me e educam-me no amor ao trabalho.» [41]

Além disso, e para grande surpresa dos professores, os inspectores governamentais comunicaram-lhes que deveriam deixar os alunos falar nas aulas. Uma vez convencidos de que, com tal prática, não perderiam a sua autoridade, foram os professores primários induzidos a promover o diálogo na escola. Os temas, como de costume, foram indicados pelo poder central. Em 1937 sugeriram-se as seguintes perguntas para constarem desse «questionário oral»: «Como chamamos àqueles que em Espanha lançam fogo às Igrejas e matam muita gente? Gostam deles? [...] Quem é o chefe dos bons portugueses que defendem a civilização cristã?» [42]

A finalizar esta série de ilustrações, transcreve-se um exemplo tirado de um exercício de «associação de ideias» também emanado da Direcção-Geral do Ensino Primário:

> «Senhora: vestido, chapéu, educação, *respeito*
> Operário: oficina, máquina, ferramenta, salário, *modéstia*
> Governo: Nação, Pátria, Carmona *Salazar,* Lisboa, Exército, Ministros» [43]

b) *A história*

Uma das preocupações do Estado Novo consistia na definição de consciência histórica. A partir de 1926, o passado histórico nacional foi sistematicamente usado como meio de transmitir modelos de comportamento desejável e como forma de inculcar os «valores fundamentais» encarnados em heróis do passado, cuidadosamente seleccionados. A fim de transformar as crianças do ensino primário em «verdadeiros portugueses», adoptou-se na

[38] Romeu PIMENTA, *Livro da 2.ª Classe,* cit. in *Escola Portuguesa,* 178, 1938.
[39] *Escola Portuguesa,* 157, 1937.
[40] *Ibid.,* 168, 1938.
[41] *Ibid.,* 158, 1937.
[42] *Ibid.,* 163, 1937.
[43] *Ibid.,* 178, 1938 (o sublinhado é meu).

escola primária uma versão simplista da filosofia da história proposta pelo Estado Novo, ou seja, uma interpretação idealista da história que fosse, ao mesmo tempo, «clara, firme e precisa». De acordo com a concepção prevalecente, a absurda série de heróis frugais, devotos e austeros, a que o salazarismo chamava história, serviria para ensinar as crianças o dever de contribuírem para o «bem-estar da Humanidade» e «como se comportar face à colectividade». Esta função ideológica da história conduziu a uma estranha metodologia que se traduzia em perguntas do tipo: «Porque é que Egas Moniz foi eminente?» ou «Quais são os grandes chefes militares da nossa história?» [44].

c) Os trabalhos manuais

Os trabalhos manuais estavam explicitamente incluídos no currículo como uma preparação profissional [45]. Por se pensar que as futuras profissões variavam segundo o sexo, o conteúdo das disciplinas manuais era radicalmente diferente para os rapazes e para as raparigas. No que respeita aos rapazes, o conteúdo curricular era dominado pelo ensino de práticas agrícolas elementares e pelo desenho; além destes, os trabalhos manuais incluíam ainda o que então se designava por «*lessons de choses*» e que consistia em se fabricar objectos com materiais locais — madeira, cortiça, ou quaisquer outros materiais disponíveis.

Na linguagem oficial, os trabalhos manuais destinavam-se a «educar o olho e a treinar a mão», a fim de se fornecer ao País uma mão-de-obra especializada. Às crianças era dito e redito que cresceriam para se transformarem um dia em «bons operários ou bons artistas para enriquecer [a Pátria]» [46]. Em geral, as próprias lições eram acompanhadas de discursos mais ou menos líricos sobre a «nobreza do trabalho manual».

O futuro papel oferecido às raparigas era, se possível, pior ainda do que o dos rapazes; não só teriam igualmente de trabalhar no campo, mas também pela sociedade lhes era apontado o casamento como finalidade exclusiva de existência. Esta visão tradicional do papel da mulher foi mantida e reforçada pelo salazarismo. Às meninas competia criar no lar um clima de «conforto, calma e bem-estar», ao mesmo tempo que, tornando-se mulheres robustas, «[assegurariam] o futuro da Raça» dando à luz crianças saudáveis. Considerava-se que a escola primária constituía um importante meio para ensinar às raparigas «como auxiliar as suas mães nos trabalhos caseiros ou substituí-las na sua ausência, abrindo-lhes o caminho de se tornarem excelentes donas de casa que saibam cozinhar, fazer barrela [*sic*], olhar pelo asseio de casa, talhar, coser, conservar e consertar as peças do vestuário da família e

[44] Decreto-Lei n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928.

[45] O conflito evidente entre a idade dos alunos e o papel vocacional conferido à escola primária foi debatido com frequência na Assembleia Nacional.

[46] *Escola Portuguesa*, 161, 1937.

que não desconheçam o valor da higiene» [47]. Completamente subordinadas aos homens, as raparigas teriam de aprender a olhar pelas roupas dos pais e dos irmãos. A limpeza, ou, como a linguagem oficial lhe chamava, «a elegância do pobre» [48], era, particularmente para elas, sinónimo de excelência.

d) Educação moral e cívica

Talvez melhor do que qualquer outra disciplina, a Educação Moral e Cívica evidencia os valores fundamentais que a escola pretende transmitir. O modelo burguês de relações sociais entre as classes é aqui particularmente visível. Segundo este modelo, os futuros governantes deveriam ser «caridosos», o que exige «a compaixão pelo sofrimento, a delicadeza, o tacto que [poupa] a susceptibilidade alheia» [49]; enquanto aos futuros governados era ensinado como «aceitar sem relutância, antes com reconhecimento» [50]. É o modelo de harmonia universal através da solidariedade humana.

Segundo a versão oficial então proposta, existiam dois tipos de crianças: aquelas que «[tinham] uma ideia do Bem e do Mal [...] e [aquelas] que só têm o instinto do Bem e do Mal, porque nenhum ensinamento moral lhes foi ministrado» [51]. O bem significava, evidentemente, respeito, obediência, limpeza, ordem.

Deus aparecia, na escola primária, na sua versão de Rei e Juiz Supremo. Sendo omnisciente, era também particularmente útil na interiorização de normas. A mentira deve ter sido uma prática vulgar entre as crianças; mentir era provavelmente uma das poucas formas de resistência numa atmosfera tão vincadamente repressiva. Deparam-se-nos continuamente referências tanto à necessidade de dizer a verdade, como aos castigos inimagináveis que os mentirosos sofreriam no Inferno.

Algumas lições ocasionais sobre o Governo eram utilizadas para explicar a imensa contribuição social do regedor, do pároco, e da G. N. R. A visão da estrutura social transmitida era a de uma sociedade sem traço de pluralismo, conflito ou violência.

Vimos como a legislação educacional do Estado Novo explícita e significativamente se propunha a deterioração progressiva do nível do ensino primário, afirmando que, para o povo português, o «saber ler, escrever e contar» era quanto bastava. Vimos igualmente quais os objectivos que os novos governantes apontavam para esse ensino, no sentido, não só de formar alunos obedientes, disciplinados e limpos, como futuros trabalhadores que respeitassem as ideias de Deus, Pátria e Família. Ao longo destes anos foi ainda a escola usada como um meio de fixar as populações rurais no campo. Na

[47] Decreto-Lei n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928.
[48] Id.
[49] Id.
[50] Id.
[51] Id.

linguagem oficial típica desta época aponta-se, enfim, como «uma das mais formosas obras da escola primária [...] o disciplinar consciências» [52].

O «pouco e bem», divisa da política educacional salazarista, veio na prática a transformar-se numa limitação e empobrecimento das disciplinas a ensinar, reduzidas a veículos transparentes de uma ideologia nacionalista religiosa e conservadora.

[52] Decreto-Lei n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928.