

Elizabeth Figueiredo de Sá
António Gomes Ferreira
Luís Mota
Dalete Cristiane S. H. de Albuquerque

Educação no Brasil e em Portugal em Tempos de Ditadura



**Educação no Brasil e em Portugal
em Tempos de Ditaduras**



UFMT

**Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso**

Reitor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Vice-Reitora

Rosaline Rocha Lunardi

Coordenadora Pro Tempore da Editora Universitária

Ana Claudia Pereira Rubio

Supervisão Técnica

Maria Auxiliadora Silva Pereira Melo

Conselho Editorial



Presidente do Conselho e Coordenadora pro tempore da EduUFMT

Ana Claudia Pereira Rubio

Conselheiros:

Ana Claudia Dantas da Costa
Caiubi Emanuel Souza Kuhn
Carla Gabriela Wunsch
Cassia Regina Primila Cardoso
Cassiano Spaziani Pereira
Elisete Duarte
Evaldo Martins Pires
Evando Carlos Moreira
Felipe Rodolfo de Carvalho
Frederico Jorge Saad Guirra,
Giovanna Fátima de Oliveira Bezerra
Graziele Borges de Oliveira Pena
Harold Sócrates Blas Achic
Hélia Vannucchi de Almeida Santos
Irapuan Noce Brazil
Jorge Luis Rodriguez Perez
Léia de Souza Oliveira
Leonardo Pinto de Almeida
Mamadu Lamarana Bari
Manoel Santinho Rodrigues Júnior
Marcos de Almeida Souza
Maria Corette Pasa
Maria Fernanda Soarez Queiroz Cerom
Monica Campos da Silva
Neudson Johnson Martinho
Nilce Vieira Campos Ferreira
Rodolfo Sebastião Estupinan Allan
Rodrigo Marcos de Jesus
Rodrigo Marques
Saul Duarte Tibaldi
Zenésio Finger

Elizabeth Figueiredo de Sá
António Gomes Ferreira
Luis Mota
Dalete Cristiane S. H. de Albuquerque
(Organizadores)

**Educação no Brasil e em Portugal
em Tempos de Ditaduras**



Cuiabá – MT
2023

Copyright (c) Elizabeth Figueiredo de Sá, António Gomes Ferreira, Luis Mota, Dalete Cristiane S. H. de Albuquerque, 2023.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº9.610/98.

A Edufmt Segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil, desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador

E24

Educação no Brasil e em Portugal em Tempos de Ditaduras [recurso eletrônico] / Elizabeth Figueiredo de Sá, António Gomes Ferreira, Luis Mota, Dalete Cristiane S. H. de Albuquerque (Organizadores). 1.ed. - - Cuiabá-MT: EdUFMT Digital, 2023.
312 p.

ISBN 978-65-5588-151-6

1. Educação - Brasil - Portugal. 2. Ditadura. 3. Estado Novo.
4. Ambientes Escolares. 5. Ambientes Não Escolares. I. Sá, Elizabeth Figueiredo de (Org.). II. Ferreira, António Gomes (Org.). III. Mota, Luis (Org.)
IV. Albuquerque, Dalete Cristiane S. H. de (Org.)

CDU 37 (81+469)

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Douglas Rios (CRB1/1610)

Coordenação *pro tempore* da EdUFMT: Ana Claudia Pereira Rubio

Supervisão Técnica: Maria Auxiliadora Silva Pereira Melo

Revisão Textual e Normalização: Natália Salome Poubel

Diagramação: Moisés de Jesus

Arte da Capa: Fernando Barros



Editora da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367
Boa Esperança. CEP: 78.060-900 - Cuiabá, MT.
Contato: www.editora.ufmt.br
Fone: (65) 3313-7155

Apoio:



Sumário

Prefácio	7
Duas margens, muitas realidades	10
PARTE I - A EDUCAÇÃO EM AMBIENTES ESCOLARES	16
A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NO ESTADO NOVO PORTUGUÊS (1933-1974): ENTRE A ASSISTÊNCIA E A EDUCAÇÃO	17
ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA DOS 03 AOS 06 ANOS EM MATO-GROSSO: OS CENTROS EDUCACIONAIS PÚBLICO	40
PRÁTICAS ESCOLARES DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO ESTADO NOVO (SÃO PAULO/ BRASIL, 1937-1945)	62
A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL (1930-1980) – PROTAGONISTAS, PROJETOS E PERSPETIVAS	85
O ENSINO SECUNDÁRIO DA DITADURA DO ESTADO NOVO NO BRASIL	115
O ENSINO LICEAL NO ESTADO NOVO EM PORTUGAL. DA POLÍTICA EDUCATIVA ÀS QUESTÕES DO CURRÍCULO	134
REFLEXOS DA DITADURA NA ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ (1942/1964)	167

ENSINO TÉCNICO EM PORTUGAL – SUBSISTEMA RENOVADO NUM CONTEXTO CONSERVADOR (1917-1974)	195
PARTE II - A EDUCAÇÃO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES	224
IRRADIAR SAÚDE NA INFÂNCIA: O PROGRAMA DE RADIOGINÁSTICA DO PROFESSOR TARSO COIMBRA, RIO DE JANEIRO, DF, ANOS 1930	225
E DEPOIS DO ADEUS AO CANTANDO E RINDO O ESTADO NOVO NOS MANUAIS DE HISTÓRIA PORTUGUESES	246
“A ESCOLA DOS QUE NÃO TINHAM ESCOLA”: O CINEMA EDUCATIVO BRASILEIRO NO ESTADO NOVO	263
UM OLHAR METODOLÓGICO PARA ANÁLISE DE FONTES DOCUMENTAIS DA IMPRENSA PERIÓDICA: A REVISTA JORNAL DAS MOÇAS EM FOCO	282
SOBRE OS AUTORES	303

Prefácio

Educação no Brasil e em Portugal em tempos de ditadura. Este é um livro típico de seu tempo. Tempo que presenciou, nas últimas décadas, o alargamento da comunidade de estudiosos do campo da História da Educação luso-brasileira. Hoje, como nunca dantes em nossos países, há estudos comparados entre Portugal e Brasil a propósito da compreensão das suas respectivas culturas escolares, instituições de ensino, pensamento pedagógico e organização das redes de educação pública. Este livro é um belíssimo exemplo do estado atual das pesquisas em História da Educação nessa dimensão transnacional, abarcando fundamentalmente, neste caso, as situações do Brasil e de Portugal. O processo de construção dessas parcerias que se estabelecem de maneira transatlântica tem a ver com um conjunto de iniciativas, que passaram pelos Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação, bem como por projetos e iniciativas de investigações coletivas ao longo de muitos anos.

O livro que vocês têm em mãos principia com a discussão sobre a infância no Estado Novo português e a maneira pela qual a atenção dada a essa infância passou de uma perspectiva assistencialista para uma dimensão mais propriamente pedagógica. Foram muitas as iniciativas importantes que tiveram lugar naquele tempo e que deixaram ressonâncias ainda nos dias de hoje. Outro tema que é trabalhado no livro é a escolarização da infância no Brasil: nesse caso, centrada especificamente nos Centros Educacionais Públicos de Mato Grosso. Aqui também há uma oscilação: o papel pedagógico desses centros é dividido com a dimensão assistencialista.

Outra realidade aqui apresentada é a das práticas escolares de nacionalização do ensino no Estado Novo, a partir de um olhar sobre São Paulo. O Estado Novo no Brasil, como em Portugal, constituiu um projeto autoritário de reconstrução nacional, implicando ações políticas de nacionalização, que tinham um claro viés pedagógico. No caso brasileiro, tratava-se de assimilar, mas tratava-se também de conter a figura do imigrante. Daí haver um conjunto de normatização das escolas estrangeiras, preocupação dada fundamentalmente a partir da Primeira

Guerra Mundial. Outro assunto que consta deste livro é a discussão sobre a Educação Especial em Portugal, no período compreendido entre 1930 e 1980. No início da época em tela, o diagnóstico oferecido para as pessoas – e particularmente para as crianças – com deficiência correspondia a caracterizá-las como anormais, conceito esse que estava na fronteira entre o normal e o que se considerava então como doentio irremediável. A partir dos anos sessenta, uma nova sensibilidade social e política será desenvolvida em relação àquelas que passam a ser compreendidas como crianças diferentes. Posteriormente o paradigma da integração será substituído pela proposta de inclusão. E essa história é aqui relatada.

O tópico seguinte é sobre o ensino secundário no decorrer da ditadura do Estado Novo no Brasil. Pautado por uma reflexão sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, retoma-se a Reforma Capanema, com a divisão entre os cursos paralelos do ensino colegial entre o científico e as humanidades – considerados esses a partir do caráter da cultura geral e humanística. Em todos os casos, dever-se-ia firmar uma consciência patriótica, expressa fundamentalmente mediante conteúdos das disciplinas de Português e de História. Outro assunto percorrido neste livro é a organização do currículo português nos liceus durante o período do Estado Novo em Portugal. O ensino liceal era organizado em três ciclos – o primeiro propondo um ensino prático, o segundo voltado para a cultura geral e o terceiro como uma sistematização dos conhecimentos adquiridos. Assim como no caso brasileiro, o enciclopedismo era aqui um projeto e um pressuposto.

Trafegando entre visões panorâmicas e investigações pontuais, este livro dá continuidade à temática discutindo os reflexos da ditadura na Escola Industrial de Cuiabá, entre os anos quarenta e os anos sessenta do século XX. Neste capítulo, a ênfase, portanto, é dada ao ensino profissional no âmbito da Reforma Capanema, e à luz de um esquadro cultural, social e político. Também o ensino técnico em Portugal é objeto de análise e, sob um ângulo transnacional, é possível perceber as similitudes e as particularidades entre as realidades portuguesa e brasileira. Outro assunto bastante específico do presente livro é o programa de radioginástica do Professor Tarso Coimbra, ministrado no Rio de Janeiro dos anos 30, evidenciando também uma pretensa

modernidade educativa que estava no espírito daquela época. Os estudos dos manuais de História portugueses e a maneira pela qual eles representaram o Estado Novo é outro estudo potente que compõe este livro, que aprofunda, outrossim, os usos do cinema educativo no Estado Novo brasileiro. A imprensa periódica é também objeto de investigação e, com o *Jornal das Moças*, publicação que regressa ao Brasil das primeiras décadas do século XX, o livro conclui o seu escopo.

O período do Estado Novo foi uma temporada autoritária tanto em Portugal quanto no Brasil. Tratava-se de uma época em que, no cenário mundial, a democracia e o liberalismo clássico viviam uma crise de legitimidade. Hoje estamos imersos em uma atmosfera na qual há movimentos em direção ao estabelecimento de novos estados novos, ou seja, de crítica à democracia, de recusa à representatividade do voto e de outras expressões do republicanismo, mediante a ascensão mundial de uma extrema-direita que não se supunha ser tão vigorosa... Justamente para valorizarmos a democracia, é necessário conhecer os tempos de ditadura; tanto em suas estreitezas quanto nas suas contradições e nas frestas que deram margem à sua superação. É urgente conhecer para não voltarmos atrás. A leitura deste livro é certamente um bom caminho em direção ao conhecimento.

São Paulo, 12 de janeiro de 2023

Carlota Boto (USP)

Duas margens, muitas realidades

Nas duas margens do Atlântico pesquisadores e pesquisadoras com diferentes formações, vêm investigando sobre a história da educação nos períodos de ditaduras, integrando o projeto de pesquisa *Infância e Educação em tempos de ditaduras*. No Brasil, o período abarca a Era Vargas, quando Getúlio Dornelles Vargas assume o poder (1930) até a sua renúncia (1945) e, posteriormente, o período da ditadura civil-militar (1964-1985), quando um golpe depôs o presidente João Goulart. Em Portugal, as pesquisas abordam o período do Estado Novo (1933-1974), tendo como seu maior chefe de governo António de Oliveira Salazar (1933-1968).

Diferentes temáticas estão sendo tratadas nesta obra, organizadas em duas dimensões: a educação em ambientes escolares e não escolares. A intenção não é estabelecer comparações, mas dar visibilidade às realidades e às peculiaridades da educação nos diversos formatos, etapas e espaços de formação.

A primeira parte aglutina oito textos, sendo quatro de pesquisadores de diferentes regiões brasileiras, e quatro de pesquisadores portugueses. O primeiro artigo, escrito por Carla Vilhena, António Gomes Ferreira e Luís Mota intitulado “A educação de infância no estado novo português (1933-1974): entre a assistência e a educação”, aborda o que hoje se designa como educação pré-escolar com recurso à análise de um *corpus* documental que incluiu artigos publicados em revistas pedagógicas e legislação, o que possibilitou aceder quer ao discurso oficial, quer ao debate público sobre a educação de infância no período em análise. Embora se possa identificar um conjunto de linhas de continuidade na política educativa do Estado Novo, também se considera que educação de infância, em Portugal, pode dividir-se em duas fases, uma de 1933-1959 – que se caracteriza pela predominância de uma perspectiva assistencial – e outra de 1960-1974 – em que se assiste a uma crescente intervenção do Estado, sobretudo ao nível da regulação, que culmina com a reintegração deste nível educativo no sistema educativo oficial, sem prejuízo de em ambos os períodos se encontrarem iniciativas sólidas e consolidadas que, situando-se na articulação entre a iniciativa de

órgãos estatais, regionais ou locais, e o apoio da sociedade civil, como é usual dizer-se hoje, ou no setor do ensino particular, compaginaram as perspectivas assistencial e educativa ou se centraram na vertente educativa.

Em “Escolarização da infância dos 03 aos 06 anos em Mato Grosso: os Centros Educacionais Públicos”, as autoras Elizabeth Figueiredo de Sá e Magda Sarat, ao investigarem sobre a implantação e expansão da educação escolar pública da infância dos 3 aos 6 anos no estado de Mato Grosso, identificaram uma intervenção tardia do governo no atendimento à escolarização dessa faixa etária. Esta veio a ocorrer somente nos anos de 1970, com a criação dos Centros Educacionais, que ofertavam o ensino primário e a educação pré-escolar. Concluem que essa modalidade foi importante para a implantação e expansão da educação pré-escolar no estado.

A autora Rosa Fátima de Souza-Chaloba, em seu texto “Práticas escolares de nacionalização do ensino no Estado Novo (São Paulo/Brasil, 1937-1945)”, com base nos relatórios das Delegacias Regionais do Ensino do Estado de São Paulo referentes ao período de 1937 a 1943, analisa os problemas encontrados pelos professores, abordando os desdobramentos da política de nacionalização, instituída pelo governo federal, no estado de São Paulo e as práticas de nacionalização nas escolas primárias.

O texto de autoria de Cláudia Pinto Ribeiro, “A Educação Especial em Portugal (1930-1980) – protagonistas, projetos e perspectivas”, apresenta uma visão de como se foi definindo o pensamento e a atuação neste campo a partir da terceira década do século XX até ao início do período democrático. Assim, primeiramente faz uma breve resenha histórica sobre a obra de Costa Ferreira, que se inscreve no período da 1.^a República (1910-1926), para depois explicar o período “nebuloso” que decorreu entre o desaparecimento de Costa Ferreira e a assunção por Vítor Fontes da direção do Instituto Médico-Pedagógico de Santa Isabel que, entretanto, passara a ser designado Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF), em homenagem ao seu fundador. Depois trata do trabalho desenvolvido no IAACF e em outras instituições que operavam na sua dependência ou com relações muito próximas. Basicamente, esta parte procura esclarecer como se fez

a educação das crianças diferentes, em Portugal, entre 1940 e 1980, e como foi orientada a formação de professores especializados. Por fim, dá conta de notas de Vítor Fontes aquando da sua visita oficial ao Brasil, em 1954, que permite aproximação à assistência às crianças «excepcionais», em alguns importantes Estados brasileiros bem como sobre as mudanças mais significativas ocorridas nas décadas de 1960 e 1970, em Portugal.

Em “O Ensino Secundário da ditadura do Estado Novo no Brasil”, Norberto Dallabrida e Fernanda Gomes Vieira analisam a reformulação do ensino secundário e de sua cultura escolar prescritas na lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), conhecida como a Reforma Capanema, procurando identificar diferenças em relação à Reforma Francisco Campos (1931) que estabeleceu mudanças significativas no ensino secundário brasileiro.

Os autores de “O ensino liceal no Estado Novo em Portugal: da política educativa às questões do currículo”, António Gomes Ferreira, Luís Mota e Carla Vilhena, destacam a importância do papel do Estado no desenvolvimento da escolarização, evidenciando como o Estado, de acordo com as condições materiais e simbólicas, emana mandatos para o sistema de ensino, no caso concreto, ideológico, primeiro, e para o desenvolvimento económico, depois. Em linhas gerais, traça-se uma compreensão da evolução do ensino liceal, assinalando-se os principais momentos de reforma do ensino liceal em Portugal. Aborda-se a organização do currículo dos liceus, em termos de curso – geral e complementar – de ciclos – número e duração – e de regime de ensino – classe ou disciplina. Realiza-se uma aproximação a alguns dos principais temas de debate sobre o ensino liceal durante o Estado Novo e que estiveram na origem de duas reformas, nomeadamente, o enciclopedismo do plano de estudos e a complexidade e extensão dos programas, cujas opções de solução entroncaram, ou melhor, dependeram sempre das opções do legislador quanto às finalidades e aos destinatários a acolher no ensino liceal. Neste enquadramento, emergiu o dirimir de razões em torno das humanidades clássicas e uma leitura de um humanismo (mais) pragmático e utilitário. Por fim, considera-se a resposta político-educativa no âmbito do ensino secundário, às alterações no quadro internacional e no posicionamento geoestratégico

de Portugal, que se traduziu por uma necessidade de mão de obra qualificada que potenciase o desenvolvimento do país, compaginada com uma procura social de educação, que se vai traduzir na aceleração do alargamento da escolaridade obrigatória com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Nádia Cuiabano Kunze em “Reflexos da ditadura na Escola Industrial de Cuiabá (1942/1964)” aborda a reverberação das ditaduras de governos brasileiros no âmbito da Escola Industrial de Cuiabá (EIC). Esta instituição educativa foi criada no ano de 1942, no âmbito da abrangente reforma da educação brasileira alcunhada de Reforma Capanema, a qual estabeleceu, dentre outras, a Reforma do Ensino Industrial que reestruturou a rede federal de escolas profissionais.

Em “Ensino Técnico em Portugal – subsistema renovado num contexto conservador (1917-1974)”, Luís Alberto Marques Alves mostra que entre a Reforma de Azevedo Neves, ainda durante a 1ª República e o fim do Estado Novo, o ensino técnico em Portugal foi alvo de uma preocupação quase permanente de diferentes setores: políticos, económicos, sociais, educativos e culturais. Privilegia um subsistema mais vocacionado para a marginalidade no quadro das responsabilidades educativas dos diferentes governos, do que para a aposta sem reticências enquanto necessidade para a dinâmica nacional de aproximação ao desenvolvimento de outros países europeus, através de uma consistente *formação de produtores*. Mostra que em vários períodos a exigência era para o seu papel na substituição das corporações e na preparação de operários “mais especializados” e que em outros era definido como supletivo do ensino liceal, evitando não apenas a excessiva pressão sobre este subsistema, mas dando oportunidade de estudo aos filhos das camadas mais baixas da população. Este estigma marcou profundamente a sociedade portuguesa que tentou libertar-se dele extinguindo-o, na sequência da revolução de 25 de abril de 1974 .

A segunda parte, reúne quatro artigos que abordam a educação em ambientes não escolares. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e José Carlos de Souza Araújo abordam, no texto “Irradiar saúde na infância: o Programa de Radioginástica do professor Tarso Coimbra, Rio de Janeiro, DF, anos de 1930”, sobre o uso educativo do rádio na chamada ditadura Vargas, refletindo sobre a chamada radioginástica projetada

em um ideário político-nacionalista cujo programa incluía propaganda ideológica (o nacionalismo) e higienismo (saúde pública, “melhoria da raça”), entre outros. Assim, os autores procuraram compreender a extensão das relações desse ideário com o conteúdo e o método de aprendizagem inculcados nos alunos *in loco* e nos ouvintes do programa de rádio de Tarso Coimbra.

No texto “E depois do adeus ao cantando e rindo. O Estado Novo nos manuais de História portugueses” Clara Isabel Serrano e Sérgio Neto propõem-se passar em revista o modo como o Estado Novo tem sido abordado pelos manuais de História do 9.º ano do Ensino Básico português, desde a década de 80 até à atualidade. Sublinhe-se que é neste ano de escolaridade, em que os estudantes têm cerca de 14 anos, que a disciplina de História é obrigatória, pelo que a maior parte deles não voltará a tomar contacto, na escola, com esta temática. Seja como for, este estudo ensaia uma avaliação do tratamento do Estado Novo nos manuais escolares do 9.º Ano do Ensino Básico português entre 1980-1990 e 2021, de modo a perceber número de páginas e quantidade/qualidade da informação fornecida (PINGEL, 2010); a escolha dos documentos históricos e as relações estabelecidas com as outras ditaduras (Fascismo, Nazismo e Franquismo). Para realizar este trabalho, foram selecionados manuais escolares de História do 9.º Ano do Ensino Básico. Os manuais escolhidos são os mais representativos do ensino português (ou seja, aqueles que foram adotados por mais escolas, chegando assim a mais alunos).

As autoras Naiana Lopes Pimentel e Alexandra Lima da Silva no texto “ ‘A escola dos que não tinham escola’: o cinema educativo brasileiro no Estado Novo” abordam sobre a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo em 1936, tendo como diretor Edgard Roquette-Pinto, como uma estratégia inovadora do governo de Getúlio Vargas de levar a educação a todos os cidadãos que não se encontravam matriculados nas escolas, sob a vigilância do órgão de controle e censura.

E, por fim, no texto “Um olhar metodológico para análise de fontes documentais da imprensa periódica: a revista *Jornal das Moças* em foco”, Dálete Cristiane. S. H. de Albuquerque aponta questões teórico-metodológicas, a partir da revista *Jornal das Moças*. As reflexões trazidas pela autora percorrem a fonte no intuito de evidenciar o projeto

de formação de mulher na revista *Jornal das Moças*, a partir da edição de seus textos e os caminhos pelos quais passam desde a intervenção do editor até sua publicação e os protocolos de leitura que os envolve.

Assim, agradecemos a todos os autores que colaboraram com seus textos, que nos proporcionam oportunidade de reflexão sobre a educação em diferentes momentos e contextos de ditaduras, marcadas pelo autoritarismo e nacionalismo, auxiliando, ao revisitar o passado, compreender o momento atual a fim de traçarmos ações para o futuro que desejamos para a sociedade nos dois lados do Atlântico.

Os Organizadores

Parte I

**A Educação em Ambientes
Escolares**

A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NO ESTADO NOVO PORTUGUÊS (1933-1974): ENTRE A ASSISTÊNCIA E A EDUCAÇÃO

Carla Vilhena
António Gomes Ferreira
Luís Mota

A emergência da infância como uma questão social, em meados do século XIX, conduziu, por um lado, à entrada no debate público das questões relacionadas com a proteção e a educação das crianças, e, por outro, à crescente intervenção do Estado neste domínio (HENDRICK, 1999; VILARINHO, 2020) tornando-se, no século que se seguiu, a idade da vida mais intensamente governada (ROSE, 1999). Designado como o *século da criança*, assiste-se no século XX a uma crescente preocupação com a forma como as crianças eram criadas e educadas, questão que ainda hoje suscita inúmeros debates.

Sem embargo, ou não fosse o campo educativo tão profundamente afetado pelo contexto económico, social, cultural e político, se a preocupação com a criação e educação das crianças foi um tema que atravessou todo o século XX, as soluções avançadas foram sofrendo alterações (BEATTY, 1995; ESPING-ANDERSEN, 2009; HARDYMENT, 2008; HAYS, 1996; HULBERT, 2004; ROSE, 2010). Aquilo que podemos designar de cultura da educação socialmente adequada, ou seja, as finalidades atribuídas à educação, os métodos pedagógicos e o(s) público(s)-alvo das políticas educativas, não se manteve inalterada, transformando-se em função das profundas alterações sociais, políticas e económicas que ocorreram nessa centúria.

No que diz respeito à educação de infância, tema abordado no presente texto, são de destacar, pelo seu maior impacto nas políticas educativas neste domínio, as transformações no estatuto social das mulheres e das crianças e o desenvolvimento das ciências da infância (e.g. psicologia do

desenvolvimento, puericultura, pediatria) (BEATTY, 1995). A entrada das mulheres no espaço público e a crescente feminização da força de trabalho, as transformações no entendimento do desenvolvimento infantil, designadamente ao nível do desenvolvimento cognitivo, e os avanços da medicina contribuíram, como demonstraram vários autores (HAYS, 1996; HARDYMENT, 2008; HULBERT, 2004; ROSE, 2010), para a alteração da cultura da educação socialmente adequada, ou seja, para a transformação do discurso dominante acerca da criação e educação das crianças, designadamente das crianças entre os 0 e os 6 anos de idade. É nossa intenção contribuir, com este trabalho, para a compreensão do processo de desenvolvimento da educação de infância, neste intervalo etário, em Portugal, num tempo específico, durante a vigência do Estado Novo (1933-1974), dando especial atenção às funções que lhe foram sendo atribuídas.

Nas mais de quatro décadas de duração deste regime ocorreram, no mundo ocidental, profundas mudanças no estatuto social da mulher, assim como da criança (HENDRICK, 1999) que, embora com algum atraso face à maioria dos países ocidentais, se fizeram sentir em Portugal, com os consequentes reflexos no campo da educação de infância (PIMENTEL, 2011; VILARINHO, 2011). Neste sentido, recorreremos à análise de um corpus documental que incluiu artigos publicados em revistas pedagógicas e legislação, o que nos possibilitou aceder quer ao discurso oficial, quer ao debate público sobre a educação de infância no período em análise.

Embora, como refere Nóvoa (1997), se possam identificar um conjunto de linhas de continuidade na política educativa do Estado Novo, as mudanças nas orientações e estratégias permitem subdividir este período em diferentes fases. No que diz respeito à educação de infância, Cardona (1997) e Vilarinho (2011), duas autoras que analisaram as políticas de educação pré-escolar em Portugal, referem a existência de duas fases: 1) 1933-1959 – que se caracteriza pela predominância de uma perspetiva assistencial; e 2) 1960-1974 – em que se assiste a uma crescente intervenção do Estado, sobretudo ao nível da regulação, que culmina com a reintegração deste nível educativo no sistema educativo oficial (Lei n.º 5/73), sem prejuízo de em ambos os períodos se encontrarem iniciativas sólidas e consolidadas como, de

resto, a sua longevidade se encarregou de demonstrar que, situando-se na articulação entre a iniciativa de órgãos estatais, regionais ou locais, e o apoio da sociedade civil, como diríamos hoje, ou no setor do ensino particular, compaginaram as perspetivas assistencial e educativa ou se centraram na vertente educativa.

As políticas educativas e os debates públicos sobre este tema não ocorrem num vazio, são marcados pelo contexto em que têm lugar, bem como por aqueles que os precederam, todavia, de facto, a transferência da legitimidade do Estado Novo para a educação e o ensino constitui uma rutura no entendimento da educação de infância que se traduz na extinção do ensino infantil oficial, perspetivas que só, lenta e progressivamente, foram alteradas nas décadas de 60 e 70, tendo como epílogo as orientações educativas consubstanciadas na denominada reforma Veiga Simão (Lei n.º 5/73) que se traduziu, ao nível da educação pré-escolar, na sua reintegração no sistema educativo.

Com a ascensão de António de Oliveira Salazar à chefia do governo e, em sequência, a promulgação de uma nova constituição, em 1933, conforma-se o Estado Novo, concretizando-se uma nova visão das realidades nacionais. Destarte, como já foi sublinhado, só no 2º lustro da década de 30 é que o regime transfere a sua legitimidade para o campo da educação e do ensino. O seu discurso ideológico vai manter-se, mais ou menos, estável, até ao período do pós-II Guerra Mundial, evoluindo, lenta e paulatinamente, a partir dos alvores dos anos 50.

Não obstante o realinhamento internacional de Portugal e o investimento na reconstrução europeia, de que Portugal beneficiaria desde o Plano de Recuperação Europeu (PRE), vulgarmente designado por Plano Marshall, Portugal permaneceu, até aos anos 60, um país predominantemente rural, governado de acordo com o conhecido princípio “Deus, Pátria, Família”, bem ilustrado pelo quadro *A lição de Salazar*, da autoria de Martins Barata (1938). Seria necessário aguardar pelos anos 60 para que se comesçasse a assistir a algumas transformações a nível social, entre as quais se destacam, pelo seu impacto na procura social da educação de infância, o aumento da taxa de trabalho feminino, devido à imigração, à guerra colonial e ao processo de industrialização (FERREIRA, VILHENA, & MOTA, 2019). Embora as orientações ideológicas se mantenham constantes até

ao fim do regime, as transformações sociais, económicas, culturais e política que ocorreram nestes 40 anos, quer no mundo ocidental, quer a nível nacional, tiveram importantes implicações na forma como foi sendo entendida a educação, em geral, e a educação de infância, no caso vertente, em particular.

A Constituição de 1933 expõe as bases ideológicas do regime, entre as quais se contavam a constituição da família como célula base do regime corporativo. O conceito de família correspondia ao da família tradicional, composta por pai, mãe e filhos, estando o papel de cada um bem definido. Ao pai, “chefe de família”, competia prover o sustento da mulher e dos filhos, enquanto à mulher cabia o cuidado do lar e das crianças (PIMENTEL, 2011). Como afirmava Salazar: “Deixemos, portanto, o homem a lutar com a vida no exterior, na rua... E a mulher a defendê-la a trazê-la nos seus braços, no interior da casa...” (OBRA DAS MÃES PELA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1938, p. 5).

A defesa do lar como lugar *natural* das mulheres, acompanhada pela valorização da maternidade vai ter profundas consequências no campo da educação de infância, sobretudo a partir de 1936, ano em que, como já se destacou, o regime com o advogado Carneiro Pacheco, ao leme, transporta a sua legitimidade política para a educação e o ensino, evidenciado com a redesignação do ministério da tutela simbolicamente nominado de Ministério da Educação Nacional. Durante este período assiste-se a uma profunda mudança no entendimento da educação de infância, consentânea com os princípios defendidos na nova Constituição, designadamente com o papel atribuído à mulher na nova ordem que o Estado Novo procurava construir.

Uma das primeiras medidas tomadas pelo ministro Carneiro Pacheco no âmbito do ensino infantil consiste na responsabilização da Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN), pela educação de infância. Como se refere nos estatutos da OMEN, aprovados em 15 de agosto de 1936, uma das suas funções, a par com a educação para a maternidade (PIMENTEL, 2011), seria “promover e assegurar em todo o País a educação infantil pré-escolar em complemento da ação da família” (Art.º 5.º, Decreto-Lei n.º 26893, de 15 de agosto de 1936).

A educação de infância sai, desta forma, da alçada do Ministério da Educação, acabando por ser extinto, em 1937, o ensino infantil oficial

(Decreto-lei nº 28.081, 9 de outubro de 1937). A análise da Proposta de Lei apresentada à Assembleia Nacional permite aceder aos argumentos utilizados para justificar esta medida, expostos na secção VI, intitulada *Errada posição do problema da educação pré-escolar*.

A um resumo histórico das iniciativas oficiais no âmbito da educação de infância, especialmente crítico das medidas promulgadas durante a 1ª República, segue-se a constatação de que “a existência do ensino infantil oficial em Portugal não passa de ficção” (República Portuguesa, 1937, p. 26). Esta afirmação é suportada por dados numéricos, designadamente pela referência ao reduzido número de crianças em idade pré-escolar matriculadas neste nível de ensino (0,60%, no ano letivo 1936-37).

A quase inexistência da educação pré-escolar, os custos associados ao seu desenvolvimento, uma vez que “exigiria uma dotação orçamental sensivelmente igual à que hoje se gasta com o ensino primário elementar” (República Portuguesa, 1937, p. 27), são os argumentos utilizados para “destruir a mentira do ensino infantil oficial” e recuperar o “largo tempo perdido à roda de uma ficção” (República Portuguesa, 1937, p. 27).

É ainda enfatizado que o investimento neste nível educativo contrariava os princípios explicitados na Constituição, designadamente no que dizia respeito à função atribuída à família e, mais especificamente, à mulher, na sociedade portuguesa:

Pela índole essencialmente maternal da educação pré-escolar, que, para ser eficaz, há-de dirigir-se sobretudo à habilitação das mães, o Estado não possui sequer as condições técnicas para o ministrar, o que decorre também, como essencial pressuposto, dos conceitos educativos da Constituição do Estado Novo (1933), quando atribue à família o encargo primordial da acção formativa (República Portuguesa, 1937, p. 27).

Apesar da ênfase, na propaganda e no discurso oficial, da necessidade de retorno ao lar da mulher trabalhadora, as mulheres não deixaram de trabalhar, particularmente as mulheres das classes populares, aquelas que necessitavam de um salário para assegurar a sua sobrevivência e das suas famílias (PIMENTEL, 2011).

A questão da proteção da criança das classes populares, aquelas de quem as mães, por razões económicas, não se podiam ocupar, assume,

nas décadas de 30 e 40, um lugar central no debate acerca da educação de infância.

Num artigo publicado na revista *Brotéria*, o médico Manuel Vicente Moreira, responsável pela criação, em Lisboa, do Centro Maternal e Infantil Fundação Júlia Moreira, “associação de profilaxia, assistência e educação” (L, 1943, p. 12), explicita a sua preocupação com este grupo específico de crianças:

Apenas pergunto aos que admitem as desvantagens do abandono dos filhos (sou um deles), se é possível resolver o problema da mãe operária, rapidamente, pelo menos, entre nós.

Na própria Alemanha, país em que a diretriz governamental é, em regra, mais bem compreendida, devido à cultura e à disciplina que reina nos espíritos, não foi geral o abandono das oficinas pelas operárias.

O tempo, só o tempo, resolverá a questão!

Mas até lá, havemos de abandonar as crianças pelas ruas, com todas as consequências funestas, afastá-las de quem as ensine, ao menos, a lavar a cara? (MOREIRA, 1934, p. 104).

A função educativa da educação de infância, predominante na 1ª República, é deixada em segundo plano, valorizando-se a função assistencial, centrada nos cuidados higiénicos e alimentares, ou seja, na conservação dos corpos, fruto de uma preocupação mais vasta com o *revigoramento da raça* e na qual a vigilância das classes populares desempenhava um papel central (CLEMINSON, 2014; PIMENTEL, 2011). Esta problemática assume uma particular importância na década de 30, marcada pela emergência de um discurso pró-natalista e higienista, que deriva da preocupação quer com a quantidade, quer com a qualidade da população (CLEMINSON, 2014). Refira-se, a título de exemplo, a defesa pelo médico Carlos Salazar de Sousa (1939) de uma política demográfica, cuja principal finalidade seria o aumento e o fortalecimento da população portuguesa. Um elemento essencial dessa política, para além do óbvio incentivo ao aumento das taxas de natalidade, seria o combate à mortalidade e à morbilidade infantis, questão que no Portugal dos anos 30, assumiu particular relevância (PIMENTEL, 1999). Como refere a pediatra Maria de Lourdes Levy (2004): “no ano de 1945, ano do meu primeiro contacto oficial com a

Pediatria, a mortalidade infantil era muito alta (11,4%); era uma taxa assustadora em comparação com a da quasi totalidade dos países da Europa” (p. 207).

A educação de infância foi então perspetivada como um elemento num dispositivo mais vasto de assistência à maternidade e à infância e marcada por uma racionalidade médico-higiénica, centrada na conservação da saúde.

Com efeito, as motivações subjacentes à criação de instituições de educação de infância relacionavam-se com a melhoria das condições de vida das crianças das classes populares, através da vigilância das famílias e da prestação dos cuidados necessários à constituição de corpos fortes, uma mais-valia para a Nação:

Não, não pode ser: se continuarmos assim, sem higiene alimentar, física, moral e intelectual, nem daqui a um século teremos Portugueses que mantenham as faculdades activas da Raça, e não esqueçamos que um Povo vale o que valem os seus habitantes e que a saúde física, moral e material da criança representa o futuro, a prosperidade e o progresso do Estado, sob o ponto de vista intelectual, moral e material.

É esta convicção, ou melhor, é esta certeza que nos leva a trabalhar com ternura e dedicação, pela Criança da nossa Terra. As Casas da Criança são as melhores armas de que podemos dispor para a valorizar, para a fortalecer e fazemos dela valor útil à Nação.

Aqui têm, pois, os motivos que me levaram à construção da Casa da Criança Rainha Santa Isabel, onde se cuidará carinhosamente do Corpo e do Espírito das Crianças Pobres desta banda do Rio.” (FESTAS COMEMORATIVAS..., 1940, p. 7)

As Casas da Criança, referidas no excerto acima transcrito, constituem um exemplo de uma instituição de educação de infância integrada num dispositivo mais vasto de assistência materno-infantil. Neste caso concreto, referimo-nos à Obra de Protecção à Grávida e Defesa da Criança, criada por iniciativa do médico Byssaia Barreto, na qualidade de Presidente da Junta da Província da Beira Litoral, que podemos classificar como um “verdadeiro dispositivo socio-sanitário” (FERREIRA; MOTA, 2018, p. 138). Apesar do seu inegável carácter

assistencial, existia a clara preocupação com a educação das crianças que frequentavam estas instituições, como demonstraram Ferreira e Mota (2018). Não estamos a falar aqui de uma educação cuja principal finalidade seria a moralização das classes populares, embora esse objetivo estivesse presente, mas de uma educação integral adequada a esta faixa etária, como é visível no excerto que a seguir transcrevemos:

Trabalhos educativos pelos métodos de Froebel ou de Montessori, exercícios de ginástica e, em especial, ginástica rítmica, jogos em comum sob a direção de uma jardineira de infância, cantos, etc., têm um efeito essencialmente educativo e disciplinador, promovendo o desenvolvimento físico da criança nas melhores condições. Nestas Casas, procura-se ensinar a criança a servir-se com habilidade do seu corpo e dos seus sentidos, a despertar nelas o gosto do esforço e do trabalho, a provocar a eclosão de todas as suas faculdades por meio de jogos úteis e de exercícios que as divertem. (MAIS UM ANO QUE PASSA..., 1943, p. 290).

Na realidade a Obra, liderada por Fernando Bissaya Barreto Rosa, sob o lema “Façamos Felizes as crianças da nossa terra”, cria 25 Casas da Criança entre 1936 e 1974, estruturadas com sala de consulta médica, para consultas de apoio às grávidas, uma creche, para crianças dos 0 aos 3 anos de idade, e um parque infantil – designação dada ao jardim de infância – para as crianças entre os 3 e os 6 anos. A iniciativa incluiu a formação de pessoal qualificado com a criação, em Coimbra, da Escola Normal Social (1937), que, em exclusivo no país, conferiu o diploma de Enfermeira Puericultora Visitadora da Infância, até 1956, a quem cabia concretizar um papel diferente da pedagogia tradicionalista, em função da Educação Nova e de acordo com a sua formação pedagógica e preparação científica (FERREIRA, MOTA, VILHENA, 2019), competindo-lhes, de acordo com Bissaya Barreto (ROSA, 1970, p. 184):

Interessar as crianças, estimulá-las, levá-las a reflectir, animá-las sempre e nunca as humilhar, mesmo quando erram, procurar dar às crianças uma educação tão completa e equilibrada quanto possível e fazer da escola o lugar mais atraente, mais alegre e mais encantador, é o dever da puericultora que vier dirigir esta Casa.

Concomitantemente, no âmbito da educação infantil particular, centrado na educação e, ainda hoje, com presença marcante na formação social portuguesa, merecem especial referência os Jardins-Escolas João de Deus. No período de 1926 a 1974, a Associação de Jardins-Escolas João de Deus criou 19 jardins-escolas, num total de 23 até ao fim do Estado Novo. A Associação adotou, com os estatutos de 1946, o desígnio de fundar, dirigir e manter jardins-escolas e promover a generalização de um modelo português de escola infantil. Neste sentido formou, entre 1943 e 1976, 1118 educadoras através de um curso de Didática Pré-Primária, inicialmente com a duração de dois anos – três a partir de 1971 – sequencial aos de aprendizagem didática da Cartilha Maternal (FERREIRA, MOTA, VILHENA, 2019).

Se até ao início dos anos 40 os discursos acerca da educação de infância se caracterizavam pela ênfase na dimensão assistencial, assiste-se, ao longo das décadas de 40 e 50, à difusão paralela de um discurso que se centra na dimensão educativa. Note-se que, como afirma Nóvoa (1996), o desenvolvimento da educação de infância no Estado Novo se fez por duas vias, com públicos bem definidos: uma vertente assistencial, destinada às crianças pobres, acima referida; e uma *vertente educativa elitista*, destinada às crianças de classes mais favorecidas, aquelas cujas famílias possuíam recursos económicos suficientes para o pagamento de uma mensalidade.

De fora, ainda assim, permaneceu o número mais significativo de crianças, como se dá conta nas páginas da primeira revista para pais que se publica em Portugal, *Os Nossos Filhos* (1942-1958), seja por razões de ordem económica ou por ausência de oferta educativa. Em agosto de 1951 é publicada a carta de uma leitora, sob o título “O problema das mães das classes médias, que trabalham fora de casa”, de que se transcreve um excerto ilustrativo da divisão clara entre estes dois tipos de instituições:

Digam-me, então, como é que nós, mulheres que queremos andar com a cabeça levantada, auxiliar o marido a angariar o indispensável para vivermos, e ao mesmo tempo cumprir o grandioso dever de sermos mães, digam-me como é que havemos de fazer? Em que condições é que o podemos cumprir?

Resolveria, em parte, a situação, a criação duma creche decente, para as crianças filhas das famílias classificadas como “remediadas”.

Há creches nas fábricas, somente para os filhos do seu pessoal; e também há colégios para os filhos dos ricos, cujas despesas nós, os remediados, não podemos comportar.

Nas páginas da revista acima referida, numa secção intitulada *Escolas Infantis*, são publicitadas algumas das instituições particulares (e.g. EXTERNATO DE SANTA CECÍLIA, 1952; JARDIM INFANTIL PESTALOZZI, 1955; LAR DOS PEQUENINOS, 1952; VISITANDO O LAR DA CRIANÇA, 1955). Para além dos anúncios surgem reportagens ilustradas, predominando as imagens do(s) espaço(s) e das crianças nas suas ocupações, tais como jardinagem, desenho, trabalhos manuais ou atividades da vida quotidiana. Dava-se assim a conhecer às leitoras a realidade da educação infantil, na sua vertente educativa e elitista, acompanhada pela defesa dos benefícios, para a criança, da sua frequência:

Muita gente julga que os parques infantis foram apenas inventados para livrar as mães da tarefa de ‘aturar’ os meninos em casa. Sem dúvida pensou-se nas mães que trabalham e que portanto não podem olhar pelos filhos, como naquelas que não sabem educar e nas outras que não querem ocupar-se deles. Mas o objectivo fundamental destas escolas é a criança. Para o seu desenvolvimento, para o seu convívio, é que se criou o parque infantil. Mesmo as mães pacientes com os seus filhos deviam mandá-los para junto das outras crianças, porque por mais que se esforcem por os educar bem, nunca poderão tirar resultados iguais aos duma escola infantil moderna. A criança necessita, a partir dos três anos, dos seus pequenos companheiros; necessita duma vida em colectividade, e duma actividade espontânea. (LOSA, 1949, p. 6)

Note-se que, tal como é patente no excerto acima transcrito, os argumentos a favor da universalização da educação de infância eram, muitas vezes, acompanhados pela desvalorização da capacidade da mãe, enquanto educadora. Subjacente a este discurso estava a tentativa da implementação de métodos de educação *modernos*, ou seja, que tinham

na sua origem o conhecimento produzido pelas ciências da infância, designadamente pela psicologia do desenvolvimento, que exigiam uma profissionalização daqueles que se ocupavam da educação das crianças (VILHENA, 2010).

Recordemos aqui que uma das funções atribuídas à OMEN, para além da promoção da educação de infância, era, precisamente a educação das mães, ou seja, a difusão do que Hays (1996) designa de cultura da maternidade socialmente apropriada. Para além da difusão da ética familiar dominante, da qual fazia parte a ideia de que a mãe era a principal responsável pela educação dos filhos, era atribuída à OMEN a função de “orientar as mães portuguesas, por uma activa difusão das noções fundamentais de higiene e de puericultura, para bem criarem os seus filhos” (Art.º 2º, 1º ponto, Decreto-Lei n.º 26.893, de 15 de agosto de 1936), tarefa em que parece, como demonstrou Pimentel (2011), não ter tido grande sucesso.

Mais sucesso parece ter tido a publicitação do trabalho realizado em diferentes instituições de educação de infância e a enunciação das vantagens para a criança da sua frequência. Cite-se, a título de exemplo, o facto de algumas leitoras, donas de casa, escreverem para a revista *Os Nossos Filhos* solicitando a indicação de instituições de educação de infância para os seus filhos. Particularmente interessante, no discurso destas mulheres, são os argumentos utilizados para justificar o seu pedido, uma vez que a invocação dos benefícios para as crianças, designadamente ao nível de desenvolvimento intelectual e social, é acompanhada pela explicitação das suas próprias necessidades, quer seja de descansar (O MENINO E A ESCOLA INFANTIL, 1957; PAZ, 1946) ou encontrar um tempo para si: “Há quantos anos não leio um livro verdadeiramente sério por não ter nunca um momento em que possa concentrar o espírito?” (BÉRRIO, 1947, p. 24).

Note-se que num país predominantemente rural, com elevadas taxas de analfabetismo, estes discursos, que têm como público-alvo mulheres letradas, com algum poder económico, dirigem-se a uma parte muito reduzida da população. Em relação às crianças das classes populares prevalecem os discursos de cariz assistencial, centrados nos cuidados com o corpo e na formação de portugueses úteis à Pátria, como aqueles que anteriormente referimos.

Podemos, contudo, inferir que a emergência de discurso centrada na dimensão educativa constitui um indício de que algo estava a mudar. De facto, embora não se possa falar de um amplo desenvolvimento da educação de infância, na década de 50 assiste-se a um multiplicar de instituições de educação de infância, visível no aumento do número de crianças que frequentavam este nível de ensino, pelo menos no respeitante a instituições dependentes do Ministério da Educação Nacional, no quadro da Inspeção-geral do Ensino Particular. De 94 instituições frequentadas por 1954 crianças, em 1950-1951, passamos no final da década, em 1959-1960, para 177 instituições frequentadas por 6126 crianças. De assinalar que até 1962-1963 o número de instituições se cifraria em 209, um crescimento de 18% em 3 anos, com 8039 crianças inscritas (FEREIRA, MOTA, VILHENA, 2019).

É ainda nesta década que surgem as duas primeiras escolas de educadoras de infância, em Lisboa, a Escola de Educadoras de Infância, criada por Maria Ulrich, e o Instituto de Educação Infantil, criado por Maria Teresa Andrade dos Santos, mais conhecida por Mitza. Estamos perante duas mulheres pertencentes à elite feminina do regime, ligadas a grupos católicos (Ação Católica e Noelistas, respetivamente), que dedicaram a sua vida à formação de profissionais de educação de infância. De iniciativa privada, recebiam, contudo, um subsídio do Estado.

O aumento do número de instituições ou classes de educação de infância particulares, assim como a criação de cursos destinados à formação de educadoras de infância, é reveladora não só de uma revalorização do cariz educativo da educação de infância, como anteriormente referido, mas também de uma procura, designadamente pelas famílias pertencentes a classes sociais mais favorecidas, deste tipo de instituições (VILHENA, 2002).

Tal não significa, porém, que esta fosse uma questão consensual, como é visível nas palavras que o deputado conservador Pinheiro Torres, escreve no jornal *O Comércio do Porto*, reproduzidas na revista *Vida e Saúde*. No seu discurso critica o facto de no 1º Congresso Nacional de Proteção à Infância, organizado em 1952 pela Sociedade Portuguesa de Pediatria, não se ter referido a importância da família na educação da criança:

Com grande surpresa nossa à “Família”, a primeira educadora, anterior ao Estado, à qual tão alta missão é atribuída na nossa constituição, nenhuma tese se referia. E se a “Família” é a primeira principal educadora - aos direitos legais e morais dos pais se refere o ilustre delegado de Cuba -, é a primeira e a melhor protectora.

Fala-se na crise da Família; mas mais uma razão para dela se tratar com largueza e profundeza, no sentido de a tornar cada vez mais idónea, para o cumprimento da missão que Deus, a natureza e a lei confiam à instituição chamada, com razão, a “célula social”.

A mais eficaz protecção à criança é o regresso ao lar, ao lar cristão, que precisa de ser reconstruído, chamando-se a ele, os que dele andam de qualquer forma afastados, sobretudo as mães, insubstituíveis como educadoras. (TORRES, 1952, p. 5)

A educação de infância parece, pelo contrário, ter sido alvo de alguma atenção neste Congresso. Do seu programa constavam, na subsecção intitulada *Puericultura post-natal*, uma conferência sobre “Creches”, proferida pelo Dr. João Marques Pinto e outras sobre “Jardins de Infância”, apresentada por Maria Teresa Andrade dos Santos. Emile Planchard, professor da Universidade de Coimbra, foi, por sua vez, responsável pela conferência intitulada “Necessidades do ensino infantil; a sua organização e realização” (FONTES, 1953/54. p. 469).

Vítor Fontes, médico, diretor do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e responsável pela revista *A Criança Portuguesa*, faz um pequeno resumo da conferência proferida por Émile Planchard, do qual transcrevemos, de seguida, uma pequena parte:

O Prof. Emile Planchard, tratando das necessidades do ensino infantil, organização e realização, acentua o interesse fundamental para suprir a deficiência educativa da família, como também para desenvolver, pelos exercícios sensoriais, as capacidades de trabalho para a entrada na escola primária.

Referindo-se à organização do ensino infantil propõe que, de acordo com que se faz nos países de cultura pedagógica mais

adiantada, poderá se de iniciativa particular com ajuda efectiva do Estado, que contribuirá para uma perfeita realização desta espécie de ensino. O Estado deverá promover o necessário para que o ensino infantil seja ministrado extensivamente à população infantil do País, ajudando materialmente, criando cursos especiais de jardineiras da infância, ao mesmo tempo que deverá ser o inspector da forma como este ensino se realiza.

(...)

Como conclusão acentua que se desenvolvam em quantidade, qualidade e eficácia, as instituições de primeira e segunda infância, para valorizar, desde os primeiros tempos, o potencial humano, visto este constituir a riqueza máxima das nações. (FONTES, 1953/54. pp. 476-477).

O aumento da procura social das instituições de educação de infância é acompanhado por um discurso acerca da necessidade da sua universalização (e.g. CORREIA, 1946; MENDES, 1948), de que o excerto acima transcrito é apenas um exemplo. Deste discurso fazem parte temas que irão dominar o debate sobre a educação de infância nos anos 60 e 70, designadamente, a função compensatória e as questões relacionadas com a formação do capital humano.

A década de 60 pode ser considerada um período decisivo para a educação de infância. Para tal poderão ter contribuído a progressiva entrada das mulheres no mercado de trabalho e a emergência de uma nova atitude face à educação das crianças mais pequenas. No que diz respeito a este último aspeto, refira-se que a substituição da visão maturacionista do desenvolvimento infantil, ou seja, de que este era geneticamente programado, para uma visão em que se acreditava que podia ser potenciado, se relaciona com a valorização da componente educativa nas instituições de educação de infância, assim como com o investimento, por parte do Estado, neste nível educativo (ROSE, 2010; SPODECK; SARACHO, 2003).

No que respeita ao campo da educação em Portugal, o início da década de 60 é marcado pela entrada de Portugal no Projeto Regional do Mediterrâneo, promovido pela OCDE. No âmbito deste projeto foram elaborados, pela equipa portuguesa, dois relatórios: *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-59)* e *Evolução*

da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole). Previsão para 1975. Como se pode inferir, pelos títulos dos mesmos, o primeiro relatório corresponde a um diagnóstico da situação escolar, constituindo a base para a previsão das necessidades futuras, tema do segundo relatório (LEMOS, 2004).

No que se refere à educação de infância, dá-se conta, no primeiro relatório publicado em 1963, com dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística, da situação à época, caracterizando-a como dependente de instituições privadas, exclusivamente urbana e com custos mensais elevados por criança para as famílias. Contudo, Maria João Cardona (1997), contrariando as estatísticas mobilizadas no relatório, assinala a existência de instituições dependentes da assistência social, com mensalidades baixas, destinadas a famílias carenciadas, o que traduzia uma diferenciação social no acesso das crianças à educação infantil. O segundo relatório, publicado no ano imediato, apresenta uma previsão de 24 mil crianças inscritas, na educação de infância, em 1974-1975, alertando, contudo, para as dificuldades de previsão, em face da irregularidade de crescimento do ensino infantil, em Portugal. De igual modo, se sublinha o elevado ratio entre crianças e educador (FERREIRA, MOTA, VILHENA, 2019).

A função compensatória e preventiva começava, de facto, a fazer o seu caminho e a obter algum reconhecimento em Portugal, olhando-se também para as crianças dos grupos sociais menos favorecidos. Preocupações que adquirem visibilidade num relatório (1964) dirigido por Émile Planchard, o qual tinha como objetivo a organização de um novo Estatuto da Educação Nacional e onde se sopesa a criação de uma rede oficial de jardins de infância, recusando-se um ensino sistemático antes dos 6 anos, mas equacionando-se a preparação das crianças para, quando chegasse o momento, mais fácil e rapidamente assimilassem o programa do ensino primário.

Neste relatório encontra-se, de igual modo, a preocupação com a formação de educadoras, alvitando-se a criação de escolas normais públicas, sendo que até à sua criação o Estado deveria apoiar as escolas privadas existentes. Uma reflexão que convoca mesmo a questão da tutela, ponderando-se a possibilidade de todas as escolas ficarem na dependência do Ministério da Educação Nacional ou a criação de

mecanismos de coordenação entre os diferentes ministérios implicados (FERREIRA, MOTA, VILHENA, 2019).

A tomada de consciência da importância da educação de infância, designadamente no combate à pobreza e na promoção do sucesso escolar, num tempo em que o debate educativo gira em torno das questões do acesso à educação e do sucesso escolar, implicou uma revalorização da sua função educativa, que alcançou também as instituições de cariz assistencial. A criação do Centro de Aperfeiçoamento e Preparação de Pessoal, destinado à formação do pessoal que trabalhava nessas instituições, cujos custos estavam a cargo do Estado, ou o apoio pedagógico dado por educadoras de infância, pertencentes aos quadros do Ministério da Saúde e da Assistência, assim como as visitas às instituições no sentido de supervisionar o seu funcionamento são medidas indicadoras de uma preocupação crescente com a qualidade do trabalho realizado nessas instituições, incidindo particularmente sobre as questões de natureza pedagógica (material, métodos, preparação do pessoal).

No que diz respeito à formação de educadoras de infância são criadas, em 1963, a Escola de Educadoras Paula Frassinetti, no Porto, e a Escola de Educadoras de Infância de Nossa Senhora de Anunciação, em Coimbra (GOMES, 1977), o que contribui para o aumento do número de profissionais de educação de infância em Portugal.

A discussão do Plano Intercalar de Fomento para 1965-1967 encontra-se na base do Parecer sobre Ensino e Investigação, da Câmara Corporativa, que considera reduzida a educação infantil em Portugal e que, articulando a sua importância na formação da criança com as limitações das famílias para a sua concretização, recomenda a criação do ensino infantil (GOMES, 1977).

O debate público sobre a educação pré-escolar assume novo fôlego entre os finais da década de 60 e o início dos anos 70, impulsionado, por um lado, pela crescente reivindicação da criação do ensino infantil oficial (CARDONA, 1997), e, por outro, pela discussão que se gera em torno daquela que ficou conhecida como Reforma Veiga Simão.

Veiga Simão assume o cargo de Ministro da Educação Nacional em 1970. No ano seguinte, a 6 de janeiro de 1971, efetua um discurso transmitido nos meios de comunicação social, intitulado “O seu

inalienável direito à educação”. O objetivo era, como ele próprio afirma, dar “conhecimento ao País do que se vem realizando, e, também do que se projecta para o futuro” (SIMÃO, 1971, p. 5), mais especificamente dar conta que se preparava uma “extensa e profunda reforma do sistema educativo português” (SIMÃO, 1971, p. 5).

Neste sentido, foi elaborado o programa “Educação Nacional - Bases Fundamentais”, cujos aspetos gerais foram apresentados no discurso anteriormente referido. Esse programa foi sujeito a uma discussão pública, uma verdadeira inovação, tendo em conta que se vivia num regime autoritário, pouco dado a esse tipo de práticas. Uma das propostas apresentadas consistia na inclusão da educação pré-escolar no sistema educativo oficial:

Considera-se (...) altamente aconselhável preceder o ensino básico de dois anos de educação pré-escolar que se oficialize, cabendo ao Ministério da Educação Nacional a imediata responsabilidade de promover e incentivar a criação de jardins de infância em estreita colaboração com outros Ministérios e entidades privadas. (SIMÃO, 1971, p. 7)

Num período marcado pela discussão do papel da escola na reprodução social, protagonizado por autores como Bourdieu e Passeron ou Bernstein, a educação pré-escolar é apresentada como uma ferramenta de promoção da igualdade de oportunidades e de combate à pobreza, ou seja, como mecanismo promotor do desenvolvimento pessoal e social (ROSE, 2010). É esse o entendimento que preside à introdução da educação pré-escolar no sistema educativo português. João Fraústo da Silva, diretor do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa do Ministério da Educação Nacional, explicita de uma forma clara essa ideia:

A introdução da educação pré-primária baseia-se na hipótese, que recentes trabalhos de ordem psico-pedagógica e fisiológica têm, até certo ponto, apoiado, de que o grau de inteligência não é uma constante genética, mas depende em certa medida das condições que rodeiam as crianças nos seus primeiros anos de formação, possivelmente a partir dos 2-3 anos de idade. As disparidades que

se verificam em países com elevada estratificação social tendem assim a perpetuar-se, uma vez que as elites intelectuais irão em princípio constituir-se nas classes mais favorecidas do ponto de vista económico.

Por esta razão, ou por outras menos ligadas a critérios de justiça social, nomeadamente a crescente feminização do trabalho, têm-se expandido em muitos países diversas formas de ocupação estimulantes das crianças com idades compreendidas entre os 3 os 6 anos, que se podem considerar incluídas na designação genérica que aqui utilizámos. Parece a todos os títulos desejável, numa óptica puramente nacional mas, em visão prospectiva, também internacional, que se institucionalize no nosso País esta primeira forma de educação, tal como se prevê no esquema do sistema escolar. (SILVA, 1972, pp. 49-50)

É também patente neste discurso a transformação no entendimento do processo de desenvolvimento da criança, designadamente do desenvolvimento cognitivo que, como referido anteriormente, esteve na origem de uma maior valorização da função educativa da educação de infância (ROSE, 2010).

Do ponto de vista do organograma do Ministério da Educação da Educação Nacional, ainda antes da promulgação da lei (Lei n.º 5/73), assinala-se a criação, ao nível dos serviços centrais, da Divisão de Educação Pré-Escolar. Promulgada a 25 de julho de 1973, a educação de infância é reintegrada no sistema educativo português, tal como havia sido previsto no programa apresentado em 1971: “O sistema educativo abrange a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente” (Base IV, ponto 1). Destinada a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, sem frequência obrigatória, é atribuído a este nível a função de promover “o desenvolvimento espiritual, afectivo e físico da criança, sem o sujeitar à disciplina e deveres próprios de uma aprendizagem escolar” (Lei 5/73, Base IV, ponto 2.). Simultaneamente, o Ministério de Educação Nacional passa a ser responsável pelas normas de funcionamento dos jardins de infância, pelos programas educativos para esclarecimento das famílias e pela criação de escolas de formação de educadoras de infância. A educação de infância deveria visar o desenvolvimento global e harmonioso da criança, sem prejuízo

dos princípios morais e religiosos, bem ao sabor ideológico do regime (FERREIRA, MOTA, VILHENA, 2019).

Reconhece-se, desta forma, o papel da educação de infância na promoção do desenvolvimento da criança, a especificidade deste nível de ensino face ao ensino primário, assim como a responsabilidade do Estado na garantia do acesso a todas as crianças, independentemente da sua origem social, à educação pré-escolar. Todavia e apesar das intenções políticas, os dados assinalam, no período de 1961-1962 e 1972-1973, a quase ausência deste nível de educação, circunscrevendo-se este aos centros urbanos.

De facto, entre 1961-1962 e 1973-1974 a taxa de escolarização, das crianças dos 3 aos 6 anos de idade, cresce dos 0,9% para 3%; enquanto o número de crianças inscritas, em 1960-1961, era de 6528, em 1972-1973 passa para 18964, o que evidencia a raridade de estabelecimentos dedicados à educação pré-escolar no período em causa. Estava-se diante de uma realidade confrangedora e marcada por assimetrias gritantes, pois, o número de crianças matriculadas, em 1960-1961, ia, por exemplo, de 22, em Faro, a 3141, em Lisboa; no ano de 1972-1973, o aumento dos números não altera significativamente a situação do país relativamente à educação de infância, porquanto, em Lisboa, encontravam-se inscritas 8998 crianças, enquanto em Viana do Castelo se registavam 44, e Faro 171 crianças a frequentar este nível de educação (FERREIRA, MOTA, VILHENA, 2019).

Sublinhe-se que o número de crianças que frequentavam o pré-escolar oficial em Lisboa, representava cerca de 47% do total de crianças inscritas em estabelecimentos congêneres no que hoje se denomina como Portugal continental e Regiões Autónomas. A realidade social e os problemas educativos que o país enfrentava não tornava prioritário o investimento na educação pré-escolar.

As políticas educativas viravam-se sobretudo para a expansão dos outros níveis de escolaridade. Seria necessário aguardar até ao início dos anos 90 do século XX, para que a percentagem de crianças inscritas no ensino pré-escolar atingisse os 50% das crianças portuguesas entre os 3 e os 6 anos de idade, alcançando-se os 90% já só na segunda década do século XXI (PORDATA, 2022).

Referências

- BEATTY, B.. *Preschool education in America: the culture of young children from the colonial era to the present*. New Haven: Yale University Press, 1995.
- BÉRRIO, M. C. *A situação da mulher portuguesa vista por uma dona de casa e mãe*. *Os Nossos Filhos*, Lisboa, n. 67, p. 24, 1947.
- CARDONA, M. J. *Para a história da educação de infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora, 1997.
- CLEMINSON, R. M. *Catholicism, race and empire: eugenics in Portugal, 1900-1950*. New York: Central European University Press. 2014.
- CORREIA, A. *Porque não criamos parques infantis? Saúde e Lar*, Lisboa, n. 26, p. 8-9, 1946.
- ESPING-ANDERSEN, G. *The incomplete revolution: Adapting to women's new roles*. Oxford: Polity Press, 2009.
- EXTERNATO DE SANTA CECÍLIA, *Os Nossos Filhos*, Lisboa, n. 120, p. 7, 1952.
- FERREIRA, A. G. A criança e a pedologia no contexto da Primeira República em Portugal. In: MOURÃO, A.; GOMES, A. C. (coord.). *A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 299-316.
- FERREIRA, A. G.; MOTA, L. “Cada Casa da Criança que se abre, corresponde a uma enfermaria que se fecha”. Gerar, criar e educar no Portugal do Estado Novo. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia de Educación*, v. 22, p. 133-152, 2018.
- FERREIRA, A. G.; MOTA, L.; VILHENA, C. Panorama sobre a educação de infância em Portugal. IN: Ferreira, A. G. & Mota, L. (Eds.), *Caminhos da Educação de Infância em Portugal: Políticas e perspectivas contemporâneas*. Santo Tirso: De Facto Editores, p. 15-74, 2019.
- FESTAS COMEMORATIVAS DOS CENTENÁRIOS E DA RAINHA SANTA. *A Saúde*, v. 10, n. 233-234, p. 6-8, 1940
- FONTES, V. I Congresso Nacional de Proteção à Infância. *A Criança Portuguesa*, Lisboa, n. XIII, p. 464-488, 1953/54.
- GOMES, J. F. *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Almedina, 1977.
- HARDYMENT, C. *Dream babies: Child care advice from John Locke to Gina Ford*. London: Frances Lincoln, 2008.

- HAYS, S. *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven: Yale University Press, 1996.
- HENDRICK, H. Constructions and reconstructions of British childhood: An interpretative survey, 1800 to the present. IN: JAMES, A., e PROUT, A. (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, p. 34-62, 1999.
- HULBERT, A. *Raising America: experts, parents and a century of advice about children*. New York: Vintage Books, 2004.
- JARDIM INFANTIL PESTALOZZI, *Os Nossos Filhos*, Lisboa, n. 160, p. 14-15, 1955.L, 1943, p. 12
- LAR DOS PEQUENINOS, *Os Nossos Filhos*, Lisboa, n. 118, p. 15, 1952.
- LEMONS, V. V. *A influência da OCDE nas políticas públicas da educação em Portugal*. Tese (Doutoramento em Políticas Públicas) - ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2004.
- LEVY, Maria de Lourdes. O Serviço de Pediatria faz 50 anos. *Acta Pediátrica Portuguesa*, v. 35, n. 3, 207-210, 2004
- LOSA, I. *Parques infantis*. *Os Nossos Filhos*, Lisboa, n. 83, p. 6, 1949.
- MAIS UM ANO QUE PASSA... MAIS UM ANO QUE VEM... *A Saúde*, v. XIII, n. 289-300, p. 1-24, 1943.
- MENDES, M. J. M. O ensino infantil: necessidade do seu restabelecimento. *Os Nossos Filhos*, Lisboa, n. 74, p. 8, 1948.
- MOREIRA, M. V. Assistência e educação maternais e infantis numa zona pobre de Lisboa. *Brotéria*, n. XIX, p. 102-111, 1934.
- NÓVOA, A. S. A “Educação Nacional” (1930-1974): análise histórica e historiográfica. IN: ESCOLANO, A., e FERNANDES, R. (Eds.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España Y Portugal (1800-1975)*: Actas del II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación. Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques, p. 175-203, 1997.
- NÓVOA, A. S. “Educação Nacional”. In: BRITO, J. M., ROSAS, F. (coords.), *Dicionário de História do Estado Novo* (vol. 1). Venda Nova: Bertrand Editora, 1996.
- O MENINO E A ESCOLA INFANTIL, *Os Nossos Filhos*, Lisboa, n. 187, p. 7, 1957.
- OBRA DAS MÃES PELA EDUCAÇÃO NACIONAL. *Orientações e fins*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1938.

O PROBLEMA DAS MÃES DAS CLASSES MÉDIAS, QUE TRABALHAM FORA DE CASA. *Os Nossos Filhos*, Lisboa, n. 111, p. 12, 1951.

PAZ, M. da. Sem título. *Os Nossos Filhos*, Lisboa, n. 51, p. 24, 1946

PIMENTEL, I. F. A assistência social e familiar do Estado Novo nos anos 30 e 40. *Análise Social*, v. XXXIV, n. 151-152, p. 477-508, 1999.

PIMENTEL, I. F. *A cada um o seu lugar: A política feminina do Estado Novo*. Lisboa: Temas & Debates, 2011.

PORDATA. *Pordarta: Estatísticas sobre Portugal e a Europa*. Taxa bruta de escolarização por nível de ensino. Disponível em <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+bruta+de+escolariza%C3%A7%C3%A3o+por+n%C3%ADvel+de+ensino-434>. Acesso em: 11, setembro 2022.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Sessão n.º 146 da Assembleia Nacional: Em 25 de novembro. *Diário das Sessões*, n. 147, p. 13-37, 1937.

ROSA, F. B-B. *Uma Obra Social*, realizada em Coimbra. I. Coimbra: Coimbra Editora, 1970.

ROSE, E. *The promise of preschool: From Head Start to Universal Pre-Kindergarten*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

ROSE, N. *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Free Association Books, 1999.

SILVA, J. F. da. Perspetiva da educação e do acesso à cultura. *Boletim do Gabinete de Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa*, Lisboa, n. 10, p. 4-55, 1972.

SIMÃO, V. O seu inalienável direito à educação. *Boletim do Gabinete de Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa*, Lisboa, n. 7, p. 4-18, 1971.

SOUSA, C. S. de. Necessidades e deficiências da assistência infantil. *Revista Portuguesa de Pediatria e Puericultura*, v. 2. n. 5, p. 221-242, 1939.

SPODECK, B; SARACHO, O. “On the Shoulders of Giants”: Exploring the traditions of Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, v. 31, n. 1, p. 3-10, 2003.

TORRES, P. Protecção à Infância. *Vida e Saúde*, novembro e dezembro de 1952, p. 5. 1952.

VILARINHO, M. E. *Estado e Terceiro Sector na construção das Políticas Educativas para a infância em Portugal: O caso da Educação*

Pré-Escolar (1995-2010). Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2011.

VILARINHO, M. E. Articulações entre o público e o privado na educação de infância em Portugal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e231420, 2020.

VILHENA, C. *Institucionalização da educação pré-escolar em Portugal (1880-1950)*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.

VILHENA, C. *A educação para a maternidade nas revistas de educação familiar no último meio século*. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.

VISITANDO O LAR DA CRIANÇA, *Os Nossos Filhos*, Lisboa, n. 157, p. 13, 1955

ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA DOS 03 AOS 06 ANOS EM MATO-GROSSO: OS CENTROS EDUCACIONAIS PÚBLICOS

Elizabeth Figueiredo de Sá
Magda Sarat

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar. [...]

Rute Rocha¹

No ano de 1959 foi proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Em seus versos, a poetiza Rute Rocha apresenta tais direitos e, entre eles, o da educação. Interessante verificar que em pleno século XX, ainda se tenha a necessidade da proclamação destes documentos em uma organização social que não garante, para uma grande parcela de suas crianças, os direitos básicos para a sobrevivência, sendo necessário a organização de todo um arcabouço legal, não somente no Brasil, para que se efetive na prática as garantias legais para a infância. No Brasil, entre outras legislações, destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 promulgada em meados do

1 ROCHA, R. Os Direitos das crianças segundo Ruth Rocha. São Paulo: Salamandra, 2014.

século XX. A gênese do atendimento à infância no Brasil é marcada por um serviço assistencial, atendendo as populações mais pobres e outro de caráter mais educativo, voltado para as crianças da elite que podiam frequentar escolas e jardins de infância. Segundo Kuhlmann Jr (2015), as duas formas de atendimento possuíam concepções pedagógicas, o que as diferenciava seriam suas perspectivas, sendo uma de caráter mais emancipatório e outra mais subserviente, questionando a histórica dicotomia nas formas de atendimento e a separação entre as instituições assistenciais e pedagógicas.

Desta forma os modelos se expandiram a partir do século XX. Contudo, em termos de políticas públicas, da organização do atendimento e dos órgãos responsáveis:

As creches foram criadas para, em sua maioria, atender crianças de 0 a 6 anos em período integral, vinculando-se aos sistemas de bem-estar social e respectivas políticas assistencialistas e compensatórias. As pré-escolas, também, em sua maioria, foram criadas dentro do sistema educacional para crianças de 4 a 6 anos, para processo de escolarização formal. Assim aconteceu no final do século XIX com a criação dos jardins de infância nos moldes froebelianos e, mais tarde, na década de 20, com as escolas maternas. (MIEIB, 2002, p.94)

Tal expansão se deu em meio à industrialização promovida dentro do período da ditadura cívico militar com a retirada das mulheres para o mercado de trabalho, eclodindo também no movimento feminista, no sentido de prover condições para que estas pudessem deixar seus filhos e filhas e trabalhar fora de casa. Algumas respostas surgiram com o advento desta ampliação pretendendo atender, também, às parcerias que o regime militar fez com os organismos internacionais para dar respostas ao seu projeto de desenvolvimento, especialmente na educação, e responder aos índices de analfabetismo do país.

Neste contexto, a educação da criança teve um investimento pela via da chamada educação compensatória com os inúmeros programas de educação assistencialista que favoreceu a ampliação e o atendimento

à população mais carente e de cunho social. Foi um período no qual se proliferaram programas de baixo custo, com profissionais sem formação, baixos salários, sem estrutura física, ou seja, uma política de atendimento emergencial que se tornou recorrente. Segundo Fúlvia Rosemberg, nas décadas de 1970 e 1980,

(...) Apesar da variedade, os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos custos, ou melhor, do parco investimento público na linha de chegada: educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construído para a EI; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. A Educação Infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis. (ROSEMBERG, 2002, p. 35, grifo nosso)

Este cenário das políticas públicas favoreceu, em algumas regiões, o avanço da iniciativa privada e confessional que assumiu a educação das crianças menores de seis anos, como aconteceu na região de Mato Grosso, não somente em suas origens no atendimento à educação da criança, mas neste período de expansão.

Assim, neste capítulo tratamos sobre a implantação e expansão da educação escolar da infância dos 3 aos 6 anos em Mato Grosso respondendo a seguinte questão: quais as ações do governo para implementar e expandir a educação pré-escolar no estado neste período? Nossa delimitação temporal dos anos de 1970 justifica-se pela criação de duas modalidades de instituição atendendo a educação pré-escolar, cujas nomenclaturas foram Centros Educacionais e Casas Escolas “O Infante do Bom Senso”, modalidades criadas no período. No entanto, para este capítulo trabalharemos com a primeira modalidade que

foram os Centros Educacionais que, em algumas das suas instalações, abrigaram a proposta das Casas Escolas.

No sentido de responder a esta indagação utilizamos as legislações publicadas em Diário Oficial, periódicos de circulação estadual e nacional, as mensagens do governador à Assembleia Legislativa e alguns Relatórios, entre outras documentações sob a guarda do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso, do Acervo da Assembleia Legislativa de Mato Grosso e da Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

As primeiras iniciativas de educação das crianças de 4 a 6 anos em Mato Grosso

A primeira iniciativa de educação em Mato Grosso voltada para as crianças menores que 7 anos, que temos indícios, é de origem confessional. Os salesianos, ao serem convidados pelo presidente da Província Manoel José Murtinho, vieram para o estado com o intuito de catequizar os nativos, chegaram à capital em 1894, seguidos das irmãs Filhas de Maria Auxiliadora em 1895 (FRANCISCO, 2010). No início do século XX, administravam três colônias: a Colônia Sagrado Coração, no córrego dos Tachos; Imaculada Conceição, no córrego Aracy; e São José, no Rio Sangradouro. Nelas temos registros de que 42 crianças frequentavam o Jardim de Infância (MATO GROSSO, Mensagem, 1913).

O Álbum Graphico de Matto Grosso publicou uma imagem com a seguinte legenda: “Jardim de Infância no sertão”, referindo-se às crianças indígenas atendidas por religiosos da missão salesiana (AYALA; SIMON, 1914, p.213). E o Inspetor de Meteorologia, Sr. Horácio de Souza, após sua excursão pelo sertão do estado e pelas Colônias Indígenas, registrou no jornal A Cruz suas impressões sobre o Jardim de Infância relatando:

O que porém mais profunda e agradavelmente me impressionou, foi o “Jardim de Infância” mantido pelas Irmãs missionárias. Declaro que difficilmente encontrarei acolhimento igual ao que recebi das mimosas criancinhas indígenas nesse primeiro e único “Jardim de Infância” de Matto Grosso. (A CRUZ, Edição 112, 2/2/1913, p.2)

O depoimento apresenta uma visão romantizada da atuação dos salesianos e das Filhas de Maria Auxiliadora nas colônias. Silva (2011, p. 106) ressalta que as ordens religiosas vindas da Europa tinham “a missão de ‘civilizar’ os indígenas do Estado [...] para o trabalho”, de modo que “através da educação ocidental e da moralização religiosa, pudessem inculcar práticas e sentimentos ocidentais”, esperando que estes negassem saberes e crenças originários de seus povos. A infância era o período mais profícuo para se fazer esse trabalho pois esperava-se que as crianças, aprendendo desde pequenas, abandonassem suas crenças. Para os jesuítas:

(...) a infância é percebida como momento oportuno para a catequese porque é também momento de unção, iluminação e revelação. Mais além, é o momento visceral de renúncia, da cultura autóctone das crianças indígenas, uma vez que certas práticas e valores ainda não tinham se sedimentado nesta terra selvagem. (PRIORE, 1996, p.15)

Posteriormente, temos conhecimento da experiência de origem pública acompanhando os modelos que vinham sendo disseminados nos estados brasileiros, especialmente tendo o sistema educacional paulista como referência, o governo de Mato Grosso legislou sobre a criação de um jardim de infância voltado para crianças de 3 a 6 anos, juntamente com a Escola Normal e uma escola graduada por meio da Lei nº 533, de 4 de julho de 1910, que reorganizou a Instrução Pública. Segundo o idealizador da reforma da instrução pública e diretor da Escola Normal, Leowegildo Martins de Mello (MATO GROSSO, Relatório, 1911, p. 23): “A impropriedade do prédio em que funciona a Escola Normal, não permitiu ao Governo a instalação dessa escola infantil, destinada às crianças de três a seis anos idade”, portanto, tal projeto não se concretizou e a educação das crianças nessa faixa etária não foi atendida.

A documentação nos informa que em 1911 um periódico de circulação no estado publicou a notícia da construção de “um elegante e espaçoso edifício, sob a competente direção do engenheiro Miguel Mello, destinado para Lyceu, Escola Normal e Jardim de Infancia” (CORREIO DO ESTADO, Edição 180, 4/5/1911, p.2), a referida

notícia daria a ver a perspectiva da criação do jardim de infância e sua concretização, no entanto, o presidente do estado, Dr. Anibal Tôledo, em uma mensagem na mesma data, informa que até o ano de 1930 não haviam sido instalados os jardins de infância no estado, como é possível observar na mensagem:

Seria, entretanto, de desejar a criação, logo que pudéssemos, dos jardins de infância, para que o professor colhesse a creança nos seus primeiros anos e, afastando-a desde essa idade, a mais plástica da vida, de influencia menos benéficas, pudesse despertar-lhe o gosto pelo saber e incutir-lhe no espírito o amor e a noção da disciplina. (MATO GROSSO, Mensagem, 1930, p. 40-41)

Em seu discurso, Tôledo expressa a finalidade do governo para a escolarização da infância menor de 7 anos: “despertar-lhes o gosto pelo saber e incutir-lhe no espírito o amor e a noção de disciplina”, em outras palavras, educá-las com conhecimento e obediência para atuar na sociedade. Não teria também o mesmo propósito de civilizar a infância urbana, com novos hábitos e valores considerados modernos? Ou seja, a infância seria utilizada como “terreno fértil” para civilizar o indivíduo e incutir os valores, por ser, segundo o documento, “essa idade, a mais plástica da vida”, portanto, a mais fácil de ser influenciada e apresentada aos padrões de disciplina e regulação dos costumes. Como diria Norbert Elias:

O padrão que está emergindo em nossa fase de civilização caracteriza-se por uma profunda discrepância entre o comportamento dos chamados “adultos” e das crianças. Estas têm no espaço de alguns anos que atingir o nível avançado de vergonha e nojo que demorou séculos para se desenvolver. A vida instintiva delas tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos. (ELIAS, 2011 p. 139)

A concepção de construção da nação civilizada fazia parte de um projeto educacional do início do século XX e se expandiu por todo o

país, portanto necessitava-se de uma educação a ser ensinada às crianças desde a mais tenra idade e de ações de mudança na instrução pública e na implantação de processos políticos que viessem a compor tal ideário. Assim, encontramos no documento “Organização didática e movimento geral” (1939), de meados dos anos 1930, uma sessão sobre a educação pré-escolar que traz dados significativos para compreendermos a educação das crianças menores de 7 anos no estado.

Nele consta a existência de 11 escolas pré-primárias de iniciativa privada. Destas, 9 eram urbanas e 2 rurais, sendo 6 dirigidas por homens e 5 por mulheres. No que se refere ao corpo docente, o documento indica 9 normalistas e 2 leigas, todas do sexo feminino. As matrículas estavam organizadas do seguinte modo:

Quadro 1 - Movimento Escolar Pré-Primário em Mato Grosso -1939.

Discriminação	Matrícula Geral		
	Total (Durante o ano letivo)		
	Sexo masculino	Sexo feminino	Soma
	ENSINO PARTICULAR-URBANO		
De menos de 4 anos	15	11	26
De 4 a 6 anos	108	95	203
De mais de 6 anos	109	92	201
Total	232	198	430
	ENSINO PARTICULAR-RURAL		
De menos de 4 anos			
De 4 a 6 anos		16	16
De mais de 6 anos	5	34	39
Total	5	50	55

Fonte: MATO GROSSO. Organização Didática e Movimento Geral 1939 – Arquivo Público de Mato Grosso

Este dado referenda a ideia de que foram os jardins de infância criados para as crianças de melhor poder aquisitivo, pertencentes às famílias que podiam pagar as mensalidades. Para essas, a educação escolar para

crianças entre 4 e 6 anos era defendida pela imprensa local, como na revista *A Violeta*, voltada principalmente para o público feminino:

Conselhos às Mães

Alice Maria Freire

É comum hoje em dia a mãe que manda seu filhinho de 4 à 5 anos para a escola. Esta idade é a chamada a do “JARDIM DE INFANCIA” que consiste em ensinar a criança a lê e escrever brincando. As mães devem manda-las quando elas são fortes, bem nutridas, vivas; assim, não só elas aprendem a ler como podem brincar ao ar livre com outras crianças tornando-se mais inteligentes e mais ativas, aprendendo a conviver com os outros, enfim, n`outro ambiente que não seja o seu. A idade pré-escolar é a que vai dos 2 aos 6 anos, período este do crescimento. (*A VIOLETA*, 1947, Edição 342, p. 22)

Percebe-se que a reportagem estabelece claramente quais as crianças que deveriam ter acesso ao jardim de infância: as “fortes, bem nutridas, vivas”. Tal perspectiva acompanha o ideário do período que propunha como modelo de progresso uma educação eugênica e higiênica centrada na cultura de um corpo saudável, estabelecendo ações que tinham como foco as mulheres e a educação das crianças. Tanto que teve lugar no Estado edições do “concurso de robustez infantil” como signos de civilidade com investimentos na saúde e na educação das mães e das crianças.

Tais práticas foram veiculados em outra revista feminina que circulava no estado de Mato Grosso intitulada *Revista Folha da Serra* (SILVA; SARAT, 2021). Nestes periódicos do período se vendia a concepção de que o jardim de infância era um espaço para torná-las “mais inteligentes e mais ativas”, e não um espaço para permanecerem enquanto as suas mães estavam trabalhando. Para as crianças filhas de mães trabalhadoras, era indicada a creche, de caráter mais assistencial.

Em 1955, o jornal *A Cruz* noticia a criação de mais um jardim de infância de iniciativa confessional: o Jardim de Infância Santa Maria.

Para sua organização pedagógica, Dom Antônio Campelo de Aragão foi à São Paulo buscar todo material para sua instalação. Assim, foi construído um prédio de 42 metros de comprimento por 12 metros de largura, na Travessa do Limoeiro, no bairro do Porto e o documento aponta que sua instalação dispunha de:

[...] 5 salas e um grande salão. Duas salas são reservadas ao Jardim que dispõe outrossim do grande alpendre que se estende em todo o comprimento da casa e de áreas na frente e ao lado para os petizes brincarem e brincando se educarem. Cada sala com capacidade para 30 crianças entre 4 e 6 anos, tem um mobiliário adequado e original feito a capricho e em cores variadas, dando ao ambiente um aspecto alegre e servindo a um tempo para as crianças aprenderem um mundo de novidades.

Material didático abundante e variado desde o papel para o desenho da criança, até os jogos de quebra-cabeça, recortes, massa para modelagem e instrumentos musicais, tudo está a serviço dos gurus. (A CRUZ, Edição 2109, 3/4/1955, p.3)

Como era um jardim de infância confessional e preparado para atender um determinado público, o corpo docente do Jardim de Infância era formado de 3 professoras, sendo uma a diretora que possuía especialização em Jardim de Infância pelo Instituto de Educação do Distrito Federal e prática pedagógica em Salvador-Bahia.

Cabe ressaltar que nesse período havia muitos professores sem formação no estado e não havia a especialização em educação para a infância dos 3 aos 6 anos. Mesmo porque a formação específica para atuar com crianças menores de 6 anos é muito recente, na época somente nas escolas normais é que se tinha alguma aproximação com a formação para lecionar às crianças pequenas.

A instituição sendo de origem confessional, podemos inferir que ela também não era destinada às crianças da classe popular, possivelmente teria algum programa de bolsa para algumas crianças, mas era um jardim de infância para as crianças da elite cuiabana.

Assim como os periódicos de circulação, governantes e intelectuais eram conhecedores e escreviam sobre a importância da educação escolar das crianças menores de 7 anos, mas não havia ações efetivas para reverter a ausência de escolas pré-primárias públicas.

Sobre a questão, Ferreira Mendes, diretor da Instrução pública, relata que:

Não mantém, é verdade, Jardins de infância, encontrando-se esta competência do ensino entregue à competência do ensino privado, nesta capital, Corumbá e Campo Grande. Incentivando as Prefeituras, o Governo auxilia a manutenção dos Parques Infantis em algumas cidades, demonstrando sua clarividência em matéria de administração pública. (MATO GROSSO, Relatório, 1943, s/p)

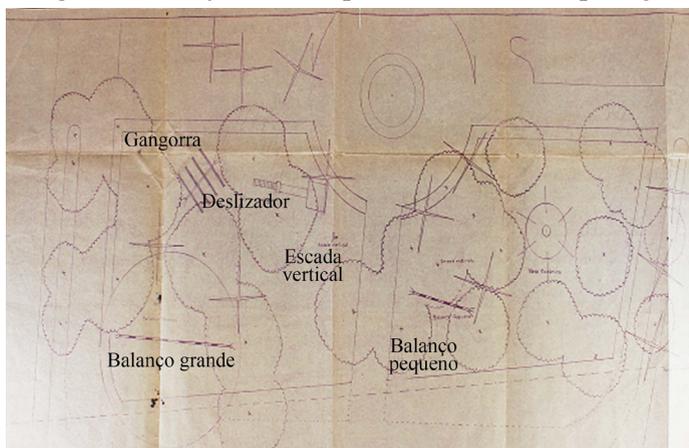
A proposta dos parques infantis, segundo Faria (1999, p. 62), nascem no bojo das ideias escolanovistas como uma experiência de educação não escolar direcionada “para o tríptico objetivo parqueano: educar, assistir e recrear”, quando assistência e a educação não estavam ainda antagonizadas. Sobre o tema Kulmann Jr. (2021, p. 155) informa: “o Parque Infantil, implantado na cidade de São Paulo em 1935, foi a instituição que ganhou maior notoriedade no Brasil.

A partir da década de 1940, inauguraram-se parques infantis no interior do estado de São Paulo e também em outros estados do país transformando se, após a segunda metade dos anos de 1970, em Escolas Municipais de Educação Infantil”, ao espalhar-se pelo país a documentação apontou a existência dessa experiência na cidade de Cuiabá no período.

Os indícios estão nos periódicos mato-grossenses, estes informam que tal experiência foi implementada em algumas cidades do estado, principalmente na capital.

O jornal *Gazeta do Commercio* (10/07/1955, Edição 2518, p. 5) noticia a construção de “Parques Infantis em Cuiabá nas praças Ipiranga e na Praça da Casa Popular”, conforme o projeto traçado:

Figura 1 - Projeto do Parque Infantil-Jardim Ipiranga.



Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso

Embora a planta baixa não esteja nítida devido os desgastes do tempo, achamos por bem inseri-la para a visualização do Parque Infantil do Jardim Ipiranga, em Cuiabá. É possível perceber que o planejamento e instalação dos brinquedos infantis foram espalhados com uma intencionalidade pedagógica, objetivando aproveitar o espaço arborizado, no sentido de estimular os sentidos e a imaginação infantil, possibilitando

O contato mais intenso com a natureza, a exploração de diferentes materiais, cores, texturas e relevos, a possibilidade de criar atributos que promovam sonoridade e movimento e de criar múltiplos espaços que evoquem o aconchego, a aventura ou a interação, são recursos que podem ser utilizados para conceber espaços melhores. Deste modo, pode-se promover atividades pensadas não apenas para desenvolver o aspecto físico e motor, como acontece na maioria das vezes, mas, de uma forma mais abrangente, atuar nas questões cognitivas, sensoriais e emocionais, construindo assim um ambiente com alto poder de interação. (BORGES, 2008, p. 2)

Além disso, a organização dos parques tinha objetivos e proposta a ser seguida e podemos inferir que no período tudo foi realizado de

acordo com o ideário do Parque, pois havia horários para o atendimento e uma rotina para seu funcionamento:

Dias úteis, das 7:30 às 10:30 e das 16:30 às 19 horas. Às segundas-feiras não funcionarão os Parques Infantis, a fim de que se proceda o serviço de limpeza e lubrificação. Solicita-se a assistência dos pais ou pessoas responsáveis junto aos menores, durante horas de recreio, numa colaboração com as autoridades na manutenção da ordem para que se consiga plenamente a finalidade dos Parques Infantis, criando um ambiente sadio e disciplinado, propício à formação de uma boa criança cuiabana. (O ESTADO DE MATO GROSSO, 31/01/1954, Edição 2362, p. 5).

Novamente vemos as propostas e as iniciativas do poder público desejando junto com a família a formação da “boa criança cuiabana”. Tais ações acompanhavam o ideário do período e desejavam que a criança deveria ser sadia, disciplinada, obediente, civilizada, controlada, enfim, de acordo com os padrões impostos e esperados pelo seu grupo social. A educação da criança, mesmo em um parque que tinha a proposta de ser lúdico, um espaço de brincadeira, era contida no ideário de manutenção da ordem, das autoridades e das regras. Sabe-se que todo este arcabouço faz parte de um processo civilizador de contenção e controle do indivíduo que passa pelo processo educativo, afinal é ainda na infância que “é sempre a sociedade como um todo, o conjunto de seres humanos, que exerce pressão sobre a nova geração, levando-a mais perfeitamente, ou menos, para seus fins”. (ELIAS, 2011 p. 139).

Posteriormente vamos ter as iniciativas para a escolarização da infância proporcionadas pelo poder público nos anos de 1970 com ações mais efetivas como veremos a seguir.

O ensino pré-escolar público com a criação dos Centros Educacionais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº4024 de 20 de dezembro de 1961 em seu Título VI trata sobre a Educação Pré-primária, estabelecendo que esta deveria ser ministrada em escolas maternas ou jardins de infância (Art. 23). Ela prevê, ainda, que “As empresas que

tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (Art. 24). A LDB 5692/71 aponta a educação das crianças pequenas de modo tímido, somente como recomendação: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases 5892, 1971, Art. 19 § 2º). Tal redação mostra-se tendenciosa e não reflete as necessidades da demanda pelo atendimento, pois o que significa , senão manter-se atento. Ou seja, não significa obrigatoriedade. Nesse momento, a organização do atendimento era realizada pelo “Departamento de Educação Pré-Escolar da Secretaria de Educação e Cultura (SEC/MT) que estipulava a faixa etária para a pré-escola (4 a 6 anos de idade) e a terminologia a ser utilizada para o ensino pré-escolar seria: maternal, jardim I, jardim II e pré-alfabetização” (SILVA, 1997, p. 82), lembrando que estamos nos referindo ao atendimento educacional para crianças de 3 anos em diante, pois os menores de três anos continuam tendo uma educação assistencialista. O estado de Mato Grosso tentou se adequar à legislação e ampliar a sua rede, seguindo o contexto nacional de expansão da pré-escola pública na década de 1970, criando projetos nos principais municípios do estado que foram intitulados de *Centro Educacional* (1970) e *Casa Escola O Infantil do Bom Senso*². Os Centros Educacionais foram criados no governo de Pedro Pedrossian, por meio do Decreto nº 1.069 de 26 de janeiro de 1970 em três modelos de atendimento:

CATEGORIA I

Primário

CATEGORIA II

- a) Pré Primário
- b) Primário
- c) Ginásio Pluricurricular
- d) Colégio Normal

2 Mais sobre o tema cf. SANTOS, Ronise Nunes dos. A história da “Casa Escola O Infantil do Bom Senso” em Dourados-MS (1973 - 1986). (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2015.

CATEGORIA III

- a) Pré Primário
- b) Primário
- c) Ginásio Pluricurricular
- d) Colégio Normal
- e) Colégio Técnico

(DIARIO OFICIAL, Decreto 1.069, Art 2º, 1970, p. 94)

Segundo o referido Decreto, estas instituições seriam criadas por todo o estado, iniciando com os seguintes municípios: a) Coxim, categoria I; b) Aquidauana, Cáceres, Ponta Porã e Três Lagoas, categoria II, c) Cuiabá, Campo Grande, Corumbá, categoria III. Percebe-se que todas as categorias contemplam o ensino pré-primário.

Em 1970, além dos Centros Educacionais contemplados pelo Decreto 1.069/70, foi autorizada a construção dessa modalidade escolar nos seguintes municípios: Camapuã, Bataguassú, Caarapo, Corguinho, Inocência, Bonito, Miranda, Nobres, Pedro Gomes, Poxoréu, Rosário Oeste, Rio Verde, Aquidauana, Corumbá, Barra do Garças, Nioaque, Miranda, Tangará, Porto Vilma, Rio Brilhante, Nossa Senhora do Livramento, Torixoréu e Capão, sendo em sua maioria, de Categoria I, isto é, composto de 6 a 4 salas de aula. Logo no ano seguinte, o governador Pedrossian, aponta em sua mensagem à Assembleia Legislativa as inúmeras benesses e realizações do seu governo apresentando dados de 1966 a meados de 1971 e, ainda informa que “[...] posteriormente o governo estadual ampliou o projeto construindo Centros Educacionais de 6, 8, 12 e 18 salas em 48 municípios matogrossenses. Destacam-se o C.E de Dourados com 18 salas, o de Rondonópolis com 12 salas e o de Miranda com 10 salas” (MATO GROSSO, Mensagem, 1971, s/p). Percebe-se, com esses dados, a rápida expansão da pré-escola no estado com a disseminação dos Centros Educacionais.

Além das modalidades ofertadas de acordo com as categorias, os Centros Educacionais destacavam-se das demais instituições por conta da estrutura física. Pedrossian informa as motivações para tais construções e a escolha dos lugares: “[...] as construções escolares foram locadas levando-se em consideração os índices de déficit escolar local” assim, seriam construídos em localidades mais carentes de escolas e instituições.

Aponta ainda as edificações como uma inovação dentro do plano das construções escolares ao afirmar: “Dentro do plano de construções escolares destaca-se o projeto dos Centros Educacionais” (MATO GROSSO, Mensagem, 1971, s/p). Tais fragmentos nos permitem deduzir que se tratava de modelos inovadores para o período informado e a estrutura deveria ser compatível a tais inovações.

A proposta de pensar a escola a partir de um projeto arquitetônico vem de longa data e acompanha as demandas sociais e os modelos em voga em determinado período histórico, haja vista que a construção materializa simbolicamente o trabalho do gestor, além de eternizar sua marca numa placa, ficando registrado seu nome na história da localidade. Assim, a importância das construções escolares e da arquitetura representam um símbolo da modernidade e do crescimento que o período histórico precisava fomentar. Por um lado, o país vivia os dias mais intensos do golpe militar, o governador era um cargo indicado pelo governo federal³ sem eleições diretas, portanto alinhado com a estrutura administrativa em voga e, por outro lado, o período da Ditadura Militar buscava se afirmar como momento de gestores que estariam construindo e recuperando o Brasil operando o chamado “milagre econômico”, portanto justificava-se esses investimentos em edificações e construções físicas no período.

No aspecto da estrutura dos Centros Educacionais o documento aponta que era um projeto especial e importante para o governo pois ao descrever a organização do ensino primário que figuraria nestes prédios dos Centros Educacionais lê-se:

Fiscalizaremos os Centros Educacionais à parte por se tratar de um projeto especial (...) Todos os prédios construídos nestes padrões possuem dependências para biblioteca, sala de professores, diretoria, secretaria, merenda escolar e sala ambiente. Os prédios de 6 e 8 salas possuem, área própria para prática de esporte e educação física. Todas as salas dispõem de quadro negros embutido na parede. Há ainda instalações sanitárias e água potável. (MATO GROSSO, Mensagem, 1971, s/p)

3 Foram 17 anos de indicações e intervenções federais para governadores no Mato Grosso (SILVA, 1997).

Nessa estrutura física os prédios seriam construídos em distintas localidades e receberiam a educação para as crianças pequenas, sendo que os Centros Educacionais de categoria I receberiam 8 salas, os de categoria II receberiam 12 salas e os de categoria III 18 salas para atender também o ensino médio no período noturno. Estas edificações foram construídas a partir de um modelo comum assumindo a proposta de ser escolas-modelo com perspectivas de implantação de uma educação que acabava de ser promulgada pela Lei 5692/71, que se propunha tornar inovadora a partir de modelos e acordos internacionais em seu bojo.

Outro aspecto na análise da proposta educacional para crianças deste documento diz respeito a estrutura das dependências do prédio e o modo a ser construído. Os Centros de categoria I teriam espaço para “Jardim de infância e Pré-primário, com 2 salas de pátio individual, 1 sala de repouso com cantina anexa, 1 pátio coletivo e 1 sala de coordenação/orientação”. Os Centros Educacionais de categoria II teriam espaço para o “Jardim de infância e Pré-primário, 3 salas de pátio individual, 1 sala de repouso com cantina anexa, 1 pátio coletivo e 1 sala de coordenação” além dos espaços coletivos aos quais as crianças teriam acesso como: biblioteca, cantina, quadras esportivas, sanitários, auditório, sala de laboratório de ciências, cooperativa escolar, sala de professores entre outros (MATO GROSSO, Mensagem, 1971, s/p).

Sobre os espaços arquitetônicos e construções escolares temos diversas perspectivas de pesquisa indicando que “[...] o espaço não é neutro. Sempre educa” e a arquitetura escolar é concebida para cumprir “determinadas funções culturais e pedagógicas” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 75 e 47), no entanto, quando a ênfase da construção arquitetônica é destinada às crianças menores elas revelam as concepções de infância presente na estrutura física, muitas vezes, sem considerar o lugar e as necessidades das crianças, mas revelando determinadas concepções educativas sobre os modos e as formas de comportamento daqueles que utilizarão o espaço, sejam crianças ou adultos.

A arquitetura no documento descreve toda a estrutura física das construções escolares e termina fazendo autoavaliação do próprio governo ao dizer: “[...] estas são as características básicas dos novos prédios escolares da rede estadual de ensino, que por aí só já mostram

a renovação por que passa a educação em Mato Grosso, em relação ao tipo de construção escolar” (MATO GROSSO, Mensagem, 1971, s/p). Tais inovações estariam no modelo adotado para as edificações, pois a estrutura física destes Centros Educacionais, tanto o modelo I como o II e o III revelavam que as dependências ficariam assim distribuídas: “Jardim de Infância e Pré-Primário, 2 salas de aula com pátio individual, 1 sala de repouso com cantina anexa, 1 pátio coletivo, 1 sala de coordenação” (MATO GROSSO, Mensagem, 1971, s/p). A inovação estava em todos os aspectos inclusive no corpo administrativo que previa:

Artigo 3º dos Centros Educacionais terão a seguinte estrutura básica: Diretoria; Setores de administração, Orientação Educacional, Orientação Pedagógica, Coordenação de curso e Corpo Docente.

Artigo 4º -para integrar a lotação dos Centros Educacionais, ficam criados na Secretaria de Educação e Cultura os seguintes cargos: 128 professores primários, 267 professores de ensino médio, 7 cargos em comissão, de Diretor do Centro Educacional categoria II e III; 1 cargos em comissão, de Diretor do Centro Educacional categoria I; 8 cargos em comissão de Chefe do setor de administração, 8 cargos de Orientador educacional para o Ensino Médio, 8 cargos de Orientador Pedagógico para o Ensino Médio, 8 cargos de Orientador Pedagógico para o ensino primário 8 cargos para administrador de prédios, 32 cargos de escriturário, 8 cargos de porteiro 48 contínuos e 18 cantineiras. (MATO GROSSO, Mensagem, 1971, p. 95)

Os professores do Centro Educacional “Nilo Póvoas”, localizado na capital, tinham reunião pedagógica aos sábados, “[...] em busca de orientação pedagógica cada vez mais objetiva e prática, no sentido de melhorar o aprendizado”. (O ESTADO DE MATO GROSSO, 05/05/1972, Edição 6269, p. 1). Na mesma edição, *O Estado de Mato Grosso* veicula a notícia da “Semana de Estudos Pedagógicos”:

Objetivando ao aprimoramento da capacitação profissional do professor, o Centro Educacional Nilo Póvoas, desta Capital, promoverá no período de 6 a 13 do corrente uma Semana de Estudos Pedagógicos com a participação de educadores daquele estabelecimento e outros de Cuiabá, debatendo temas relacionados com o trabalho do professor nas áreas de Psicologia e Didática. [...] A Semana de Estudos Pedagógicos patrocinada pela Universidade Federal de Mato Grosso e a SEC é apenas uma carga mais intensiva. (MATO GROSSO. *O ESTADO DE MATO GROSSO*, 05/05/1972, Edição 6269, p. 1)

A I Semana de Estudos Pedagógicos contou com as seguintes temáticas e ministrantes:

‘O professor no Estado de Mato Grosso, apresentado pelo professor Gilberto Luiz Alves; ‘Objetivos do Ensino’ e ‘Avaliação da Aprendizagem, pelo professor Célio da Cunha; ‘O Processo de Aprendizagem, pelo professor Pedro Roberto Piloni; ‘Motivação e Aprendizagem’ e ‘Técnicas de Ensino Individualizantes e Socializantes’, pela professora Silvia Victorino Alves Corrêa; ‘Integração Curricular, pelo professor João Monlevade e ‘Relações Humanas na Escola’, pela professora Vera Lúcia Pinheiro. (MATO GROSSO. *O ESTADO DE MATO GROSSO*, 15/05/1972, Edição 6278, p. 1)

Não nos foi possível perceber uma temática própria e específica da educação pré-escolar, embora não possamos afirmar que as temáticas não contemplaram essa modalidade. E assim, caminhamos por pistas que nos contaram o que ocorreu com tais instituições e como ao longo das mudanças legislativas políticas e governamentais foram mudando a sua atuação. Em abril de 1978, praticamente 6 meses após a divisão do estado, o Diário Oficial do Estado de Mato Grosso publica uma matéria intitulada “Educação Pré-Escolar de Mato Grosso é classificada como a melhor situação de todo País”. Na matéria, consta que tal afirmação é do presidente do Centro Brasileiro de Educação Pré-Escolar (CEBEPE), Alfredo Antonio Fernandes que realizou pesquisa *in loco* nos demais estados. Segundo Fernandes: “Ao contrário dos demais Estados, onde existem sempre equipes de quatro ou cinco membros, em Mato Grosso

há 22 pessoas trabalhando com o problema, e trabalhando num estágio acima dos demais Estados, com ótimos resultados que pude constatar [...]” (DIÁRIO OFICIAL, 14/04/1978, p. 1). Continua:

Um grande problema no setor, segundo o presidente do Centro Brasileiro de Educação Pré-Escolar, é a qualificação de professores, pois uma má orientação a crianças nessa faixa etária é quase impossível de ser corrigida. Em Mato Grosso, através de cursos e treinamentos, os professores da pré-escola são constantemente preparados para melhor transmitirem aos alunos os conhecimentos básicos. (DIÁRIO OFICIAL, 14/04/1978, p. 1)

Embora a matéria tenha saído posteriormente à divisão do estado de Mato Grosso, fundando duas unidades administrativas distintas no contexto nacional, o resultado da pesquisa se refere aos investimentos realizados no estado ainda uno.

Algumas Considerações

Como foi possível perceber, no estado de Mato Grosso a educação das crianças dos 3 aos 6 anos demorou a ser assumida pelo governo, sendo até então ofertada somente por instituições privadas e confessionais. Nossa investigação permitiu-nos, também, perceber a escassez de fontes sobre a educação das crianças nessa faixa etária.

Assim, entre *indícios, pistas e sinais* (GINZBURG, 1989), a documentação denuncia a timidez e a vagarosidade do poder público no atendimento da criança em idade inferior aos 7 anos até os anos de 1970. Com a criação dos Centros Educacionais, no governo de Pedro Pedrossian, essa modalidade de atendimento se disseminou pelo estado, porém não foi concomitante à formação de professores para a atuação nesse grau de ensino, ainda sob a batuta de profissionais sem a formação específica.

Os esforços iniciais nos mostraram alguns aspectos fundamentais para perceber como se organizou a educação da primeira infância no estado, tais aspectos carecem de aprofundamento, pois ao discutir a gênese do atendimento público à infância e a educação pública, esbarramos em questões que ainda nos parecem carentes de pesquisa.

Concluindo, nos encaminhamos nessa direção dos desafios de pesquisas que nos instigam a seguir em parcerias buscando descobrir mais destas regiões e contribuindo com a história da educação das crianças que compõem parte de toda a história da infância no país.

Referências

A CRUZ, *Edição* 112, 2 de fevereiro de 1913. Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

A CRUZ, *Edição* 2109, 3 de abril de 1955. Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

AYALA, S.C.; SIMON, F. *Album Graphico de Matto Grosso*. Alemanha, 1914.

A VIOLETA: Órgão do Grêmio Literário Júlia Lopes. Ano XXVII, *Edição* 342, 7 de setembro de 1947. Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

BORGES, M.M.F.C. *Diretrizes para projetos de Parques Infantis públicos*. (Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008, 178p.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. nº 8.069/1990. Brasília. 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. nº4024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 29 de julho de 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. nº5692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em : <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-7>. Acesso em: 29 de julho de 2022.

CORREIO DO ESTADO, *Edição* 180, 04 de maio de 1911. Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

DIÁRIO OFICIAL DE MATO GROSSO. *Decreto nº 1069*, de 29 de janeiro de 1970. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4733/#/p:1/e:4733>. Acesso em: 29 de julho de 2021.

DIÁRIO OFICIAL DE MATO GROSSO. *Notícias do Governo*. 14 de abril de 1978. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/6747#/p:1/e:6747?find=melhor%20situação> . Acesso em: 29 de julho de 2021.

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes* Vol.I. Trad. Ruy Jungman, 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FARIA, A. L. G. de A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, Dezembro/99 65

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de: VEIGA NETO, Alfredo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCISCO, A. J. *Educação e Modernidade: Os salesianos em Mato Grosso 1894-1919*. Cuiabá, MT: Entrelinhas: EdUFMT, 2010.

GAZETA DO COMMERCIO. *Edição 2518*. 10 de julho de 1955. Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KUHLMANN JR., M.. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 7ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JR., M.. O playground e as propostas para a educação das crianças (da Infant School ao Parque Infantil, 1823-1935). *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 2021, p.153-174. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-11383>. Acesso em: 23 de setembro 2022.

MATO GROSSO. *Lei nº 533* de 4 de julho de 1910. Arquivo Público de Mato Grosso.

MATO GROSSO. *Mensagem dirigida pelo Ex.mo Sr. Dr. Joaquim A. da Costa Marques, Presidente do Estado, à Assembléia Legislativa*. Arquivo Público do Estado de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 1913.

MATO GROSSO. *Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso, Dr. Annibal Toledo, apresentada a Assembleia Legislativa*. 1930. Arquivo Público do Estado de Mato Grosso.

MATO GROSSO. *Mensagem proferida pelo governador Pedro Pedrossiam à Assembléia Legislativa*. 1971. Arquivo Público de Mato Grosso.

MATO GROSSO. *Organização Didática e Movimento Geral*. 1939. Arquivo Público do Estado de Mato Grosso.

MATO GROSSO. *Relatório do Diretor da Instrução Pública do estado de Mato Grosso*, Prof. Francisco A. Ferreira Mendes. Referente ao ano de 1943. Arquivo Público do Estado de Mato Grosso.

MATO GROSSO. *Relatório do diretor da Escola Normal, Leowigildo Martins de Mello, 1911*. Arquivo Público do Estado de Mato Grosso.

MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL- MIEIB. *Construindo o Presente*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002

O ESTADO DE MATO GROSSO. *Edição 2362*. 31 de janeiro de 1954. Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

O ESTADO DE MATO GROSSO. *Edição 6269*. 05 de maio de 1972. Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

O ESTADO DE MATO GROSSO. *Edição 6278*. 15 de maio de 1972. Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

PRIORE, M. D. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História da criança no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002. Acesso em 22 de setembro de 2022 <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/?format=pdf&lang=pt>

SILVA, S. F. M., SARAT, M. A tarefa de educar, alimentar e civilizar o corpo da criança.

OLIVEIRA, R. T. de M. (Org.) *Leituras e infâncias: experimentações sensíveis* (Org. 1. ed. – Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.

SILVA, Anamaria Santana da. Políticas de atendimento a criança pequena em MS (1983/1990). Dissertação (Mestrado). Campinas, SP: [s.n.], 1997. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000136368>>. Acesso em: 23 de setembro 2021.

SILVA, S. J.. *Colônia indígena Thereza Cristina e educação ocidental*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2011, 113f.)

PRÁTICAS ESCOLARES DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO ESTADO NOVO (SÃO PAULO/ BRASIL, 1937-1945)

Rosa Fátima de Souza-Chaloba

Ao lado dessa compreensão, contudo, vemos lucidamente o perigo dos quistos e a necessidade irrecusável de assimilação dos alienígenas que trabalham no território nacional. Temos obrigação de defender a nacionalidade por todas as formas, eliminando, sem contemplação, os fatores de dissociação e anarquia. Nessa missão sacrossanta o papel da escola pública é decisivo através da integração harmoniosa dos descendentes de estrangeiros no todo nacional. (Delegado Henrique Richetti, Relatório da 1ª Delegacia Regional do Ensino da Capital, São Paulo, 1942, p. 89)

A epígrafe que abre este texto é denotativa das representações sobre a nacionalização compartilhadas por parte dos educadores brasileiro, especialmente os administradores do ensino, em meados do século XX. Considerado um dos maiores problemas do país, nas décadas de 1930 e 1940, a assimilação dos estrangeiros foi alvo de políticas específicas que erigiram a escola primária como instituição fundamental para a construção da nacionalidade.

Certo é que as relações entre a escola primária e a nacionalidade têm marcado a história da educação brasileira desde a constituição deste país como nação independente. Conteúdos e valores de cariz cívico-patriótico e de teor nacionalista tornaram-se constitutivos da cultura escolar e foram mobilizados (e por que não dizer, continuam sendo mobilizados!) em determinadas conjunturas políticas da vida nacional, especialmente, nos períodos de regimes autoritários, como estratégias de propaganda e legitimação do poder.

Esses usos políticos da escola para o regime foram particularmente sensíveis durante a ditadura de Vargas, denominada

Estado Novo, vigente entre os anos de 1937 e 1945 e na ditadura civil-militar no período de 1964 a 1985. De maneiras diferentes, esses dois regimes

autoritários valeram-se do nacionalismo e da nacionalidade para justificar o reordenamento ideológico pautado na segurança nacional, no desenvolvimento econômico e no ideal da modernização. Em ambos foi atribuída à escola o dever precípua de construção da identidade nacional e de disseminação dos valores cívico-patrióticos. Contudo, no Estado Novo, a pregação nacionalista recaiu sobre os grupos imigrantes desencadeando uma política de nacionalização com vistas a assimilação dos estrangeiros e seus descendentes. Essa política restringiu direitos políticos dos imigrantes no Brasil, criou órgãos voltados para o planejamento e execução de estratégias de assimilação como o Conselho de Imigração e Colonização e a Comissão Nacional do Ensino Primário e intensificou as iniciativas de nacionalização do ensino adotando várias medidas de intervenção nas escolas estrangeiras e incentivando, em toda a rede escolar (pública e privada), práticas educativas de exaltação nacionalista e de valorização do sentimento de brasilidade.

Em diálogo com a profícua e interessante produção acadêmica sobre a política do Presidente Getúlio Dornelles Vargas para a nacionalização do ensino (KREUTZ, 1999; SEYFERTH, 1999, QUADROS, 2014, entre outros), na última década, vários pesquisadores têm posto em discussão esta política como processo, isto é, analisando-a considerando as formas de recepção, contestação, interpretação e ações práticas em que resultou. Nesse sentido, algumas investigações voltaram-se para a atuação dos governos estaduais (os interventores) na concretização da política de nacionalização nos respectivos estados brasileiros (BASTOS, TAMBARA, 2014; SILVA 2016), outros se preocuparam com a perspectiva dos imigrantes, isto é, como eles experienciaram e reagiram aos efeitos dessa política em termos de resistência e táticas de adaptação (KISHIMOTO, DEMARTINI, 2012; DEMARTINI, 2000; OMIRO, 2015).

No que concerne à educação, os pesquisadores vêm buscando compreender as representações e a atuação dos sujeitos educacionais face à política de nacionalização e como ela se consubstanciou em

práticas educativas (SANTOS, MULLER, 2009; LUCHESE, 2014). É nesta direção que se situa este texto. Ele objetiva analisar as estratégias e iniciativas de nacionalização do ensino postas em circulação e praticadas na rede de escolas primárias do estado de São Paulo, no período do Estado Novo. Nesse sentido, interessa compreender as representações das autoridades educacionais sobre a questão da nacionalização e os indícios de práticas realizadas nas escolas com vistas à constituição da nacionalidade.

Este estudo se fundamenta em fontes documentais produzidas por delegados e inspetores do ensino. Trata-se de um conjunto de 45 relatórios das Delegacias Regionais do Ensino do Estado de São Paulo referentes ao período de 1937 a 1943, disponíveis no site do Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP)⁴. As delegacias do ensino foram criadas nesse estado em 1920, com a finalidade de aprimorar e descentralizar o serviço de controle e fiscalização da educação pública e particular. Em 1933, elas foram regulamentadas pelo Código de Educação (Decreto nº 5.884, de 21 de abril) que estabeleceu a divisão do estado em 21 regiões escolares. De acordo com esta legislação, competia aos delegados de ensino “executar e fazer executar as leis e regulamentos escolares e as determinações do Diretor Geral do Departamento de Educação.” (SÃO PAULO, 1933, p.75).

Aos delegados cabia, portanto, a verificação do cumprimento das leis, visitas às escolas, acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos nos estabelecimentos escolares de sua região e a orientação dos diretores de grupos escolares em relação à documentação escolar (SILVA, 2004). Além das tarefas mencionadas, caberia a cada um dos postos da hierarquia administrativa relatar ao seu superior imediato os trabalhos realizados.

Dessa maneira, por meio do preenchimento de formulários e da elaboração de relatórios instituiu-se uma complexa rede de produção e

4 Ao todo, há 66 relatórios produzidos pelas Delegacias do Ensino do Estado de São Paulo referentes ao período de 1933 a 1945, no entanto, para este estudo foram consultados apenas parte desses relatórios. As fontes mencionadas encontram-se no seguinte site: APESP - Arquivo Público do Estado de São Paulo :: História da Educação (seleção de documentos) :: (arquivoestado.sp.gov.br).

movimentação de papéis administrativos conformando uma escrituração escolar destinada à organização das atividades e à troca de informações, assegurando o controle estatal sobre os profissionais da educação.

Nas décadas de 1930 e 1940, o Departamento de Educação da Secretaria da Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo expediu regularmente circulares orientando e exigindo dos delegados e inspetores escolares a elaboração de relatório anuais sobre os trabalhos desenvolvidos nas escolas.

As regras para a produção desses relatórios variaram ao longo das duas décadas, alguns anos foram solicitadas informações mais detalhadas, e em outros que os relatórios fossem mais sucintos. De todo modo, havia a indicação acerca da forma e conteúdo que eles deveriam assumir preconizando uma abrangente reunião de dados sobre diversos aspectos do funcionamento das escolas incluindo dados estatísticos sobre as unidades escolares na zona urbana e rural, matrícula, frequência e aproveitamento dos alunos, além de informações sobre as instituições auxiliares da escola, o ensino cívico, as festas escolares e as iniciativas de nacionalização.

Os delegados, juntamente com os inspetores, constituíam autoridades educacionais a quem cabia observar e zelar pelo cumprimento da política educacional estabelecida pelo governo. Nesse sentido, os relatórios elaborados por eles podem ser vistos como registros de prestação de contas, oportunidades de expressão de concepções educacionais e proposições e de demonstrar o bom desempenho do cargo por meio das ações realizadas. Mas os relatórios compreendem, também, um balanço da situação da rede escolar, apontando problemas e dificuldades encontradas pelos professores e, dessa maneira, eles se constituem, também, como valiosos indicadores de representações e práticas.

O presente texto está estruturado em três partes. A primeira discorre sobre o Estado Novo e a política de reconstrução nacional. Na sequência apresenta as diretrizes gerais da política de nacionalização instituída pelo governo federal e os desdobramentos dessa política no estado de São Paulo. Por último, a análise das práticas de nacionalização levadas a termo nas escolas primárias paulistas.

O Estado Novo e o projeto autoritário de reconstrução nacional

Getúlio Dornelles Vargas foi presidente do Brasil por duas vezes: primeiro, durante o longo período de 15 anos (1930 a 1945), nos quais instituiu um regime ditatorial denominado Estado Novo, vigente entre 1937 e 1945 e novamente em 1950, quando foi eleito por voto popular, encerrando o mandato abruptamente em 1954, com o seu trágico suicídio (FAUSTO, 2007). O Estado Novo tem sido analisado como um período de grande complexidade e de paradoxos pelo que representou em termos de autoritarismo, concentração do poder, violência institucional, repressão dos direitos políticos e contraditoriamente, por inequívocos avanços no desenvolvimento econômico brasileiro e em relação aos direitos trabalhistas. Como bem sintetizou Dulce Pandolfi (1999), Vargas investiu na modernização do país valendo-se do nacionalismo e da ideia de nacionalidade para o projeto estadonovista de reconstrução nacional.

Com a implantação do Estado Novo, Vargas cercou-se de poderes excepcionais. As liberdades civis foram suspensas, o Parlamento dissolvido, os partidos políticos extintos. O comunismo transformou-se no inimigo público número um do regime, e a repressão policial instalou-se por toda parte. Mas, ao lado da violenta repressão, o regime adotou uma série de medidas que iriam provocar modificações substantivas no país. O Brasil, até então, basicamente agrário e exportador, foi se transformando numa nação urbana e industrial. Promotor da industrialização e interventor nas diversas esferas da vida social, o Estado voltou-se para a consolidação de uma indústria de base e passou a ser o agente fundamental da modernização econômica. (PANDOLFI, 1999, p. 10)

O Estado Novo, instituído em 10 de novembro de 1937, foi resultado de um golpe liderado pelo próprio presidente Getúlio Vargas e arquitetado sob o fundamento da instabilidade política instada pelo perigo comunista que rondava o país. A partir de então, foram fechados o Senado e a Câmara de Deputados, dissolvidos os partidos políticos e outorgada uma nova Constituição consoante às prerrogativas da inaudita centralização do poder (FAUSTO, 2007).

No plano econômico, o Estado Novo deu ênfase à ideologia desenvolvimentista e à industrialização adotando iniciativas efetivas de substituição das importações pela produção interna e pela criação de condições para implantação de uma indústria de base. A política trabalhista se consolidou com a instituição do salário mínimo e com a regulamentação dos sindicatos. A valorização do trabalho apoiava-se em ideais nacionalistas e de fortalecimento do Estado Nacional (GOMES, 1999). A censura e a propaganda política derem sustentação ao regime autoritário de Vargas que também contou com apoio das Forças Armadas e da Igreja Católica. Durante o Estado Novo foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e o governo buscou legitimar a ditadura por meio da mobilização da opinião pública angariando o apoio dos trabalhadores.

No campo da educação, a política estadonovista foi dirigida pelo Ministro Gustavo Capanema que permaneceu na condução do Ministério da Educação por 11 anos (1934 – 1945). Destaca-se, nesse período, a elaboração do Plano Nacional de Educação e pela intervenção maior do governo federal na organização da educação no país pelo estabelecimento das chamadas Leis Orgânicas do Ensino que visaram a reorganizar a educação nacional por meio de reformas parciais abrangendo diferentes níveis e ramos do ensino⁵.

O ensino secundário foi reformado reiterando seu caráter elitista fundamentado na formação humanística e especial atenção ao foi direcionada ao ensino técnico-profissional visando a preparação para o trabalho na nova ordem econômica, industrial e modernizadora instituída pelo Estado Novo.

Outra característica da política educacional estadonovista foi o vínculo com o projeto de segurança nacional e com as ideias de militarização da sociedade fortalecido pelos projetos de mobilização da mocidade resultando na criação da Juventude Brasileira, “corporação formada pela juventude escolar de todo o país com a finalidade de

5 Durante o Estado Novo foram instituídas as seguintes Leis Orgânicas do Ensino: Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942); Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Decreto-lei nº 4.048, de 22/01/1942); Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 9/04/1942; Ensino Comercial (Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943).

prestar culto à pátria.” (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, P. 150). Essa mesma tendência conservadora foi dirigida para a proteção à família e educação das mulheres reafirmando a separação entre os sexos nas escolas secundárias e o papel tradicional da mulher como esposa e mãe. A construção da nacionalidade presente desde o início do governo Vargas, que subiu ao poder pela Revolução de 1930, ganhou ainda maior projeção durante o Estado Novo e se materializou em legislações e iniciativas efetivas.

A política de nacionalização

No Brasil, país forjado pelas diferenças étnicas, a questão da construção da nacionalidade e de incorporação dos imigrantes na sociedade nacional sempre esteve em debate na agenda política e intelectual. No século XIX, muito se discutiu sobre a integração dos indígenas e da população negra liberta. A intensa imigração na transição do século XIX para o século XX colocou a nacionalização do ensino como problema crucial juntamente com a necessidade de disseminação da educação popular entendida como universalização da educação pública de nível elementar (ensino primário). Especialmente nos estados brasileiros onde a imigração se fez mais presente, como nos estados do Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e em São Paulo, a assimilação do imigrante passou a ser discutida no interior da organização racional do trabalho referida à questão social de controle e disciplinarização dos trabalhadores (CARVALHO, 1998).

Segundo Seyferth (1999), foi elevado o número de imigrantes que chegaram no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Até 1940, estima-se que haviam entrado cerca de 5 milhões de imigrantes, a maioria de procedência latina, isto é, italianos, portugueses e espanhóis (cerca de 75% do total). O quarto contingente era formado por alemães e japoneses, figurando em menor número austríacos, russos, poloneses, eslavos e sírio-libaneses.

O “problema imigratório” revestia-se de múltiplas faces. Ele perpassava as discussões sobre raça e eugenismo, as críticas à política de colonização com imigrantes, a questão social do trabalho e da construção da identidade nacional (CARVALHO, 2010). Ao

mesmo tempo em que os estrangeiros buscaram construir associações e afirmarem sua identidade, cresceu entre os nacionais representações negativas e, algumas vezes, xenófobas em relação aos imigrantes. Já no início do século XX, intelectuais como Silvio Romero, Alberto Torres e Afrânio Peixoto alertavam para a necessidade do abasileiramento dos estrangeiros e a imprescindibilidade da unificação e nacionalização da escola primária para que ela pudesse contribuir com a construção da nacionalidade (BOMENY, 1999). Muito se discutiu durante a Primeira República (1889–1930) sobre a “invasão estrangeira” no Brasil, o perigo da população alienígena quase sempre alheia aos valores nacionais e a necessidade de expansão e oficialização das escolas primárias face a proliferação de escolas estrangeiras que, em sua maioria, reafirmavam a língua e os costumes dos grupos imigrantes.

Durante a Primeira Guerra Mundial, a evocação nacionalista resultou em várias medidas de nacionalização do ensino. Em 1917, o governo federal mandou fechar as escolas estrangeiras localizadas no sul do país passando a subvencioná-las no ano seguinte como uma forma de fiscalização e controle. Em São Paulo, as medidas nacionalizadoras recaíram sobre as escolas particulares (escolas italianas em grande parte) e escolas dos núcleos coloniais agrícolas. A partir de 1917, um conjunto de normas, restrições e imposições foram dirigidas às escolas estrangeiras: exigência de títulos que comprovassem a capacidade moral e técnica do diretor e dos professores, apresentação da planta do prédio onde funcionava a escola, compromisso de confiar a professores estrangeiros o ensino de Português, Geografia e História do Brasil; obrigatoriedade do ensino da língua vernácula.

Contudo, a política de nacionalização levada a termo no Estado Novo reeditou várias dessas medidas e ampliou o escopo das ações tornando-se a mais insidiosa e truculenta da história do país. O Estado com auxílio do Exército reprimiu com violência as manifestações de etnicidade, especialmente em relação aos alemães com forte afirmação da identidade teuto-brasileira e, também, aos japoneses considerados “quistos raciais”.

A política de nacionalização foi instituída por um conjunto de leis regulamentando a entrada e os direitos dos imigrantes dando ênfase às estratégias de assimilação (OMURO, 2015). De acordo com

Schwartzman; Bomeny e Costa (2000), o esforço de nacionalização envolveu três aspectos: a) a defesa do conteúdo nacional a ser transmitidos nas escolas; b) a padronização das diversas instituições de ensino; c) a erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais.

Vale destacar o Decreto-lei nº 406, de 4 de maio de 1938 (Lei Federal) que estabeleceu as bases da intervenção nas escolas estrangeiras, especialmente, nas zonas rurais onde havia escolas nas zonas de colonização.

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrada em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em línguas portuguesa.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

§ 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país.

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça. (BRASIL, 1938)

O disposto na lei impactou profundamente as escolas estrangeiras. A exigência do professor brasileiro nato para a regência das classes nas escolas dos núcleos coloniais, particulares ou oficiais, regulamentada pelo Decreto nº 3.010, de 20 de agosto de 1938, significou uma drástica substituição dos mestres estrangeiros, fortemente vinculados ao grupo étnico a que pertencia a escola, por mestres nacionais. A nacionalização dos programas de ensino consistiu em outra medida draconiana, pois implicava a impossibilidade da circulação dos saberes autóctones incluindo o aprendizado da língua estrangeira/ materna. Significava,

outrossim, maior presença do Estado nas zonas de colonização exigindo do poder público a criação e manutenção de escolas nacionais.

Outra estratégia bastante enfatizada pelo Ministério da Educação foram as expressões de nacionalismo, como o incentivo à educação física, ao escotismo, ao canto orfeônico e a valorização da língua vernácula. A hostilidade aos alemães e japoneses considerados os grupos mais reticentes à integração à sociedade brasileira tornaram-se ainda maior com a deflagração da II Guerra Mundial devido à posição da Alemanha e Japão no conflito e aos temores acirrados em relação à propaganda nazista e fascista. Em 1940, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) apresentou um relatório informando o fechamento de 774 escolas estrangeiras (o maior número em Santa Catarina, São Paulo e Rio Grande do Sul) e a abertura de 876 escolas públicas (BOMENY, 1999).

A violência e a repressão contra os imigrantes tornaram-se ainda maior a partir de 1939. Por um lado, foi proibido o uso de língua estrangeira em público, dificultando enormemente a vida daqueles imigrantes que não dominavam o português; e, por outro lado, a atuação do Exército e da polícia tornou-se mais efetiva na repressão aos imigrantes no cumprimento da legislação. A constituição da nacionalidade expunha sua face mais conservadora e autoritária. O entusiasmo patriótico acionou novas e velhas práticas nacionalistas como a valorização do folclore e das festas cívicas, a devoção ao hino e à bandeira nacional, a difusão de centros cívicos, o culto dos heróis nacionais e a veneração ao Altar da Pátria.

A escola primária foi novamente conclamada a desempenhar a nobre e cívica tarefa de construção da nacionalidade. Em que medida a política de nacionalização se efetivou no cotidiano das salas de aula? Qual foi a contribuição das (os) professoras (es) primárias? Quais foram as práticas escolares mobilizadas em prol do projeto nacionalizador do Estado novo? Essas questões, problematizadas na sequência deste texto, são relevantes para dimensionar o alcance da política de nacionalização e o papel da escola e dos educadores nesse peculiar processo de constituição da identidade nacional.

A “cruzada santa de brasilidade”: a questão da nacionalização do ensino nas escolas primárias paulistas

São Paulo foi um dos estados brasileiros que mais recebeu imigrantes no final do século XIX e durante a primeira metade do século XX. Por essa razão, o debate sobre a nacionalização dos imigrantes esteve sempre presente na agenda política regional. Já no início da década de 1930, em consonância com a ênfase dada pelo governo de Getúlio Vargas ao problema da assimilação dos estrangeiros no país, foi desencadeada, nesse estado, uma campanha nacionalista no âmbito da educação envolvendo os profissionais do ensino – inspetores, delegados e professores.

O estado de São Paulo possuía um grande número de escolas particulares (muitas mantidas por imigrantes de origem italiana e japonesa) e um grande número de alunos descendentes de imigrantes matriculados nas escolas públicas (estimado em quase um terço dos alunos). Por isso, a questão da nacionalização envolvia toda rede de ensino, isto é, as escolas públicas e particulares. Mas, efetivamente, para a maioria dos administradores do ensino, o problema maior residia mesmo nas escolas particulares cujos docentes resistiam às orientações da Secretaria da Educação e se mantinham indiferentes à questão nacional da assimilação dos imigrantes. Uma das estratégias adotadas pela Secretaria da Educação foi o incentivo ao desenvolvimento da Educação Moral e Cívica nas escolas primárias. Durante toda a década de 1930, a diretriz emanada do governo era, portanto, de assinalar o papel da escola primária como órgão assimilador cabendo aos inspetores do ensino, em suas visitas às escolas particulares, empregar tanto as medidas repressivas, enérgicas e constantes quanto as medidas positivas de nacionalização. Os diretores do ensino atuaram com diligência nesse sentido. Por exemplo, em 1935, numa reunião realizada na cidade de em São Paulo com os delegados regionais do ensino, o diretor do Departamento de Educação Luiz Motta Mercier insistiu na centralidade da escola primária na obra de assimilação dos estrangeiros:

Para isso, deve ela ser a escola “comum”, que mistura classes sociais e nacionalidades, e onde o menino estrangeiro se dilui e se sente absorvido. É a escola nacional de dia longo, na qual o filho

do imigrante passa ocupado quase todo o seu tempo, longe do ambiente desnacionalizador da própria casa. É a escola que obriga o aluno, na sala de aula e no recreio, no estudo e nas festas, a tagarelar em nossa língua, a cantar os nossos cantos, a estudar o nosso passado, a rir com as nossas anedotas, a emocionar-se com o nosso folclore. Uma escola onde a criança não fala, não tem recreio, não é grande coisa, como força assimiladora. (SÃO PAULO, 1936, p. 370)

Nessa mesma direção haveria de se pronunciar o diretor do ensino, Antônio de Almeida Junior, dois anos mais tarde, enfatizando a contribuição primordial da escola primária na integração da criança à comunhão nacional. Na reunião de professores particulares japoneses, promovida pela Liga dos Amigos da Escola Japonesa, em 20 de janeiro de 1937, ele expressou com franqueza suas convicções sobre a finalidade assimiladora da escola primária no Brasil expondo abertamente representações compartilhadas por educadores, intelectuais e políticos que se consagrariam na política de nacionalização do Estado Novo, a partir de 1938.

Um dos instrumentos mais importantes e mais adequados para a nacionalização, é a língua pátria. Pouco importa que o japonês esteja naturalizado brasileiro: se continua falando a língua japonesa, não podemos considerá-lo inteiramente nosso. Será este, pois, o primeiro apelo que faço às pessoas aqui presentes, e, muito particularmente aos membros do magistério particular: *aprender a falar corretamente o idioma português.*

A tarefa primordial da escola primária é a unificação nacional, a formação e o cultivo do sentimento da pátria. Para consegui-lo é mister que os seus professores sejam brasileiros. Não se compreende que um professor primário japonês, ensinando a crianças no Brasil, seja um bom instrumento nacionalizador. Por mais esforço que faça, por mais sincero que seja, não o conseguirá: falta-lhe o domínio da língua pátria, falta-lhe o espírito nacional, falta-lhe a tradição.

Por isso, o ideal, que havemos um dia de atingir, é que sobre toda a superfície do Brasil só encontremos, nas escolas primárias, mestres de nacionalidade visceralmente brasileira. (SÃO PAULO, 1937, p. 418-419, grifos do autor)

Por intermédio dos delegados de ensino, as orientações da Secretaria da Educação repercutiram nas diferentes regiões escolares do estado de São Paulo. Por exemplo, em Lins, onde se concentravam várias colônias de japoneses, as dificuldades de integração desse grupo de imigrantes eram vistas pelo delegado Sylvio da Costa Neves como problema grave e de urgente solução. No relatório da Delegacia de Lins, referente a 1936, ele explicitou sua preocupação da seguinte forma:

Já dissemos antes como os japoneses obtém a escola para seus filhos e a vida entre os adultos se passa sob um regime bem organizado de cooperação, ficando a cargo de um membro da colônia, a quem chamam chefe, escolhido por eleição, deliberar sobre as necessidades do núcleo. Nesse viver arredo, têm cabimento as festas dedicadas a datas japonesas, ao imperador do Japão, com símbolos e emblemas típicos, assistidas também pelas crianças, que quase sempre tomam parte, caracteristicamente vestidas.”
(RELATORIO DELEGACIA DE LINS, 1936, p. 43)

As representações em relação aos imigrantes reforçavam preconceitos e intolerâncias. Reconhecia o delegado de Lins a impossibilidade de privar os japoneses de suas manifestações de patriotismo. Por isso mesmo, via como necessária a ação mais ampla e obrigatória do professor nos núcleos nipônicos. Na concepção do delegado, a imigração era benéfica para o Brasil, no entanto, era dever dos nacionais “abrasileirar” os imigrantes.

Opinião semelhante e mais contundente partilhava Collatino Fagundes, delegado do ensino da região de Santa Cruz do Rio Pardo. No relatório de 1936, no item sobre “A Nacionalização do Ensino e o Ensino Cívico”, ele discorreu longamente sobre sua posição em relação ao problema. Considerando os imigrantes “Desagregados da Terra-Matter”, incomodava-se o delegado como eles se comportavam protegendo sua identidade étnica, aglomerando-se em associações, hasteando bandeiras, criando escolas e disseminando os valores de sua cultura. Causava-lhe perplexidade ao delegado o apego dos japoneses à nação de origem e não escondia sua repulsa às ideologias alienígenas em circulação: “E os italianos fascistas que vivem em blocos pregando as virtudes e a energia de Mussolini. E os comunistas hoje às voltas com

o nosso governo.” (RELATÓRIO DELEGACIA DE SANTA CRUZ DO RIO PARDO, 1936, p 73). Para o delegado, era imprescindível controlar a influência do estrangeiro na língua e costumes brasileiros. Defendia, assim, leis menos tolerantes, melhor fiscalização das escolas estrangeiras e a obrigatoriedade das festas cívicas nos estabelecimentos oficiais. Todas as escolas primárias deveriam adotar nas paredes quadros da História Brasileira e mapas da geografia nacional, além da prática do escotismo, reconhecida como verdadeira escola de moral e civismo: “Todo o filho de estrangeiro, nascido no Brasil devia ser, obrigatoriamente, alistado como escoteiro, bem como todo aluno de escolas públicas ou particulares.” (RELATÓRIO DELEGACIA DE SANTA CRUZ DO RIO PARDO, 1936, p. 75).

Como mostram os estudos de Santos (2012) e Silva (2016), assim como ocorreu em outros estados da federação, em São Paulo, os interventores também colaboraram com a política de nacionalização instituída pelo governo federal. Durante o Estado Novo, a Secretaria de Educação intensificou as orientações nacionalistas solicitando aos delegados do ensino relatórios detalhados das ações realizadas nas respectivas regiões com vistas à nacionalização.

Em cumprimento aos deveres do cargo, o delegado da região de Santos, Luiz Damasco Pena, no relatório de 1939, deu ciência à Secretaria de que o serviço de orientação e fiscalização daquela delegacia vinha dando atenção requeridas às escolas particulares e que “As disposições dos decretos federais 406 e 3.010 e as instruções do governo estadual sobre a matéria, têm sido rigorosamente cumpridas n região; a nacionalização do ensino, integral e absoluta é coisa inteira e definitiva nesta região.” (RELATÓRIO DELEGACIA DE SANTOS, 1939, p. 62).

O delegado da região de São Carlos, no relatório da Delegacia de 1939, inseriu minuciosos relatos dos diretores de grupos escolares das cidades da região atestando a realização de atividades nacionalizadoras. O diretor do Segundo Grupo Escolar de Barretos informou o cuidado que ele vinha dando a educação cívica das crianças. Para esta finalidade, ele havia recomendado insistentemente aos professores que explicassem aos alunos o significado das datas e feriados nacionais e procurou comemorar com solenidades condignas os dias de feriado em

mais evidência. Nessas ocasiões, o estabelecimento de ensino iniciava a comemoração com uma “alvorada” do batalhão de escoteiros, depois se fazia o hasteamento da Bandeira da Prefeitura, ao som da marcha executada pelos escoteiros. “No dia 7 de setembro, todos os estabelecimentos de ensino e clubes esportivos locais compareceram ao campo de esportes do ‘Ginásio Barretos’ (...) para comemorar a data da nossa independência. (...) Para o dia 15 de outubro combinou-se uma festa igualmente pomposa.” (RELATÓRIO DELEGACIA DE SÃO CARLOS, 1939, p. 139)

Na região de Jaboticabal, para a comemoração do dia da independência (7 de setembro), os diretores de grupos escolares entronizaram os patronos das salas de aula dos estabelecimentos de ensino com nomes expressivos da história nacional como Duque de Caxias, Carlos Gomes, Pedro II, Osvaldo Cruz, entre outros. Em complemento à ação nacionalizadora, alguns estabelecimentos escolares homenagearam a bandeira reverenciando o Pavilhão Nacional:

No dia designado reunidos os alunos e professores de cada período é prestada a homenagem à Bandeira por meio de preleção, hinos e poesias adequadas. Em seguida o pavilhão nacional é entregue a uma comissão composta de alunos da classe que mais se distinguiu no mês anterior. Colocada a Bandeira na classe vitoriosa, sob uma salva de palmas, recebe as flores dos demais alunos. Aí se conservará durante um mês, até a nova homenagem no dia 19 seguinte. (RELATÓRIO DELEGACIA DE JABOTICABAL, 1939, p. 178)

O culto à bandeira tornou-se neste período uma das mais significativas expressões simbólicas da comunhão nacional. Os relatórios das delegacias do ensino do estado de São Paulo evidenciam práticas congruentes como o Altar da Pátria e o Pavilhão Nacional, entre outras, contudo, não é possível afirmar que todas as escolas rurais e urbanas e todos os professores adotaram indiscriminadamente essas práticas e concordavam com as estratégias de nacionalização. Ao que tudo indica, pelos indícios encontrados nos relatórios, foi intensa a atuação dos delegados e inspetores orientando, solicitando, exigindo a adoção de práticas nacionalizadoras. Tamanha insistência pode denotar

também possíveis resistências ou descuidos. Em 1940, conforme consta no relatório da delegacia de Botucatu, o delegado Oscar Gueli notificou que havia reforçado a fiscalização das escolas estrangeiras das zonas rurais nos núcleos japoneses. Além disso, a delegacia havia iniciado uma “nobilitante campanha” de reerguimento do ideal nacionalista incentivando o ensino cívico, a educação física e o escotismo, além de festejos e comemorações cívicas a serem realizadas nas escolas dando especial atenção ao Pavilhão Nacional:

Entronizou-se o Pavilhão Nacional, tanto nas escolas primárias, como nas Normais. Retratos de brasileiros ilustres figuram como patronos de classes e salas de aula. Culto aos feitos históricos foram realizados com grande respeito. Enfim, tudo o que se pode almejar para o cabal prosseguimento dessa cruzada santa de brasilidade, foi levado a bom termo pelo professorado da Região. (RELATÓRIO DELEGACIA DE BOTUCATU, 1940, p. 36)

A cruzada nacionalista instituída pelo Estado Novo revitalizou práticas como a Semana de Caxias, a Semana da Pátria e o mês da Bandeira Nacional. Como observado por Firth (1977), o simbolismo da bandeira é muito potente, pois, mobiliza sentimentos, emoções e memórias reforçando a identidade social. Da mesma forma, Sousa e Braga (2021) chama a atenção para os usos simbólicos da bandeira na invenção de tradições. As bandeiras nacionais constituem uma narrativa da nação conectando “a vida do cidadão comum ao destino do país”. O culto ao pavilhão nacional tornou-se o ícone dessa representação simbólica em torno da pátria e da nação. Instituído no estado de São Paulo no início do regime republicano, na década de 1900, ele foi retomado nos anos 30 do século XX com traço maior de fervor cívico. O Pavilhão Nacional e o Altar da Pátria elevaram a exaltação nacional ao ápice vertendo o sentimento patriótico arrebatador. A análise de Jean-Pierre Sironneau (1985) sobre os mitos políticos nos ajuda a compreender esse fenômeno. De acordo com esse autor, o domínio do político tornou-se esfera privilegiada de transferência mítico-religiosa. Na sociedade moderna, devido à secularização, a atividade política assumiu, de certa forma, as funções das antigas religiões, isto é, a função integrativa e a experiência do sagrado. Ritos como as festas cívicas e os

cultos à bandeira assumem essa função de legitimação da ordem social e asseguram a coesão do grupo.

Os delegados do ensino do estado de São Paulo reforçaram de várias formas essas representações. Na região de Rio Preto, noroeste do estado, o delegado Calixto de Souza Aranha destacou no relatório de atividades da delegacia referente ao ano de 1940, a ênfase dada nas escolas primárias da região ao ensino cívico mediante o “culto aos antepassados” (aos grandes homens que marcaram a história nacional) e da transmissão de conhecimentos sobre a organização social e política do país. O delegado aproveitou a oportunidade para elencar um conjunto de sugestões no intuito de colaborar com a execução da política de nacionalização desse estado da federação. Ele apontou como relevante o estabelecimento em todas as escolas do Culto ao Pavilhão Nacional; aulas especializadas, uma vez por semana, sobre a vida dos homens ilustres do país, organização de álbuns de brasileiros representativos, avivamento do escotismo, comemoração das festas nacionais com desfiles públicos e transmissões de rádio, organização de bibliotecas infantis com seção especializada em obras de caráter cívico. Nessa direção, recomendava o delegado Calixto que a rede de ensino seguisse o exemplo do que vinha realizando as escolas de sua região em relação ao Altar da Pátria:

Devemos pois, como acontece na maioria dos grupos escolares da Região de Rio Preto, reservar uma sala ou mesmo o gabinete do Diretor, para instalar o ALTAR DA PÁTRIA. Todos os sábados, na última aula, haverá um programa organizado pela própria classe encarregada da homenagem do Pavilhão, constando de hinos e poesias patrióticas. O programa poderá ser organizado cada semana por uma classe. Nessas comemorações rápidas, incentivamos o respeito e o amor a nossa Bandeira. (RELATÓRIO DELEGACIA DE RIO PRETO, 1940).

Em agosto de 1942, o governo brasileiro rompeu a neutralidade em relação à II Guerra Mundial e declarou estado de guerra contra a Alemanha e a Itália. Por orientação do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, várias iniciativas de nacionalização do ensino envolveram o chamado “esforço de guerra”. Em todas as regiões

escolares do estado foram realizadas campanhas de arrecadação de materiais e dinheiro para colaboração com as Forças Armadas. As campanhas mobilizaram alunos, professores e munícipes conformando grandiosos atos cívicos. Por exemplo, na região de Santa Cruz do Rio Pardo, conforme relatou o delegado, Joaquim Braga de Paula, no relatório de 1942, as cidades da região haviam realizado a campanha de aviação e a campanha do ferro, eventos que consistiram em “mais uma oportunidade para a demonstração pública do civismo e patriotismo do nosso povo.” (RELATÓRIO DE SANTA CRUZ DO RIO PARDO, 1942, p. 23). O delegado dizia-se convencido de a escola era o mais eficiente instrumento de nacionalização. No ano de 1942, foram realizadas na região solenidades comemorando as datas nacionais, além do dia dos animais, das árvores, a Semana de Caxias⁶ e a Semana da Criança. Para o delegado, as comemorações cívicas eram o melhor meio de despertar nas crianças o amor pela terra, por isso, ele procurou dar às comemorações das datas nacionais o maior brilhantismo possível envolvendo os pais dos alunos e as populações dos centros urbanos e dos bairros rurais.” (RELATÓRIO DE SANTA CRUZ DO RIO PARDO, 1942, p. 23).

Na região escolar de São Carlos, segundo informe do delegado Francisco Faria Neto, a Campanha dos Metais Velhos e da Aviação, realizadas no ano de 1942, foi um grande sucesso. Seguindo as diretrizes da circular do Departamento de Educação, a delegacia organizou as campanhas para a defesa da pátria. Em relação à Campanha dos Metais Velhos sublinhou: “foi feita segundo programa previamente divulgado de modo a constituir-se um movimento de proporções nunca vistas na cidade de São Carlos.” (RELATÓRIO DELEGACIA DE SÃO CARLOS, 1942, p. 52). Em relação à Campanha da Aviação: “Teve o melhor acolhimento pelas autoridades do ensino e pelos escolares desta Região, a patriótica campanha no sentido do levantamento de contribuições para a doação de aviões às forças aéreas da Nação.”. A delegacia arrecadou a importância de Cr\$ 14.020,80 que foi enviada

6 Luís Alves de Lima e Silva, denominado Duque de Caxias, foi um militar brasileiro que atuou no período do reinado de D. Pedro I pacificando as rebeliões de secessão do país o que lhe valeu a alcunha de “Pacificador” e patrono do exército brasileiro.

à Diretoria Geral do Departamento de Educação (RELATÓRIO DELEGACIA DE SÃO CARLOS, 1942, p. 64).

Além das campanhas, o delegado enfatizou no relatório como a nacionalização dos programas de ensino vinha sendo efetivada: “O ensino da língua, a vivificação da história e a demonstração, por meio intuitivo da geografia brasileira, com o carinho que tais disciplinas básicas mereceram, foram objetos do melhor zelo da parte dos professores e dos inspetores em seus trabalhos de orientação e inspeção.” (RELATÓRIO DELEGACIA DE SÃO CARLOS, 1942, p. 50). As escolas particulares da região estiveram sob rigorosa inspeção: “Nenhuma escola particular funcionou na Região sem a autorização da Delegacia e o consequente registro do Departamento de Educação.” E arrematava a informação assinalando que nessas escolas, o lema “educar para a pátria” vinha sendo seguido. (RELATÓRIO DELEGACIA DE SÃO CARLOS, 1942, p. 52).

Como buscamos demonstrar neste texto, foram inúmeras as práticas de viés nacionalista levadas a termo nas escolas primárias paulistas durante o Estado Novo. Muitas delas já vinham sendo adotadas desde o início da República, como as festas e comemorações cívicas, a educação moral e cívica, o escotismo, o canto orfeônico e a reverência ao Pavilhão Nacional – mais ou menos incentivadas em razão da conjuntura política nacional e estadual. Contudo, no período da ditadura de Vargas, essas práticas foram salientadas e ampliadas ganhando novos sentidos e finalidades.

No exercício de suas competências, delegados e inspetores do ensino buscaram executar, à medida do possível, a política de nacionalização estadonovista. Efeitos imediatos das medidas de assimilação repercutiram na rede escolar – pública e privada – com o desenvolvimento de iniciativas e adoção de práticas educativas nas escolas. Para os imigrantes e seus descendentes, certamente essas ações marcaram profundamente a experiência de vida acentuada pela carga de violência, constrangimentos e preconceitos. Para os nacionais, essas estratégias consistiram em mais um episódio dos usos da educação escolar para a construção da nacionalidade revestida do delírio e da idolatria autoritária do Estado Novo.

Referências

- BASTOS, M. H. C.; TAMBARA, E. C. . A nacionalização do ensino e a renovação educacional no Rio Grande do Sul. In: QUADROS, Claudemir. (Org.). *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Ied. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014, v. I, p. 71-117.
- BOMENY, H. M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, D. C. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999, p. 137-166.
- BRASIL. *Decreto-lei n° 406*, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)
- BRASIL. *Decreto-lei n° 3.010*, de 20 de agosto de 1938. Regulamenta o decreto-lei n. 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)
- CARVALHO, L. F.. *Educação e unidade nacional no Estado Novo: o Primeiro Congresso de Brasilidade (1941)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.
- CARVALHO, M. M. C. de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- DEMARTINI, Z. B. F.. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 72, p. 43 – 72. Disponível em: 3360-Texto do Artigo-11971-1-10-20160909 (2).pdf
- FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007.
- FIRTH, R. Simbolismo delle bandiere. In: *I simboli e le mode*. Roma: Biblioteca de Cultura Moderna Laterza, 1977, p. 305-342.
- GOMES, A.C. *História e historiadores: a política cultural do Estado Novo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.
- KISHIMOTO, T.; DEMARTINI, Z.B.F. *Educação e cultura: Brasil e Japão*. São Paulo: EDUSP, 2012.
- KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n° 107, p. 79-96, julho, 1999. Disponível em: n107a03 (scielo.br)
- LUCHESE, T. Â.. Abrasileirar os coloninhos: histórias e memórias escolares na região colonial italiana do Rio Grande do Sul (1937 - 1945).

In: QUADROS, Claudemir de.. (Org.). *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. 1ªed.Santa Maria: EDUFMS, 2014, p. 191-231.

OMURO, S. “A nacionalização do ensino no estado de São Paulo: estratégias no processo de implantação da escola nacional na Primeira República e no Estado Novo”, *Revista Tempos Gerais*, 4(1), 2015. Disponível em: <https://seer.ufsj.edu.br/temposgerais/article/view/1708> (Acessado: 30 outubro 2022).

PANDOLFI, D. C. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

QUADROS, C. (org.) *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria: UFMS, 2014.

RELATÓRIO DELEGACIA DO ENSINO DE LINS, 1936. Disponível em: :: APESP - Arquivo Público do Estado de São Paulo :: História da Educação (seleção de documentos) :: (arquivoestado.sp.gov.br)

RELATÓRIO DELEGACIA DO ENSINO DE SANTA CRUS DO RIO PARDO, 1936. . Disponível em: :: APESP - Arquivo Público do Estado de São Paulo :: História da Educação (seleção de documentos) :: (arquivoestado.sp.gov.br)

RELATÓRIO DELEGACIA DO ENSINO DE SANTOS, 1939. . Disponível em: :: APESP - Arquivo Público do Estado de São Paulo :: História da Educação (seleção de documentos) :: (arquivoestado.sp.gov.br)

RELATÓRIO DELEGACIA DO ENSINO DE SÃO CARLOS, 1939. . Disponível em: :: APESP - Arquivo Público do Estado de São Paulo :: História da Educação (seleção de documentos) :: (arquivoestado.sp.gov.br)

RELATÓRIO DELEGACIA DO ENSINO DE JABOTICABAL, 1939. . Disponível em: :: APESP - Arquivo Público do Estado de São Paulo :: História da Educação (seleção de documentos) :: (arquivoestado.sp.gov.br)

RELATÓRIO DELEGACIA DO ENSINO DE BOTUCATU, 1940. . Disponível em: APESP - Arquivo Público do Estado de São Paulo : História da Educação (seleção de documentos) :: (arquivoestado.sp.gov.br)

RELATÓRIO DELEGACIA DO ENSINO DE RIO PRETO, 1940. Disponível em: :: APESP - Arquivo Público do Estado de São Paulo :: História da Educação (seleção de documentos) :: (arquivoestado.sp.gov.br)

RELATÓRIO DELEGACIA DO ENSINO DA CAPITAL, 1942. . Dis-

ponível em: :: APESP - Arquivo Público do Estado de São Paulo :: História da Educação (seleção de documentos) :: (arquivoestado.sp.gov.br)

RELATÓRIO DELEGACIA DO ENSINO DE SANTA CRUZ DO RIO PARDO, 1942. . Disponível em: :: APESP - Arquivo Público do Estado de São Paulo :: História da Educação (seleção de documentos) :: (arquivoestado.sp.gov.br)

RELATÓRIO DELEGACIA DO ENSINO DE SÃO CARLOS, 1942. . Disponível em: :: APESP - Arquivo Público do Estado de São Paulo :: História da Educação (seleção de documentos) :: (arquivoestado.sp.gov.br)

SANTOS, A. V. dos; MULLER Mueller, H. I. Nacionalismo e cultura escolar no Governo Vargas: faces da construção da brasilidade. *CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 8(2), 2010. Recuperado de <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/3711>

SANTOS, A. V. DOS. Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 10(3 [24]), 83-112, 2012. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38518>

SÃO PAULO. Secretaria da Educação e da Saúde Pública. São Paulo. *Código de Educação do Estado de São Paulo*. Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1933.

SÃO PAULO. Anuario do Ensino do Estado de São Paulo (1935-1936)– (Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Pública por ordem do governo do Estado), São Paulo: Tip. Siqueira, [1936].

SÃO PAULO. Anuario do Ensino do Estado de São Paulo (1936-1937)– (Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Pública por ordem do governo do Estado), São Paulo: Tip. Siqueira, [1937].

SCHWARTZMAN, Simon et al. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo: Edusp, 2000.

SEYFERTH, G.. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, D. (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999, p. 199-228.

SILVA, D. G.. “*Ilhas de Saber*”: prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo (1933-1943). Dissertação (mestrado em Educação). Puc- são Paulo, 2004.

SILVA, D. H.. A política de Getúlio Vargas e as escolas primárias de Santa Catarina (1930 – 1945). *Revista Grifos*, n. 40, 2016. Disponível: 3360-Texto do Artigo-11971-1-10-20160909 (3).pdf

SIRONNEAU, J. Retorno do mito e imaginário sociopolítico e organizacional. *Revista da Faculdade de Educação (São Paulo)*. v. 11, n. 1-2, p. 243-273, 1985. Disponível em: Vista do Retorno do mito e imaginário sócio-político e organizacional (usp.br)

SOUSA, J. D.; BRAGA, A. B. Da política e do esporte: a bandeira brasileira e as rupturas discursivas da identidade nacional. *Entre palavras*, Fortaleza, v. 11, n. 2, , p. 1-21, 2021. Disponível em: 2011-8692-3-PB.pdf

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL (1930-1980) – PROTAGONISTAS, PROJETOS E PERSPETIVAS

Cláudia Pinto Ribeiro

Introdução

O ensino das crianças *anormais*, em Portugal, deu os primeiros passos, de forma consistente, nas duas primeiras décadas do século XX. Embora possamos reconhecer a existência de experiências precursoras no século XIX, principalmente no que às crianças cegas e surdas diz respeito, é na segunda década de XX que, num laboratório muito “particular” – a Casa Pia de Lisboa –, uma equipa multidisciplinar avançou na construção do saber médico-pedagógico e na criação de institutos exclusivamente dedicados à educação dos *anormais*. António Aurélio da Costa Ferreira (1879-1922) assumiu um lugar cimeiro na liderança deste projeto inovador e inscreveu, de forma indelével, o seu nome na História da Educação e, em particular, na génese do que mais tarde viria a ser denominado “educação especial”.

Reunindo alguns dos maiores especialistas de diversas áreas médicas e pedagógicas, Costa Ferreira foi sabendo, de forma mais ou menos premeditada, assegurar a sua sucessão no desempenho das várias funções que exercia. O seu desaparecimento precoce deixou órfãos os “discípulos” que, apesar disso, em alguns anos, souberam reerguer e dar novo fôlego às bases lançadas por Costa Ferreira. E foi Vítor Fontes quem assumiu a condução deste processo. Após alguns anos de deriva, foi em plena ditadura, durante os quarenta anos que durou o Estado Novo (1933-1974), que se fortaleceram os alicerces da “educação dos *anormais*” em Portugal.

Em poucas palavras, ficou explícito o conteúdo do capítulo dedicado à educação especial em **Portugal**, em **tempos de ditadura**. Demarcado no tempo e no espaço, o nosso texto gira em torno de personalidades,

projetos, políticas educativas e produtos que são causa e consequência de um processo que procurou dar resposta às necessidades educativas manifestadas pelas crianças com deficiência mental.

Definida a problemática deste estudo, as questões de partida decorrem, evidentemente, da intenção de se compreender o processo de consolidação da educação dos *anormais* em Portugal. Neste sentido, quais foram as alterações verificadas na legislação, publicada neste período, relacionada com a temática? Que mudanças produziu? No panorama internacional, que relevância tiveram os médicos e os professores que se envolveram na construção do sistema de educação especial? Que instituições deram resposta à assistência e educação das crianças *anormais*?

Para a elaboração deste texto privilegiou-se a consulta de fontes primárias (legislação, correspondência, imprensa pedagógica e generalista, atas das sessões dos debates parlamentares, estudos científicos, comunicações em congressos realizados na época em estudo, relatórios das visitas a estabelecimentos semelhantes existentes em outros países, fichas individuais de alunos, relatórios médicos e fotografias). Contudo, não devemos menosprezar os estudos de Sousa (2002) e Ribeiro (2009) por constituírem pontos de partida e de orientação que facilitaram o acesso às fontes e, quase sempre, a sua localização.

A metodologia escolhida centrou-se, essencialmente, na análise de conteúdo das fontes, decorrente das características dos documentos consultados e utilitarista no que ao estudo da temática pertence ao plano de trabalhos diz respeito, procurando evitar a utilização de uma metodologia de carácter excessivamente formal.

A definição da problemática, as fontes consultadas e a metodologia utilizada concorreram para a redação deste capítulo que se encontra estruturado em cinco partes. Primeiramente, apresentamos uma breve resenha histórica sobre a obra de Costa Ferreira, que se inscreve no período da 1.^a República (1910-1926).

A segunda parte explica o período “nebuloso” que decorreu entre o desaparecimento de Costa Ferreira e a assunção por Vítor Fontes da direção do Instituto Médico-Pedagógico de Santa Isabel que, entretanto, passara a ser designado Instituto de António Aurélio da

Costa Ferreira (IAACF), numa clara homenagem ao seu fundador. De seguida, debruçamo-nos sobre o trabalho desenvolvido no IAACF e em outras instituições que operavam na sua dependência ou com relações muito próximas. Basicamente, esta parte procura **a)** esclarecer como se fez a educação das *crianças diferentes*, em Portugal, entre 1940 e 1980; **b)** compreender como foi orientada a formação de professores especializados: números, conteúdos, turmas, entidades formadoras; **c)** observar o que se seguiu à saída de Vítor Fontes da direção do IAACF e os caminhos a que se deu continuidade (e os que se abrem) nas décadas de 1970 e 1980. A quarta parte aproveita as notas de Vítor Fontes aquando da sua visita oficial ao Brasil, em 1954, na qualidade de diretor do IAACF e de especialista em neuropsiquiatria.

A monografia que publicou com o título *Notas sobre uma viagem ao Brasil* permite-nos aproximar do ponto de situação em termos de assistências às crianças «excepcionais», termo utilizado no Brasil para se referir as crianças *anormais, irregulares*, nos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. As considerações finais, mais breves do que os pontos anteriores, salientam aspetos que podiam ter “cabido” em outras partes, mas que fazem sentido estar “à parte”. As luzes incidem sobre as mudanças mais significativas ocorridas nas décadas de 1960 e 1970, período particularmente crítico em Portugal, e que coincide com o lento agonizar do Estado Novo.

Começar do zero... ou quase

Não cabe num texto desta dimensão fazer mais do que uma breve referência **a)** ao Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, fundado em 1823, dirigido pelo sueco Aron Borg; **b)** à tentativa do padre José António Marinhas, decorrida entre 1887 e 1893, no Hospital Conde Ferreira, no Porto, que procurou dar educação a uma secção de rapazes cujas “faculdades não são totalmente destruídas”. Segundo o diretor do estabelecimento, Júlio de Matos, “não se obteve resultados satisfatórios” (FUSILLIER, 1895, p. 83); **c)** ou ao valioso contributo de Anicet Fusillier, considerado por Fróis (1994) o precursor da Educação Especial em Portugal, quando, por volta de 1890, propôs a Miguel Bombarda, diretor do hospital de Rilhafoles, lecionar gratuitamente uma secção de

rapazes, “imbecis ou atrasados de diversa natureza que se mostrassem susceptíveis de receber os benefícios da educação” (FUSILLIER, 1895, p. 85), iniciativa que acabou por não se concretizar, embaraçada por entraves financeiros.

Nada havia sido feito no país sobre a educação e instrução dos anormais pedagógicos, anteriormente à data em que pela Direcção da Casa Pia foi estabelecida, com a feição de Colónia Agrícola, a primeira instituição destinada à educação de alguns menores naquelas condições⁷.

As palavras de Costa Ferreira esclarecem o panorama pedagógico relativo ao ensino das crianças anormais, nos primeiros anos do século XX. A Colónia Agrícola de S. Bernardino, situada em Atouguia da Baleia, Peniche, consistiu numa iniciativa inovadora – nem mais que não fosse porque se concretizara – e uma resposta diferente ao “não pequeno número de anormais médios e pedagógicos” que deambulavam por Belém, na casa-mãe. Os últimos rapazes tinham transitado em 1906 para a Casa Pia, procedentes dos extintos Asilos Municipais, e constituíam um grave obstáculo ao regular funcionamento das aulas.

Com a Colónia Agrícola a receber “as franjas” do microcosmo casapiano, os resultados não se fizeram esperar e “a disciplina na Casa Pia melhorou e o ensino escolar, livre daqueles entraves, tomou mais regular andamento”⁸.

E, pela leitura de correspondência trocada entre Costa Ferreira e a Provedoria da Assistência de Lisboa, também os alunos internados na Colónia Agrícola, no princípio preguiçosos e “insofridos”, começaram a dar indícios de regeneração, dedicando-se com boa vontade aos trabalhos, que constavam da aprendizagem de diversos ofícios e de trabalhos rurais na cerca anexa ao edifício. Contudo, este laboratório podia, apenas, acolher as crianças anormais que estavam em idade de começar a aprendizagem de uma profissão e muitas havia que, não tendo ainda chegado a essa idade, se encontravam no estabelecimento e careciam também de ser removidas do internato.

7 Ofício n.º 822, dirigido pelo Diretor da Casa Pia de Lisboa à Provedoria da Assistência de Lisboa, 1913/10/25.

8 Ibidem.

Era necessário encontrar uma solução apropriada para alojar estes menores e, mais importante do que arrancá-los ao marasmo das instalações de Belém, onde nada aproveitavam, poder proporcionar-lhes uma educação especial, racionalizada a partir das suas necessidades. O roteiro terminaria com a provável transferência para a Colónia de S. Bernardino, onde começariam a aprendizagem profissional, em idade própria, indo, deste modo, “mais convenientemente educados”.

Foi nesta sequência de “linha de montagem” que, em meados de 1915, já se encontrava a funcionar na Travessa das Terras de Sant’ana, a Santa Isabel, Lisboa, o Instituto Médico-Pedagógico.

É no cruzamento de olhares sobre o *anormal*, visto como um problema, como um resíduo que importa purificar, que se compreende a sua importância na sociedade e o modo como os médicos e pedagogos do início do século passado observaram esta matéria.

Tornar *o outro o mais normal possível* era a meta perseguida. Procurava-se selecionar os pequenos *anormais*, também chamados *educáveis*, indivíduos que por meio de tratamentos adequados e de uma educação especial, conseguiam

[...] por vezes atingir a normalidade, mas que entregues aos processos vulgares de educação, pouco beneficiam dela, ficando com uma preparação falha e seguindo pela vida fora com as maiores dificuldades, transviando-se por vezes para as mais baixas e abjectas situações. (FONTES, 1933, p. 23)

Após o diagnóstico da situação, importava, sobretudo, romper as fragilidades na criação do conceito *anormal*, que não se rendia ao patológico; consistia numa fronteira ténue entre o *normal* e o *doentio irremediável*. Era, portanto, o *anormal* que se podia beneficiar, na medida da intervenção possível de uma médico-pedagogia que se queria interventiva e a par do que de mais moderno se praticava lá fora. É neste sentido que a viagem de um professor da Casa Pia, Palyart Pinto Ferreira, a França se torna compreensível, lógica. E é neste sentido que se produzem publicações dedicadas exclusivamente às *crianças anormais*, com a chancela do instituto, no sentido de aliciar o interesse público para esta questão e promover a dedicação de médicos e pedagogos em torno desta problemática, negligenciada durante demasiado tempo.

Nos finais de 1917, as crianças do instituto partilharam as atenções – e as instalações – com os primeiros soldados mutilados que regressavam do front. Multiplicaram-se esforços e dividiram-se salas para que se pudesse acudir às exigências do momento. E durante este interregno, o apagamento da figura do anormal pedagógico foi disfarçado pelo interesse mediático do anormal mutilado. O empenho do professor Palyart permitiu que o instituto votado às crianças continuasse a funcionar dentro da regularidade possível. Contudo, é notória a atração da imprensa e do financiamento que os mutilados conseguem angariar nos primeiros meses.

Com o regresso à normalidade, os serviços prestados pelo instituto voltaram a dirigir-se ao “tratamento e educação de crianças nervosas, gagos e outros defeitos da fala, e atardados” (NUNES, 1946, p. 110), colocando ao dispor dos seus utentes um internato para pobres e pensionistas, um externato e uma consulta médico-pedagógica. Enquanto a Colónia Agrícola agonizava nos seus últimos dias, o Instituto Médico-Pedagógico dava mostras de vitalidade e permanência, à época, a única instituição de educação de anormais no país. Aliás, o despacho ministerial que autorizava a criação do Instituto para educação de anormais é datado de 5 de setembro de 1919, mais de quatro anos após o início de funcionamento⁹.

E depois do adeus: a deriva do Instituto Médico-Pedagógico

Em meados de 1922, após uma curta ausência, Fernando Palyart Pinto Ferreira regressou ao Instituto Médico-Pedagógico, como encarregado dos serviços técnicos e administrativos, na sequência do falecimento de Costa Ferreira. No período que se seguiu, o Instituto perdeu o seu vigor inicial e atravessou graves dificuldades. Os anos da década de 1920 passaram quase imperceptíveis na dinâmica do Instituto. As publicações cessaram logo após a saída de cena do seu impulsor maior e Santa Isabel pareceu ter uma certa dificuldade em se desembaraçar da presença saudosa de Costa Ferreira. Todavia, a

9 Ofício n.º 254, da Direcção da Casa Pia de Lisboa, dirigido à Direcção dos Serviços de Tutela da Assistência, 1920/03/20. CPL, “Correspondência expedida - n.º 24”, pp. 463-464.

filosofia educativa do Instituto de Santa Isabel – seleção e reeducação de crianças anormais –, haveria de prosperar fora das suas instalações.

Em janeiro de 1926, o Instituto Médico-Pedagógico “Condessa de Rilvas” entrava em funcionamento¹⁰. A consciência do elevado número de crianças *anormais* físicas e psíquicas encontrado na população das internadas aconselhou a criação de uma secção específica para acompanhamento, tratamento e educação adequado à sua condição especial. Assim, foram transferidas para um edifício sito no Campo dos Mártires da Pátria, ao Rego, trinta e três “florinhas” *anormais* reeducáveis, “dos 2 aos 17 anos, sob a orientação do Dr. Costa Sacadura, então clínico da Casa” e notável especialista nestas questões. “Assim se iniciou em 1926 a assistência aos *anormais* do sexo feminino, no País, devendo-se essa iniciativa, exclusivamente particular, à senhora Condessa de Rilvas, que mais tarde deu o nome à instituição” (NUNES, 1946, p. 114).

Em maio de 1929, o Instituto foi desanexado da Casa Pia e transferido para o Ministério da Instrução Pública, passando a denominar-se Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira, numa homenagem ao fundador cujo nome ficaria para sempre ligado à médico-pedagogia portuguesa (PORTUGAL, Decreto n.º 16662, de 27 de março de 1929, p. 715). Nesse mesmo ano foi aprovado o *Regulamento Interno do Instituto*, que, numa tentativa de evitar a asfixia do estabelecimento, organizou o regime de internato, dando-lhe também a possibilidade de criar classes externas e um semi-internato, “em harmonia com as necessidades e as disponibilidades existentes” (PORTUGAL, Decreto n.º 16825, de 8 de maio de 1929, p. 1134).

O novo Regulamento traduz o inegável alargamento da esfera de ação do Instituto. De estabelecimento médico-pedagógico isolado, passa a

centro orientador e coordenador de serviços, particularmente consagrado à seleção e distribuição das crianças física ou men-

10 Esta instituição procedia da Associação Protetora das Florinhas da Rua, fundada em dezembro de 1917, por iniciativa de D. João Evangelista de Lima Vidal, então Arcebispo de Mitilene e Vigário Geral do Patriarcado, e debaixo do patrocínio do Ministério da Justiça.

talmente anormais, pelas diferentes instituições apropriadas, orientando e fiscalizando a sua educação; ao mesmo tempo que funciona como centro de estudos e de preparação do pessoal docente e auxiliar dessas instituições. (PORTUGAL, Decreto n.º 16825, de 8 de maio de 1929, p. 1133).

O Instituto passava a ter autonomia para promover a criação de *classes de aperfeiçoamento*, ou seja, classes especiais, junto das escolas ordinárias, e ainda de escolas autónomas, para a educação dos anormais pedagógicos, de classes de ortofonia, e de outros serviços que se mostrassem indispensáveis para a observação e educação dos *irregulares* que frequentavam as escolas¹¹.

Finalmente, o atraso que separava Portugal de alguns países europeus, mais atentos à indispensabilidade de educar as crianças anormais, tornou-se visível aos olhos do poder político que não ignorou.

a urgente necessidade de legalizar a situação das classes já instaladas, e também a da criação de novas classes e escolas para crianças anormais ou defeituosas da fala, e consequentemente a da preparação do seu pessoal docente (PORTUGAL, Decreto n.º 17974, de 18 de fevereiro de 1930, p. 315).

Se é comum existir um grande distanciamento entre a letra da lei e a sua aplicação, neste caso estamos perante a inversão do processo habitual. O curso iniciou-se cinco dias antes da publicação do Decreto, a 13 de fevereiro e prolongar-se-ia, de acordo com as expectativas, até perto de julho.

O primeiro curso, ministrado por profissionais ligados ao Instituto, pautou-se, desde logo, por uma considerável adesão por parte dos professores, que se inscreveram em número significativo – “para cima de 150 professores” (FERREIRA, 1930, p. 4). Provenientes de Lisboa,

11 É preciso recuar a finais de 1917 para encontrar o rasto da primeira tentativa de alargamento da assistência às crianças anormais que frequentavam as escolas primárias de Lisboa.

zonas limítrofes e até de fora do distrito, os professores assistiam às lições à quinta-feira, dia que reunia consenso por “não prejudicar nem o ensino nem os professores em exercício que queiram assistir”. A afluência explica-se pela indispensabilidade de se frequentar este curso como condição essencial para a admissão ao concurso entre os diplomados para o ensino primário elementar (PORTUGAL, Decreto n.º 17974, de 18 de fevereiro de 1930, p. 315).

Plano do curso de especialização para professores de anormais, que se está realizando no Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira

Dr. Vítor Fontes – Definição do *anormal*. Classificação. Etiologia: causas hereditárias e adquiridas. – Diagnóstico de *anormalidade*. Estudo físico da criança *anormal*: O crescimento – primeira, segunda e terceira infância; a puberdade. A dentição, o andar, a linguagem. Evolução das impressões sensoriais: a vista, o ouvido, o olfacto, o gosto, o tacto (sensibilidade cutânea).

Dr. Ary dos Santos – O ouvido: importância da audição na formação do psiquismo e na evolução da linguagem; perturbações auditivas: importância do seu conhecimento para o professor.

Sousa Carvalho – Noções de ortofonia.

Dr. Vítor Fontes – O peso, a altura e outros dados antropométricos para o estudo do crescimento (esquema Godin). Alterações de crescimento nos *anormais*. As glândulas de secreção interna e o crescimento: importância do seu conhecimento para o professor. Disendocrinias – formas graves e formas frustradas.

Professor Salazar – Alterações patológicas durante a infância. Doenças que mais influem no crescimento. Sua importância para o professor.

Dr. Vítor Fontes – *Tests* psicológicos; definição. Estudo das faculdades mentais: a memória, a atenção, a inteligência, etc., o carácter, a emotividade, a afectividade, a imaginação, a moral, etc. – Estudo psíquico da criança normal e da anormal. Métodos de observação psicológica: psicanálise, *tests* e outros processos laboratoriais.

Professor Sobral Cid – Perturbações das faculdades mentais.

Dr. Vítor Fontes – Outros métodos laboratoriais, gráficos dos movimentos, da respiração, do pulso, ergógramas, estudo da fa-

digas muscular, observações sensoriais: vista (daltonismo, etc.), ouvido, sensibilidade, etc.

Dr. Pinto de Miranda – A educação física do anormal: higiene, descanso, o sono, o exercício físico, a ginástica, etc.

Palyart Pinto Ferreira – O professor dos *anormais*: qualidades psicológicas necessárias ao professor de *anormais*. A atitude do professor perante as várias espécies de *anormais*.

1. Métodos pedagógicos para *anormais*;

a) Ensino da leitura

b) Ensino da escrita

c) Ensino da aritmética

d) Lições das coisas

2. Trabalhos manuais. Ensino oficial.

3. Escolas especiais, classes especiais, horários, coeducação, etc. Patronatos extra-escolares (FERREIRA, 1930: 5-6).

Apesar de as linhas anteriores sugerirem animada atividade no IAACF, o período que se seguiu insinua uma “franca decadência” (NUNES, 1946, p. 113). Pinto Ferreira mostrava algumas dificuldades em traçar um rumo consistente e, em 1935, a sua substituição parece ter sido pacífica. Assim, em julho de 1935, o Instituto passou a estar subordinado à Direção Geral do Ensino Primário, integrado nos respetivos serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino especial de *anormais* (PORTUGAL, Decreto n.º 25637/35, de 19 de julho de 1935).

A educação especial em Portugal – décadas de 1930/1980

Vítor Fontes, que já assumia desde 1933 o cargo de inspetor-orientador do Instituto, passou a ser, em 1935, o seu diretor. Se, até então, o estabelecimento vagueara na incerteza com Pinto Ferreira, com Vítor Fontes pareceu ter encontrado o rumo e um pulso forte. Sendo conhecido o estado de ruína e desorganização em que o Instituto se encontrava, Fontes solicitou superiormente o encerramento e apresentou um projeto de obras que demorou seis anos a estar concluído. Durante este período em que o instituto esteve fechado, a assistência às crianças *anormais* da cidade de Lisboa passou pelas instalações do Instituto Médico-Pedagógico “Condessa de Rilvas”, cuja direção técnica estava confiada, desde julho

de 1933, a Vítor Fontes. A funcionar desde 1926, também o “Condessa de Rilvas” sofrera grande remodelação aquando da sua entrada, pois de instituição exclusivamente dedicada à assistência de raparigas¹² passou a oferecer uma consulta externa destinada a crianças de ambos os sexos, “nervosas, difíceis, portadoras de doenças ou anomalias mentais” (NUNES, 1946, p. 114), com o intuito de beneficiar o maior número de crianças possível. Durante o período de remodelação do IAACF (1935/1941), a consulta dirigida por Fontes era gratuita e realizava-se uma vez por semana.

De então para cá, ao passo que se procedia a importantes obras de beneficiação e adaptação do edifício, aproveitavam-se as dotações consignadas no Orçamento Geral do Estado ao Instituto para aquisição de aparelhagem e outro material da especialidade. As obras estão ultimadas e o apetrechamento pode considerar-se concluído. É altura portanto de promover a reabertura do estabelecimento e lhe dar a organização que a experiência e as nossas possibilidades e necessidades aconselham (PORTUGAL, Decreto-Lei n.º 35401, de 26 de dezembro de 1941, p. 1399).

Documento 1 - O Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira (1945), antes Instituto Médico-Pedagógico de Santa Isabel.



Fonte: Panorama: Revista Portuguesa de Arte e Turismo, 1945.p. 33.

12 Entre 1927 e 1932, foram reeducadas, segundo o método de Decroly, 64 raparigas, algumas das quais enviadas dos tribunais de Menores de Lisboa, Coimbra e Porto (NUNES, 1946, p.114).

A reorganização do IAACF clarificou as funções desempenhadas pelo Instituto e o que dele se esperava. Se, durante a maior parte do tempo da sua existência, o IAACF assumiu o carácter de escola de reeducação de *anormais*, mas funcionou sempre como um asilo que recebia crianças anormais e tratava da sua educação profissional, com o novo Regulamento, o Instituto ficou incumbido de “desempenhar com plena eficiência o papel de centro seleccionador de anormais. Uma consulta externa, um internato para um número reduzido de crianças e brigadas de pessoal técnico parecem ser os instrumentos indispensáveis dessa selecção” (PORTUGAL, Decreto-Lei n.º 35401, de 26 de dezembro de 1941, pp. 1399-1400).

O IAACF converteu-se, portanto, numa plataforma centralizadora de diagnóstico, seleção e classificação de crianças *anormais*, formação de pessoal docente e técnico e centro de investigação médico-pedagógica e de Psiquiatria Infantil. A sua biblioteca contava com centenas de obras na área da Psiquiatria Infantil, Psicologia, Pedagogia, entre outras disciplinas, e os contactos com especialistas de outros centros de investigação e universidades estrangeiras, a nível mundial, são testemunhadas pela correspondência mantida.

Se, com Palyart Pinto Ferreira, foram publicados alguns números de “A criança anormal”, com Vítor Fontes tornou-se assídua a publicação do Boletim “A Criança Portuguesa”, especialmente dedicada ao estudo da criança, promovendo o estudo de morfologia, psicologia e médico-pedagogia e quaisquer outros que permitissem conhecer a criança portuguesa. Dos 21 volumes publicados entre 1943 e 1962,

integrou 153 artigos de autores nacionais e 236 de autores estrangeiros, com volumes especiais dedicados à Médico-Pedagogia na Bélgica – vol. VIII, França – vol. X, Alemanha – vol. XII, Suíça – vol. XIV. A revista continha ainda a secção de Notícias do Instituto e resenhas de livros significativos na comunidade científica (SOUSA, 2002, p. 68).

No Instituto também se realizaram duas séries de conferências, em 1944 e 1945, sobre neuropsiquiatria “que constituíram a primeira tentativa do género feita no País” e que contaram com a participação de médicos e professores de renome: Diogo Furtado, Barahona Fernandes,

Vítor Fontes, Castro Freire, Émile Planchard e Carrington da Costa (NUNES, 1946, p. 121). E, em 1958, realizou-se o 4.º Congresso Internacional de Psicologia Infantil, em Lisboa, fazendo o IAACF parte da Comissão Organizadora e da Comissão de Honra do evento.

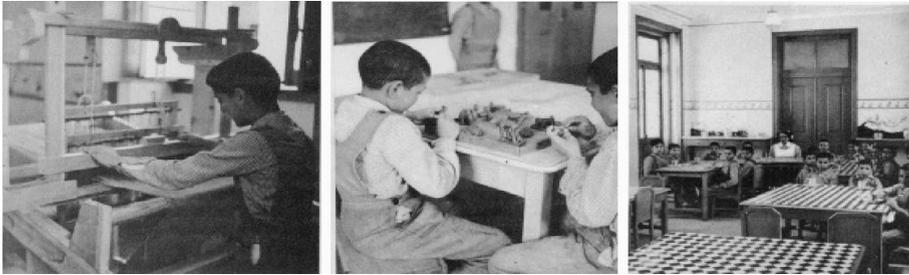
Cortado, desde há mais de uma década, o cordão umbilical com a Casa Pia de Lisboa, na tutela do Ministério da Educação Nacional, o Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira encontrou, em Vítor Fontes, um rumo consistente e determinado. Os anos que se seguiram foram de animada atividade, possível, apenas, graças ao reconhecimento por parte do poder político da necessidade de responder a esta realidade e à alteração de postura das famílias que, *primeiro estranharam, depois entranharam*. Com o tempo, o *anormal* deixou de ser tratado como um não-valor, para se tornar foco de atenção, algo que “tem de ser visto, estudado, educado, para que se aproveite dele o que ele pode dar” (BRAVO, 1913, p. 1). “As inúmeras possibilidades que contém em si mesma convertem a *criança anormal* num território apetecível que importa desbravar, cultivar e, sobretudo, conhecer” (RIBEIRO, 2009, p. 270).

Procurava-se que o quotidiano do Instituto fosse marcadamente familiar para que mais facilmente ficassem visíveis, a olho nu, as tendências, comportamentos, aptidões e dificuldades das crianças que estavam sob observação. A estadia em internato nunca poderia ser superior a quatro semanas e apenas aconselhada em situações estritamente necessárias, justificadas pela carência de recursos financeiros ou pela distância de casa.

A educação, tanto quanto possível, devia ser integral; atraente, num equilíbrio que procurasse diminuir o esforço pelo aumento considerável do interesse. Por este motivo, o trabalho manual assumia um papel fundamental na educação das crianças.

Exercícios de observação, lições de coisas, exercícios de ortopedia mental todos os dias e alguns deles mais de uma vez por dia. A utilização do tear, exercícios sensoriais, modelação livre eram fundamentais para que as crianças manifestassem as suas capacidades manuais e mentais. Em pouco tempo, esperava-se ser possível lançar a criança na aprendizagem de um ofício que lhe garantisse no futuro os meios com que viver.

Documento 2 - O tear, a realização de trabalhos manuais (livre modelação) e o refeitório.



Fonte: Panorama: Revista Portuguesa de Arte e Turismo, 1945.p. 35.

Nos primeiros três anos de funcionamento, passaram pelos serviços do Instituto 1938 crianças. A par do que tinha sido definido como atribuições do IAACF no Decreto-Lei n.º 35401, de 1941, a direção do Instituto não se ficou por aqui. Durante este período, já tinha posto

a funcionar algumas classes especiais juntos dos asilos da Casa Pia, dar o impulso inicial e preparar todo o pessoal para organizar uma escola de reeducação de anormais, que começou já os seus trabalhos (Albergaria de Lisboa), contribuir com as suas indicações técnicas para que se criasse o serviço de psiquiatria infantil no Hospital Júlio de Matos e, neste aspecto, dar base segura à nova reforma de assistência psiquiátrica¹³ (PORTUGAL, Decreto-Lei n.º 35401, de 27 de dezembro de 1945, p. 1206).

A reforma dos serviços psiquiátricos contava com o apoio estrutural do IAACF, atribuindo-lhe o desempenho de funções nucleares no processo de assistência psiquiátrica em Portugal.

Acrescente-se, ainda, a responsabilidade de criação de classes especiais nas escolas para as crianças que, não usufruindo do ensino inseridas numa turma, o poderiam aproveitar de forma individualizada por professores especializados.

13 Que tinha sido concretizada com o Decreto-Lei n.º 34502/45 de 18 de abril de 1945.

1. A observação e classificação das anomalias mentais em crianças e adolescentes incumbe, na zona do sul, ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, que continua dependente do Ministério da Educação Nacional e, nas zonas norte e centro, a secções especializadas dos repetidos dispensários centrais, que enviarão àquele os assistidos cuja observação em regime de internamento se repute necessária.

2. Do mesmo Instituto dependerá a orientação técnica das secções descritas no número anterior, bem como a do estabelecimento e classes escolares para educação, tratamento e assistência de crianças e adolescentes anormais.

[...]

Quere dizer que, segundo estas bases, o Instituto passará a ser o Dispensário de Higiene Mental Infantil no País. (PORTUGAL, Decreto-Lei n.º 35401, de 27 de dezembro de 1945, p. 1206).

Após a reorganização dos serviços e a atribuição de mais responsabilidades ao Instituto, agora com o estatuto de Dispensário, a equipa composta por quatro médicos especialistas, dois assistentes sociais, dois auxiliares sociais, um professor (observação pedagógica especializada) e cinco professores adjuntos (serviço das classes especiais), entre 1942 e 1962, examinou 18.485 crianças e adolescentes, dos quais 2245 necessitaram de internamento, e consultaram 34.881 crianças e adolescentes.

Estes números impressionantes ficavam, contudo, muito aquém das necessidades existentes. Nem o Instituto conseguia dar vazão às numerosas solicitações, nem as instituições que recebiam as crianças que precisavam de internato tinham leitos disponíveis para atender a todos os pedidos. O Instituto Médico-Pedagógico Condessa de Rilvas, o Instituto Adolfo Coelho, integrado na Casa Pia de Lisboa, e o Colégio Navarro de Paiva, sob a direção do Refúgio da Tutoria Central da Infância de Lisboa, eram os colégios de reeducação para onde eram enviados os menores. Não deixavam, por isso, de ser instituições com relações estreitas com o IAACF.

A formação de professores especializados, outra das atribuições a cargo do Instituto, também não conseguia responder à necessidade de profissionais que pudessem exercer serviço nas classes especiais. O curso de preparação de professores e outros agentes de ensino de

anormais foi criado pelo Decreto-Lei n.º 35401, de 26 de dezembro de 1941, e regulado pelo Decreto n.º 32607, de 30 de dezembro de 1942, que estipulava os critérios de admissão à matrícula no curso. Com a duração de um ano letivo, as turmas eram constituídas por até 15 indivíduos de ambos os sexos, com idade inferior a 35 anos, que tinham de ter o Curso do Magistério Primário concluído com uma classificação igual ou superior a 16 valores (de 0-20 valores), ou um curso superior. O plano de estudos era constituído por duas disciplinas: Psicologia dos Anormais e Pedagogia dos Anormais; e a avaliação por duas provas práticas de observação psicológica e morfológica de uma criança anormal e uma lição sobre um ponto dos conteúdos. “Os formandos, no final do curso, deviam estar aptos a distinguir os vários tipos de anormais: psicopata, oligofrénico, criança delinquente e outros tipos: criança mentirosa, indisciplinada, instável, emotiva e com vícios de linguagem” (SOUSA, 2002, p. 65).

A frequência e bom aproveitamento neste curso eram requisitos obrigatórios para o exercício do ensino de anormais, em escolas públicas (PORTUGAL, Decreto n.º 32607, de 30 de dezembro de 1942).

Entre os anos letivos 1942/43 e 1962/63, decorreram 21 cursos de formação, com a graduação de 152 professores. Se fizermos contas de cabeça, os 21 cursos com turmas completas produziram um total de 315 diplomados, o que pode indiciar elevadas taxas de desistência e/ou de retenção.

Em 1964, o Decreto n.º 45832, de 25 de julho, alterou a designação do curso destinado à preparação de professores e outros agentes de ensino de anormais, que passou a curso de especialização de professores de **crianças inadaptadas** (negrito nosso), e regulou a matrícula e funcionamento do mesmo curso. Vinte anos depois do início do seu funcionamento eram reconhecidos: **a)** o saber acumulado, **b)** os progressos alcançados pelas ciências da educação e recuperação das crianças física ou psiquicamente diminuídas, **c)** o desenvolvimento atingido pela ortopedagogia¹⁴ ou pedagogia curativa. Nesse sentido, era necessário proceder à atualização do currículo do curso e aos critérios de admissão. Baixava a média de acesso dos detentores do Curso de Magistério Primário

14 Trata dos problemas específicos de aprendizagem das crianças.

(14 valores e um ano de serviço docente) e aumentava o número de vagas para 20 – podendo o Ministro da Educação Nacional autorizar a admissão de candidatos além deste número se as necessidades o justificassem e as condições do Instituto o permitissem (PORTUGAL, Decreto n.º 45832, de 25 de julho de 1964).

Art. 8.º O curso, que tem a duração de um ano, consta de aulas teóricas, trabalhos práticos e estágios.

Art. 9.º São as seguintes as cadeiras do curso:

1.º Psicologia da Criança e do Adolescente Inadaptados (1.º semestre: Técnica Psicológica; 2.º semestre: Psicologia da Criança e do Adolescente Inadaptados) - duas horas por semana;

2.º Ortopedagogia (anual) - duas horas por semana;

3.º Educação Sensorial e Rítmica (1.º semestre) - duas horas por semana;

4.º Metodologia e Didáctica do Ensino Especial (anual) - duas horas por semana;

5.º Educação e Reeducação da Linguagem (1.º semestre) - duas horas por semana.

[...]

Art. 10.º A regência das cadeiras é assegurada pelo director, professor e professores adjuntos.

Art. 11.º As aulas teóricas terão a duração de uma hora, e em cada dia útil haverá três horas de trabalhos práticos ou estágios.

Art. 12.º Os estágios serão feitos nas classes de observação do Instituto e nas classes especiais, conforme as conveniências de serviço.

Art. 14.º Durante o ano lectivo o aproveitamento será apurado através de interrogatórios, de relatórios escritos e dos trabalhos práticos e dos estágios.

§ único. Não serão admitidos a exame final os alunos que nestas provas obtiverem média inferior a 10 valores, entrando para o cálculo da mesma o estágio com o coeficiente 2.

Art. 15.º Os exames realizar-se-ão durante o mês de Julho.

Art. 16.º O exame final constará de provas práticas e de prova oral.

§ 1.º As provas práticas serão duas:

a) Lição sobre um ponto tirado à sorte, com 24 horas de antecedência. Após ter tirado o ponto, o candidato disporá de duas

horas para elaborar o plano da lição na presença de, pelo menos, dois membros do júri. A lição, com a duração de uma hora, será feita no Instituto ou numa classe especial;

b) Observação psicológica, durante o máximo de duas horas, de uma criança designada pelo júri. Seguidamente o candidato elaborará um relatório, de que constem os elementos fornecidos pela observação, a interpretação deles e as prescrições de índole psicopedagógica julgadas convenientes. O relatório, para a redacção do qual o candidato disporá de duas horas, será discutido pelo júri durante o tempo máximo de 30 minutos (PORTUGAL, Decreto n.º 45832, de 25 de julho de 1964, p. 932).

Este modelo de formação, com início no ano letivo 1963/64, terminou uma década depois, aquando do encerramento do IAACF para nova reestruturação. Nestes dez anos, formaram-se 244 professores especializados.

O curso adquiriu uma componente pedagógico-didática, em detrimento da componente psiquiátrica. Esta mudança coincidiu com a jubilação de Vítor Fontes, e a saída da direção do IAACF, e com a sua substituição por Maria Irene Leite da Costa; por isso, não foi coincidência. Pela primeira vez, o diretor deixava de ser um médico, para ser uma professora com formação em ciências da educação. As mudanças foram sentidas e não apenas no Instituto. A década de 1960 marcou alterações importantes nos rumos da educação especial em Portugal, que apresentaremos na última parte deste texto.

Notas sobre uma viagem ao Brasil – por Vítor Fontes

Entre março e maio de 1954, o diretor do IAACF, Vítor Fontes, realizou uma viagem de quase dois meses ao Brasil, a convite do governo brasileiro, por indicação do Professor Aduino Botelho, Diretor do Serviço de Doenças Mentais.

Os Ministérios da Saúde e da Educação e Cultura do Brasil entenderam financiar a ida do médico português para fazer uma série de 10 a 12 conferências ou lições sobre neuropsiquiatria infantil, convite que reconhecia o contributo que Vítor Fontes tinha dado ao desenvolvimento desta ciência, num processo que, evidentemente,

ultrapassava as fronteiras de Portugal. De facto, as ligações científicas internacionais deste professor catedrático de Anatomia da Faculdade de Medicina de Lisboa, desde 1950, eram numerosas – a ponto de a PIDE acompanhar de perto as suas andanças, produzindo informações favoráveis.

A qualidade da sua atividade científica é reconhecida pela pertença a diversas instituições e organismos portugueses e estrangeiros. Aqui, mencionamos, apenas, os de carácter internacional:

Membro titular do Institut International d'Anthropologie (Paris).

Membro associado da Association des Anatomistes (Paris).

Sócio fundador e Secretário geral da Sociedade Anatómica Luso-Hispano-Americana.

Membro da Deutsche Gesellschaft fur Neurologie und Psychiatrie.

Membro do Comitato Direttivo dell'Istituto Internazionale de Psychotéchnique.

Membro da Union Européenne de Pédopsychiatres.

Membro do comité de redacção das seguintes revistas: Actas Luso-Espanolas de Neurologia y Psiquiatria; Zeitschrift fur Kinderpsychiatrie; Rivista di Difesa Sociale; Acta Psychotherapeutica, Psychosomatica et Orthopaedagogica; Revue de Neuropsychiatrie Infantile et d'Hygiène Mentale de l'Enfance.

Recebeu o prémio Pestalozzi em 1954.

PARTICIPAÇÃO EM CONGRESSOS E REUNIÕES CIENTÍFICAS:

I Congrès International de Psychiatrie Infantile – Paris – 1937.

II Congrès International de Psychiatrie Infantile – Londres – 1948.

Congreso Internacional de Pedagogia de S. José de Calazana – S. Sebastian – 1949.

I Congreso Inter-ibero-americano de Pedagogia – Madrid – 1949.

Congrès International de Pédiatrie – Zurich – 1950.

Congrès International de Psychiatrie – Paris – 1950.

X Congreso Internacional de Psicotecnia – Guterburg – 1915.

I Congreso Nacional de Protecção à Infância – Lisboa – 1952.

Participou em actividades da O.M.S. – comité da Europa em

1953 e 1954.

IV Congresso Internacional de Psiquiatria Infantil – Lisboa – 1958.

I Congresso Nacional de Saúde Mental – Lisboa – 1960.

Seminário: A educação dos pais – UNESCO.

Reunião internacional de pediatras, pedo- psiquiatras e juizes de menores – Suíça (SOUSA, 2002, pp. 92-93).

Apesar de o convite lhe ter sido dirigido em nome individual, assumiu-o como resultado do trabalho desenvolvido enquanto diretor do IAACF, “pessoa coletiva”, assumindo a sua viagem como uma “missão do Instituto A. A. da Costa Ferreira” (FONTES, 1954, p. 5).

Esta minha atitude transferindo o facto individual para a colectividade do Instituto não pode ser considerada como uma simples modéstia, que seria absolutamente falsa, visto que me considero muito satisfeito, quase diria orgulhoso que um Instituto, reorganizado inteiramente por mim e sob a minha direcção, tivesse atingido esta apreciável categoria na opinião internacional. Mais que a obra pessoal, se valoriza o trabalho de uma instituição por uma equipa de técnicos, cujo labor excederá, sem dúvida, o esforço de um só indivíduo. Será esse, suponho, o maior anseio de todo o dirigente de obras coletivas (FONTES, 1954, p. 7).

As “Notas sobre uma viagem ao Brasil” encontram-se divididas em três capítulos que respeitam a cronologia das visitas às cidades de Rio de Janeiro (à época capital do Brasil), Belo Horizonte e São Paulo.

O detalhe com que Vítor Fontes descreve as suas impressões sobre o que observou em cada cidade é digno de reparo. A sua escrita despreziosa e fluída mostra ora o deslumbramento, ora a decepção do médico português em relação às ruas, aos edifícios, às pessoas, aos hábitos, às cores... que olha. Com surpresa, relata o modo como a imprensa cobriu o acontecimento que foi a sua visita.

E das três entrevistas concedidas, os jornais, certamente por combinações estabelecidas entre eles, publicaram, como dissemos, treze, com mais ou menos exuberância de informes e de fotografias. Intrigados com o caso, que nada justificava, nem a pessoas,

nem a missão, pois jamais nos tinha acontecido facto idêntico, fomos informados de que o segredo da publicidade jornalística do Rio (naturalmente da parte de alguns jornais), é transformar os factos banais em «faits à sensation», dando-lhes formas diversas, consoante o interesse e a característica do jornal de que se trata (FONTES, 1954, pp. 11-12).

Na capital, Vítor Fontes realizou 12 conferências/lições em diversos institutos, hospitais e auditórios que, no seu conjunto, davam corpo a um curso que reuniu “inegável interesse. Aberta a inscrição para a respectiva frequência antes da nossa chegada, foi de cerca de 160, o número de inscritos com frequência obrigatória” (FONTES, 1954, p. 27). As conferências realizadas giravam em torno de temas como: psiquiatria infantil, higiene mental infantil, o primeiro ano de vida da criança, o ciúme infantil, a adolescência, a interpretação do desenho infantil, as perturbações da psicomotricidade, o binómio mãe-filho, a constelação familiar, a psicoterapia infantil, psicopatia e neuroses infantil e o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (FONTES, 1954, pp. 26-27).

Além de ministrar o curso, teve oportunidade de visitar diversos serviços do Rio de Janeiro, que estavam diretamente relacionados com a vertente investigativa de Vítor Fontes (a neuropsiquiatria) e a assistência e recuperação das crianças irregulares (ou “excepcionais”, como eram classificadas no Brasil). Visitas breves, não deixaram, contudo, de ser referência por parte do Diretor do IAACF.

O **Instituto de Educação**, destinado a estudos de pedagogia e à preparação de pessoal docente para o ensino primário, era um estabelecimento de ensino que admitia, exclusivamente, estudantes do sexo feminino, pois “(segundo nos disseram) o sexo masculino não revela as faculdades suficientes para o ensino das primeiras idades” (FONTES, 1954, p. 40). Com uma frequência de cerca de 7000 alunas, o agrupamento de edifícios onde estava instalado o Instituto de Educação era insuficiente para albergar a população estudantil.

Além de numerosos cursos de carácter geral profissional e de especialização de professores, também se ministravam curso de pós-graduação, de aperfeiçoamento e de especialização. Estes últimos versavam sobre: 1 – Administração escolar, para diretores de escolas;

2 – Educação pré-primária; 3 – Educação primária em classes especiais; 4 – Educação rural (FONTES, 1954, p. 41).

O **Hospital de Neuropsiquiatria Infantil** anexo ao Serviço de Doenças Mentais do Brasil, destinado a internar crianças dos dois sexos, ministrava aulas de preparação literária, oficinas e secção de recreação. Possuía uma estação emissora de rádio para serviço interno, com programas elaborados e realizados pelas crianças internadas, e um “bar”, também administrado e servido pelos menores internados. A “intensa relação social de alto valor formativo” e os “fins terapêuticos e reeducativos” eram resultados significativos potenciados por estas secções (FONTES, 1954, p. 47).

Segundo Vítor Fontes, “uma certa mistura de tipos psicopatológicos de crianças irregulares” prejudicava a interação da comunidade.

Como não existem estabelecimentos em número suficiente e capazmente diferenciados para receberem os diversos tipos de assistidos, daqui resulta uma acumulação de casos [sic] mais pesados, casos de asilo, que limitam o rendimento da instituição (FONTES, 1954, p. 47).

A **Clínica Psicológica Infantojuvenil**, também dependente do Serviço de Doenças Mentais do Brasil, funcionava desde 1951 e “parecia bem orientada”. Com finalidades bem definidas – orientação e psicoterapia –, admitia à consulta rapazes e raparigas até aos 12 anos. Nesta clínica, a assistente social desempenhava um papel fundamental. Era quem estabelecia o primeiro contacto com a criança e a família, decidia o setor a que o menor se devia dirigir: “observação, tratamento psicoterápico, indicação para internamento especializado, ou simples rejeição, por não haver forma de assistir à criança” (FONTES, 1954, p. 48). A possibilidade de a assistente social tomar decisões definitivas sem verificação médica desagradou a Vítor Fontes.

No Rio de Janeiro, o diretor do IAACF ainda teve oportunidade de visitar mais uma mão cheia de instituições e serviços dedicados à educação de crianças excepcionais.

O **Instituto de Neurologia da Universidade Fluminense**, o **Hospital de Crianças** – onde existia um Centro de Orientação Juvenil com Dispensário (foi neste centro que Fontes fez uma exposição de

cerca de 200 desenhos livres infantis pertencentes à coleção do IAACF), o **Instituto Pestalozzi**, uma das instituições da Sociedade Pestalozzi do Brasil, e o **Instituto de Puericultura**, o **Instituto de Seleção e Orientação Profissional**, da Fundação Getúlio Vargas.

Em Belo Horizonte, as impressões de Vítor Fontes deixam-nos perceber que, apesar de não ser muito extensiva a assistência psiquiátrica infantil, a organização dos serviços “é perfeita e está bem iniciada” (FONTES, 1954, p. 70). À data, existia um serviço de **neuropsiquiatria infantil** com um hospital psiquiátrico para 150 doentes, um **Centro de Orientação Juvenil**, que recebia crianças oriundas de todo o Estado de Minas Gerais. As crianças eram separadas por sexos e “agrupadas segundo as suas características psicológicas e psiquiátricas” (FONTES, 1954, p. 70). Os casos irrecuperáveis eram encaminhados para um Hospital-Colônia, na cidade de Oliveira.

Ainda em Minas Gerais, Vítor Fontes visitou mais duas instituições: a **Fazenda do Rosário** – com “um instituto de reeducação de menores, crianças irregulares («excepcionais») e uma escola rural” (FONTES, 1954, p. 71) – e a **Secção do Instituto Pestalozzi**. A descrição que faz da Fazenda do Rosário é rica em detalhes que ilustram o funcionamento da instituição. Em regime de internato, salientamos o facto de se acompanhar, desde tenra idade, os menores, rapazes e raparigas, até aos 25 anos, procurando, através da aquisição de terrenos garantir sustento aos que “estão em condições de sair do internato para a vida livre” (FONTES, 1954, p. 72).

Na Fazenda do Rosário, Fontes fez uma palestra sobre aspetos relativos à higiene mental infantil no meio rural, e mais três lições na Clínica Psiquiátrica da Faculdade de Medicina e uma no Instituto de Anatomia. Em São Paulo, “a cidade que mais cresce no Mundo”, Vítor Fontes fez seis conferências em sete dias, em várias instituições. Destacou as visitas à **Clínica de Psiquiatria da Universidade**, à **Secção de Pediatria**, ao **Hospital de Juqueri**, o **Serviço Social de Menores**, na dependência da Secretaria da Justiça, o Serviço de Neurologia da **Escola Paulista de Medicina**, e o, ainda em vias de acabamento, **Hospital de Beneficência Portuguesa de São Paulo**, “esplêndida instalação para 600 leitos com as mais diversas e adequadas exigências técnicas” (FONTES, 1954, p. 81).

Mas o que mais impressionou Vítor Fontes foi “a Biblioteca Infantil do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal sob a direção da Sr.^a Leosyra Fraccaroli. E dizemos que foi das mais interessantes, pela beleza da instalação, pela orientação dos trabalhos, pelo seu dinamismo, pelo seu interesse instrutivo e valor educativo” (FONTES, 1954, p. 85).

[...] a Biblioteca Infantil é uma notável instituição em que é dado o devido valor à personalidade nascente da criança. [...] Distribuídos por várias salas, quer silenciosamente inclinadas sobre os livros que estão lendo, ou debruçadas sobre os desenhos que vão executando, ou ainda modelando figuras de animais ou humanas, ou ainda ouvindo absortas uma peça de música, constituem um verdadeiro mundo em que a nossa sensibilidade de adultos se enche de ternura e entusiasmo por aquelas almas humanas nascentes para a vida.

[...]

Muito interessante seria que no nosso País se tratasse desse aspecto da educação infantil e juvenil tão imediatamente útil para a formação das novas gerações (FONTES, 1954, p. 88).

Pode-se afirmar que, para Vítor Fontes, a visita ao Brasil que decorreu durante um mês e meio produziu impacto. As suas palavras indiciam um misto de orgulho pelo saber levado por si e partilhado nas várias conferências que realizou, muito acima do número inicialmente estipulado. Observar “por dentro” instituições congêneres ao IAACF foram, segundo o próprio, “da maior utilidade para o Instituto que dirigimos”.

Novos caminhos, outros olhares

A década de 1960 acabou por marcar o início de uma nova sensibilidade em relação às *crianças diferentes*.

Começamos pela maleabilidade dos conceitos. A abordagem médico-pedagógica da “diferença” definia como *anormal* “toda a criança que por deficiência funcional (física ou psíquica) reage aos estímulos exteriores de uma maneira diversa daquela que em regra se nota na maioria das crianças” (FONTES, 1933, p. 28). O início dos

anos 1960 integrou a ortopedagogia (ciência que trata dos problemas de aprendizagem escolar) e apresentou um novo conceito que procurou substituir a *anormalidade*: as *crianças inadaptadas*. Em 1968, a legislação já se refere às crianças *deficientes* e, a partir dos anos 1980, surge o conceito *Necessidades Educativas Especiais* que, em Portugal, ganha formulação legal com o Decreto-Lei n.º 319/ 91, de 23 de agosto de 1991.

A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e, finalmente, a experiência acumulada durante estes anos levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado. Com efeito, foi considerada no presente diploma a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração, havendo a salientar:

A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos; [...] (PORTUGAL, Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto de 1991, p. 4389, negrito nosso).

No que se refere à distribuição geográfica das classes especiais, o maior número residiu sempre na cidade de Lisboa, seguida do Porto e Coimbra. Só nos finais da década de 1960 e inícios de 1970 é que outros distritos passaram a ter condições para abrir classes especiais. Foi, também, neste período que surgiram as classes de apoio como estruturas de suporte, nas escolas públicas, aos alunos com dificuldades de aprendizagem e que coexistiram com as classes especiais. Nos princípios da década de 1980, o número de alunos que frequentavam as classes de apoio aumentava à medida que ia diminuindo os alunos das classes especiais (SOUSA, 2002, p. 112).

As décadas do final da ditadura também assistiram ao surgimento do movimento associativo, de novos Serviços de Saúde e de Assistência

Social. É neste contexto que surgem diversas Associações de Pais das quais destacamos a APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongoloides – e, na segunda metade da década de 1970, as CERCIS – Centros de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas –, cooperativas que procuraram dar uma resposta local aos problemas das crianças deficientes mentais não integradas na Escola, que residiam em zonas fora dos centros urbanos e estavam em casa, onde permaneciam sem qualquer tipo de assistência educacional, sobretudo nas zonas rurais.

É também nos anos finais da ditadura que o Estado assume a responsabilidade de garantir os meios necessários à educação e integração – depois, inclusão – de quem nasce *diferente*. Com a Reforma de Veiga Simão, foi criada a Divisão do ensino Especial, em 1973, integrada na Direção Geral do Ensino Básico e na Direção Geral do Ensino Secundário.

A transferência para a Escola Superior de Educação (ESE) de Lisboa é sinal dos “ventos de mudança”, esvaziando, sobremaneira, o carácter omnipresente do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira no que se refere à formação de professores. A transição foi realizada, contudo, com a participação do IAACF, inclusive garantindo a continuidade dos formadores do Instituto no exercício de funções na ESE (SOUSA, 2002, 118).

Sinais dos tempos, talvez, a mobilização da sociedade civil conduziu à proliferação de organizações que pretenderam preencher os vazios que o Estado vai deixando a descoberto. A transição do modelo de integração para o paradigma da inclusão (e a sua efetiva concretização) levanta dúvidas e desafios, mas coloca a nu também, diariamente, situações que têm de ser resolvidas com uma pronta resposta. Contudo, apesar do caminho ainda a percorrer, talvez o mais difícil já tenha sido palmilhado.

Agradecimentos

A autora agradece aos organizadores do livro o convite endereçado e a Diana Raquel Martins o incansável auxílio no levantamento de fontes.

Referências

- BRAVO, P., O ensino dos anormais - De como ele aproveita indivíduos julgados inúteis e do que no género se está fazendo entre nós como resultado. *O Século*, Lisboa, 21 out. 1913. N. 11.446, Ano XXXIII, p.1.
- FERREIRA, F. P. P., A criança anormal, in FERREIRA, F. P. P.(dir.) *A criança normal*, Lisboa: Imprensa Líbano da Silva, n. 1,1930.
- FRÓIS, J. P., *Contributo para a história da educação dos deficientes mentais em Portugal: os primeiros oitenta anos do seu desenvolvimento (1890-1970)*, 1994, Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 1994.
- FONTES, V. *Crianças anormais*, Lisboa: Livraria Féris, 1933.
- FONTES, V. *Notas sobre uma viagem ao Brasil*. Monografias do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira, Lisboa: I.A.A.C.F., 1954.
- FUSILLIER, A. Educação das crianças atrasadas e fracas de espíritos, débeis, etc... in SARSFIELD, A. J. *Revista de Educação e Ensino*, Leça da Palmeira, v. X, p.83-86, 1895.
- NUNES, M. A assistência às crianças anormais, in FONTES, V. (Dir.) *A criança portuguesa: morfologia, psicologia, médico-pedagogia*. Lisboa: Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira, n.º 1 e 2, 1946.
- PANORAMA: *REVISTA PORTUGUESA DE ARTE E TURISMO*. Lisboa, n. 24, 1945
- PORTUGAL, *Decreto-Lei n.º 16662/29, de 27 de março*. Desanexa da Casa Pia de Lisboa e transfere para o Ministério da Instrução Pública o Instituto Médico Pedagógico, que passa a denominar-se Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira. Lisboa, 1929. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/16662-1929-354949>.
- PORTUGAL, *Decreto-Lei n.º 16825/29, de 8 de maio*. Aprova o regulamento interno do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira. Lisboa: Ministério da Instrução Pública, 1929. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/16825-1929-297066>.
- PORTUGAL, *Decreto-Lei n.º 17974/30, de 18 de fevereiro*, Cria classes de aperfeiçoamento para crianças anormais e classes de ortofonia junto das escolas de ensino primário elementar. Lisboa: Ministério da Instrução Pública, 1930. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/17974-1930-532614>.

PORTUGAL, *Decreto-Lei n.º 18646/30, de 19 de julho*, Institui as escolas do magistério primário, destinadas à preparação do professorado primário, elementar e infantil, em substituição das escolas normais primárias, que ficam extintas. Lisboa: Ministério da Instrução Pública, 1930. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/18646-1930-224266>.

PORTUGAL, *Decreto-Lei n.º 22369/33, de 30 de março*, Reorganiza os serviços de direcção e administração, orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino, e inspecção e disciplinares dependentes da Direcção Geral do Ensino Primário. Lisboa: Ministério da Instrução Pública, 1933. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/22369-1933-255980>.

PORTUGAL, *Decreto-Lei n.º 25637/35, de 19 de julho*, Integra os serviços do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira nos de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino, dependentes da Direcção Geral do Ensino Primário. Lisboa: Ministério da Instrução Pública, 1935. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-Lei/25637-1935-581384>.

PORTUGAL, *Decreto-Lei n.º 31666/41, de 22 de novembro*, Insere várias disposições atinentes a remodelar os serviços de assistência. Lisboa: Ministério do Interior, 1941. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-Lei/31666-1941-321319>.

PORTUGAL, *Decreto-Lei n.º 31801/41, de 26 de dezembro*, Reorganiza o Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1941. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-Lei/31801-1941-349080>.

PORTUGAL, *Decreto-Lei n.º 32607/42, de 30 de dezembro*, Regula a admissão à matrícula no curso destinado à preparação de professores e outros agentes de ensino de anormais, criado no Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1942. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/32607-1942-327606>.

PORTUGAL, *Decreto-Lei n.º 34502/45, de 18 de abril*, Promulga a organização da assistência psiquiátrica. Lisboa: Ministério do Interior, 1945. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/2387632/decreto-34502-de-18-de-abril#summary>.

PORTUGAL, *Decreto-Lei n.º 35401/45, de 27 de dezembro*, Reorganiza os serviços do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira. Lis-

boa: Ministério da Educação Nacional, 1945. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-Lei/35401-1945-463624>.

PORTUGAL, *Decreto-Lei n.º 35801/46, de 13 de agosto*, Insere disposições regulamentares para a criação e funcionamento de classes especiais de crianças anormais. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1946. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/35801-1946-156019>.

PORTUGAL, *Decreto-Lei n.º 45832/64, de 13 de agosto*, Altera a designação do curso destinado à preparação de professores e outros agentes de ensino de anormais, criado no Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira, e regula a matrícula e funcionamento do mesmo curso. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1964. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/45832-1964-579498>.

PORTUGAL, *Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto*, Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Revoga o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio. Lisboa: Ministério da Educação, 1991. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/319/1991/08/23/p/dre/pt/html>.

PORTUGAL, *Despacho Normativo 108/81, de 4 de abril*, Aprova os objectivos, estrutura curricular e regime de estudos do curso de formação de professores de ensino especial ministrado no Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência, 1981. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/30920/despacho-normativo-108-81-de-4-de-abril>.

PORTUGAL, *Diário das Sessões da Assembleia Nacional n.º 154, de 17 de março*, Dra. Maia Irene Costa Leite refere-se ao problema da assistência às crianças e adolescentes anormais. Lisboa: Assembleia Nacional, 1960. Disponível em: <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/07/03/154/1960-03-17>.

PORTUGAL, *Diário das Sessões da Assembleia Nacional n.º 51, de 21 de março*, Dra. Maia Irene Costa Leite discute as propostas de Lei sobre o Estatuto da Saúde e Assistência e a reforma da previdência social. Lisboa: Assembleia Nacional, 1962. Disponível em: <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/08/01/051/1962-03-21>.

PORTUGAL, *Diário das Sessões da Assembleia Nacional n.º 77, de 31 de janeiro*, Dra. Maia Irene Costa Leite discute a proposta de Lei sobre

saúde e assistência e discute na generalidade a proposta de Lei relativa à saúde mental. Lisboa: Assembleia Nacional, 1963. Disponível em: <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/08/02/077/1963-01-30>.

PORTUGAL, *Lei n.º 2006, de 11 de abril*, Estabelece as bases reguladoras da assistência psiquiátrica. Lisboa: Presidência da República, 1945. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/Lei/2006-1945-615604>.

PORTUGAL, *Lei n.º 2118, de 3 de abril*, Aprova a Lei de Saúde Mental. Lisboa: Presidência da República, 1963. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/94657/Lei-2118-de-3-de-abril>.

RIBEIRO, C. P., *Os Outros*. A Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão da diferença. 2009. Tese (Doutoramento em História) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2009.

SOUSA, T. M. F. F., *Contributos para a História do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira*. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.

O ENSINO SECUNDÁRIO DA DITADURA DO ESTADO NOVO NO BRASIL

Norberto Dallabrida (UDESC)
Fernanda Gomes Vieira (UDESC)

A chamada Era Vargas (1930-1945) foi marcada pela modernização autoritária da sociedade brasileira. O campo escolar brasileiro passou a ganhar mais autonomia com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ocorrida em 14 de dezembro de 1930, que concorreu para a centralização e nacionalização do sistema de ensino brasileiro. Nesse período, a cultura escolar do ensino secundário brasileiro foi redefinida em dois momentos: logo após o golpe de 1930, por meio da Reforma Francisco Campos, e no apogeu do Estado Novo – período ditatorial de 1937 a 1945, chefiado por Getúlio Vargas – através da Lei Orgânica do Ensino Secundário. A primeira reforma foi oficializada pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, sendo ajustada e consolidada pelo Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932 (BICUDO, 1942; MORAES, 2000, p.216-232). Essa nova configuração do ensino secundário passaria a se chamar Reforma Francisco Campos, em homenagem ao primeiro-ministro da Educação que liderou as reformas educativas no imediato pós-golpe de 1930.

A Reforma Francisco Campos estabeleceu, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro porque conferiu organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos – fundamental, com cinco anos de duração, e complementar, com dois anos –, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal.

No tocante aos saberes a serem ensinados nesse nível de escolarização, ela fortaleceu as Ciências Físicas e Naturais e a Língua Portuguesa, que ganharam mais espaço no Curso Fundamental. Desta forma, a Reforma

Francisco Campos marca uma inflexão significativa na cultura escolar do ensino secundário brasileiro, rompendo com estruturas seculares nesse nível de escolarização (DALLABRIDA, 2009).

Durante a ditadura estadonovista, o ensino secundário foi reconfigurado por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário, oficializada pelo Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Essa legislação integrava as chamadas leis orgânicas do ensino, que também ficaram conhecidas como Reforma Capanema, em referência ao seu mentor, o então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Tratam-se de “reformas parciais” do sistema de ensino brasileiro, que estavam em oposição à “reforma integral do ensino” defendida pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que também era favorável à educação pública, gratuita, laica e coeducativa (ROMANELLI, 1996, p.154). A Lei Orgânica do Ensino Secundário foi plasmada no apogeu do Estado Novo e estava ligada aos grupos de pressão que apoiaram a ditadura getulista e o seu ministro da educação e saúde, especialmente a Igreja Católica.

Este estudo histórico coloca o foco sobre a cultura escolar prescrita na Lei Orgânica do Ensino Secundário, procurando identificar as diferenças em relação à Reforma Francisco Campos. Cultura escolar é entendida, segundo Julia (2001, p.10), como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Trata-se de procurar compreender a seleção e a disposição dos saberes e dos comportamentos determinados no ensino secundário no Brasil durante a ditadura getulista, impostas por meio de um decreto-lei. Os textos oficiais que prescrevem a cultura escolar no ensino secundário brasileiro são lidos como “documentos-monumentos”, que, como ensina Le Goff (1990), devem ser desmontados para detectar as suas condições de produção, transversalizadas por relações de poder. Intenta-se, portanto, lançar luz sobre a cultura escolar obrigatória para o ensino secundário brasileiro na Reforma Capanema.

A análise das redefinições da cultura escolar prescrita na Lei Orgânica do Ensino Secundário é realizada a partir de uma leitura atenta e criteriosa do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Mas ela

também é enriquecida por obras da historiografia da educação brasileira que realizaram interpretações instigantes e significativas da reforma do ensino secundário durante a ditadura do Estado Novo. Essa operação focaliza quatro traços da cultura escolar prescrita na Lei Orgânica do Ensino Secundário quais sejam: a revalorização das humanidades, que em boa medida tinham sido reduzidas pela Reforma Francisco Campos; o nacionalismo autoritário próprio da ditadura estadonovista ainda mais estimulada pela Segunda Guerra Mundial; a segregação de gênero, pauta católica que se constituía em um retrocesso; e o aparecimento da orientação educacional, que indica certa modernização pedagógica na legislação de 1942 sobre o ensino secundário.

A presente reflexão sobre a cultura escolar do ensino secundário na Reforma Capanema procura dialogar com a sociedade brasileira contemporânea, que persegue a democratização social e o respeito às diferenças de gênero, de etnia e de religião no campo escolar.

Revalorização das humanidades

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 reestruturou os dois ciclos do ensino secundário, de forma que o primeiro passou a ser composto pelo curso ginásial, um período de formação geral com duração de quatro anos; e o segundo ciclo, chamado de colegial, era bifurcado em dois cursos: o clássico e o científico (BRASIL, 1942b). Trata-se de um rearranjo dos dois ciclos fixados, de forma inédita, em 1931, no ensino secundário brasileiro. Todavia, a Reforma Capanema marcou a cultura escolar do ensino secundário pela tonificação das humanidades antigas e modernas, que foi chamada por Souza (2008, p.171) de “mais uma vitória da educação humanista”. Desta forma, ela marcou diferença em relação à Reforma Francisco, que valorizou as Ciências Naturais, quebrando a tradição literária que havia dominado o ensino secundário desde o período imperial.

A Reforma Capanema determinou o ensino de Latim em todas as séries do curso ginásial, com carga horária de duas aulas por semana, que contrastava com o ensino secundário fixado por Francisco Campos, que previa essa língua morta somente nas duas últimas séries do curso fundamental. A carga horária de Português e Francês permaneceu

seriada em todos os anos do curso ginásial, mas Inglês foi prescrito nos três últimos anos desse ciclo, sendo que na Reforma de 1931 havia sido estabelecido em todas as séries do curso fundamental. No entanto, a redução da carga horária mais significava deu-se no eixo científico, pois, na Reforma Francisco Campos fora estabelecida uma sequenciação entre Ciências Físicas e Naturais (previstas na 1ª e 2ª séries) e Física, Química e História Natural (colocadas nas três últimas séries), enquanto a Lei Orgânica do Ensino Secundário prescreveu somente a disciplina “Ciências Naturais”, estabelecida nas duas últimas séries do curso ginásial. Nesta direção, Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p.208), concluem:

O equilíbrio que Francisco Campos tratara de estabelecer entre as humanidades e as ciências deveria ser substituído pela predominância da formação humanista clássica: latim e grego. Cuidava-se em substituir o aprendizado de física, química e ciências biológicas pelo estudo dos discursos e dos relatos heroicos dos cidadãos e soldados na construção de impérios, mesmo póstumos. Este seria o tipo de formação adequada aos futuros “condutores das massas”.

Na Reforma Capanema, as disciplinas dos cursos paralelos do ciclo colegial eram praticamente as mesmas, exceto as disciplinas de Latim e Grego para Curso Clássico e a disciplina de Desenho para o Curso Científico, de modo que havia pouca diversificação do segundo ciclo do ensino secundário. Contudo, o artigo 16 do Decreto-lei nº 4.244 afirma que “é permitida a realização do curso clássico sem o estudo do grego. Os alunos que optarem por esta forma de currículo serão obrigados ao estudo, na primeira e na segunda série, das duas línguas vivas estrangeiras do curso ginásial” (BRASIL, 1942b, p.4). Ou seja, o “Curso Clássico sem Grego” obrigava o estudo das línguas inglesa e francesa, que eram facultativas no “Curso Clássico com Grego”. Sobre a possibilidade dessa opção, Souza (2008, p.182) observa que “a alternativa facultada aos colégios de oferecimento do curso clássico com Grego ou sem esta disciplina mostra a dificuldade de se restabelecer o prestígio desse conteúdo”. Deve-se considerar que a revalorização das humanidades antigas na Lei Orgânica do Ensino Secundário está

ligada à pressão exercida pela Igreja Católica. A nomeação de Gustavo Capanema para o Ministério de Educação e Saúde, em 26 de julho de 1934, deu-se a partir de um acordo entre a Igreja Católica e o “Governo Provisório” chefiado por Getúlio Vargas. Logo após assumir o Ministério da Educação e Saúde, Gustavo Capanema recebeu um texto manuscrito e sem assinatura, mas com caligrafia de Alceu de Amoroso Lima, que indicava um conjunto de medidas que se esperava que seriam adotadas pelo Governo Vargas. Nesse texto, na parte “No setor educação”, foram arroladas dezenove solicitações, entre as quais “defesa das humanidades clássicas, latim e grego, e sua incorporação no plano nacional de educação” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p.190). Tratava-se, evidentemente, da revalorização das humanidades antigas no ensino secundário,

O Curso Científico também tinha um grande número de disciplinas vinculadas às humanidades, como línguas estrangeiras, História, Geografia e Filosofia. Francês ou Inglês eram previstos nos dois primeiros anos e Espanhol no primeiro ano, sendo que esta última língua também era obrigatória no Curso Clássico. Segundo Souza (2008, p.182), “a inclusão [de Espanhol no currículo dos cursos clássico e científico] foi justificada pelo ministro Capanema pelo fato de ela ser a língua nacional do maior número de países americanos”. No Curso Científico, História (Geral e do Brasil) e Geografia (Geral e do Brasil) eram matérias previstas em todos os três anos, enquanto Filosofia era obrigatória no último, com 4 horas/aula. Desta forma, o Curso Científico diferenciava-se muito pouco do Curso Clássico porque em ambos predominava “o caráter de cultura geral e humanística” e “uma preocupação excessivamente enciclopédica” (ROMANELLI, 1996, p.158).

A revalorização das humanidades clássicas e modernas na cultura escolar prescrita para o ensino secundário colocada em marcha pela Reforma Capanema representava um retrocesso em relação à Reforma Francisco Campos, que havia diferenciado o segundo ciclo do ensino secundário. Na reforma de 1931, o curso complementar permitia três opções, que estavam vinculadas à escolha dos cursos superiores – Direito, Medicina/Farmácia/Odontologia e Engenharia/Arquitetura/Química Industrial. Os alunos que faziam o chamado Pré-Jurídico

tinham uma carga horária expressiva de disciplinas vinculadas às humanidades, mas não incluía Grego, História da Civilização estava inclusa somente no primeiro ano e História da Filosofia no segundo ano. Por outro lado, os alunos que desejassem ingressar nos cursos superiores do último conjunto citado acima tinham forte concentração nas disciplinas matemático-científicas e somente duas disciplinas na área de humanidades – Psicologia e Lógica no primeiro ano e Sociologia no segundo ano.

Nacionalismo autoritário

O Estado Novo foi um regime político autoritário que se distinguiu pela obsessão de construir uma normalização nacionalizada da sociedade brasileira. Ele anulou o caráter federativo da República, determinou a proibição de falar as línguas alemã (CAMPOS, 1998), italiana e japonesa e asfixiou, por meio de uma legislação rigorosa, as chamadas escolas étnicas, especialmente as escolas teuto-brasileiras. Assim, a ditadura estadonovista proporcionou a expansão do ensino primário de caráter público e gratuito e determinou, por meio de decretos-leis, a nacionalização da cultura escolar no sistema de ensino. Essa nacionalização imposta das escolas e colégios implicava na prescrição de saberes, de rituais e de comportamentos que deveriam concorrer com a exaltação exacerbada da pátria.

Segundo “anotações manuscritas sobre as diretrizes que deveriam ser impressas à nova reforma do ensino secundário”, o ministro Gustavo Capanema afirmava que nos alunos secundaristas se deveria formar a “consciência patriótica”, um processo de interiorização da brasilidade mais aprofundado e elitista em relação ao “sentimento patriótico”, próprio do ensino primário, no estilo “Por que me ufano do meu país, bandeira, hino, etc.” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p.210). Na exposição de motivos que acompanha o Decreto-lei Nº 4.244, de 09 de abril de 1942, Capanema (apud NUNES, 1962, p.112) sublinha a importância fulcral da construção da “consciência patriótica” pelo ensino secundário, afirmando:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, e,

bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. **O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência**, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanham, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino (grifos nossos).

Na Lei Orgânica do Ensino Secundário, a disciplina História do Brasil tornou-se obrigatória nas terceiras e quartas séries do curso ginásial e no último ano dos cursos clássico e científico (BRASIL, 1942b). Tanto no curso ginásial como no colegial, ela era precedida por dois anos pela disciplina História Geral, de modo que os conhecimentos históricos eram seriados em todos os anos e nos dois ciclos. Esse desenho dos saberes históricos era diferente daquele definido na Reforma Francisco Campos, que havia criado somente a disciplina História da Civilização, seriada em todos os anos do curso fundamental e somente no primeiro ano do curso complementar que preparava para o Curso Jurídico (SOUZA, 2008). Essa disciplina rompia com a divisão entre História Universal e História do Brasil e ensinava simultaneamente história geral, americana e pátria, sendo vinculada aos postulados pacifistas, universalistas e escolanovistas da década de 1920 (REZNIK, 1992).

A disciplina Geografia teve uma trajetória parecida com a de História. Na Reforma Francisco Campos, os conhecimentos geográficos eram proporcionados no ensino secundário por meio da disciplina Geografia, ministrada em todos os anos do curso fundamental, e na segunda série do segundo ciclo que preparava para o Curso Jurídico.

Na Lei Orgânica do Ensino Secundário, foi criada a disciplina Geografia do Brasil, prevista para ser ensinada nos terceiros e quartos anos do curso ginásial e no último ano dos cursos científico e clássico, sendo precedida em ambos os ciclos por Geografia Geral.

Constata-se que tanto Geografia do Brasil como História do Brasil foram colocadas nas séries finais dos dois ciclos do ensino secundário para afunilar os conhecimentos geográficos e históricos para a realidade

brasileira. Essas duas disciplinas foram criadas para construir o nacionalismo extremado da ditadura estadonovista. Nesta direção, na Reforma Capanema, a construção da brasilidade foi fabricada também por meio da consolidação da disciplina Canto Orfeônico, que havia sido introduzida na Reforma Francisco Campos nas três primeiras séries do curso fundamental. Segundo a Lei Orgânica do Ensino Secundário, esse saber escolar passou a ser ministrado em todas as séries do curso ginásial (BRASIL, 1942b). Durante o Estado Novo, o canto orfeônico consolidou-se como disciplina escolar no ensino primário e secundário e como prática por meio da formação de orfeões de alunos que se apresentavam em rituais escolares patrióticos, procurando carregar as cores nacionais (UNGLAUB, 2008). Em nível nacional, o músico Heitor Villa-Lobos, que tinha prestígio internacional, produziu peças musicais exaltando Getúlio Vargas e o Brasil.

A disciplina Língua Portuguesa também ganhou ainda mais espaço na Lei Orgânica do Ensino Secundário, fato também ligado à exacerbação do nacionalismo durante a ditadura getulista. Na Reforma Francisco Campos, Português era disciplina obrigatória somente nos quatro primeiros anos do curso fundamental e não constava dos cursos complementares, com exceção do Curso Pré-Jurídico na disciplina Literatura. Na Lei Orgânica do Ensino Secundário, a Língua Portuguesa passou a ser obrigatória em todas as séries do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico. Com a carga horária aumentada e seriada tanto no ciclo ginásial como no ciclo colegial, Português consolidou-se na cultura escolar prescrita do ensino secundário brasileiro. Souza (2008, p.177) conclui que na Reforma Capanema “o estudo da língua [portuguesa] cumpria um objetivo político como elemento promotor da identidade e da integração nacional. O apropriado domínio do Português assumia também a dimensão de um dever patriótico [...]”.

Algumas disciplinas como Português, História, Geografia e Canto Orfeônico foram especialmente ressignificadas a partir do ufanismo colocado em marcha durante a ditadura do Estado Novo (HORTA, 1994). No entanto, a Reforma Capanema entendia que a nacionalização autoritária deveria transversalizar a cultura escolar dos colégios de ensino secundário. Por isso, como na Reforma Francisco Campos, Educação Moral e Cívica não foi ministrada em disciplina específica,

mas deveria estar capilarizada nos saberes e nos rituais do cotidiano escolar, como determina claramente o artigo 24 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que reza:

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico (BRASIL, 1942b, p.5)

A Reforma Capanema prescreveu uma cultura escolar de corte nacionalista para o ensino secundário brasileiro, de forma similar aos países totalitários do período entreguerras. Contudo, essa cultura escolar materializou-se em algumas disciplinas que foram reformatadas para ajudar a construir a exaltação da pátria.

Segregação de gênero

O viés conservador da Reforma Capanema também pode ser constatado em relação à segregação de gênero que ela imprimiu na cultura escolar do ensino secundário na medida em que recomendava a educação das adolescentes mulheres em colégios de clientela exclusivamente feminina e, nos estabelecimentos de ensino misto, a criação de classes formadas só por mulheres. Também prescreveu saberes diferenciados a serem ensinados para alunas e alunos secundaristas, especialmente a disciplina Economia Doméstica, exclusivamente para mulheres, visando formar a futura gestora do lar. Essa generificação escolar, inscrita sobretudo no “Título III – Do Ensino secundário feminino” da Lei Orgânica do Ensino Secundário, afirma:

Artigo 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

4. 1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.

5. 2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.

6. 3. Incluir-se-á, na terceira e quarta série do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.

7. 4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar (BRASIL, 1942b, p. 6).

Desta forma, constata-se que as teses católicas em relação à segregação de gênero, especialmente no ensino secundário, foram apropriadas pela Reforma Capanema. A Igreja Católica seguia as determinações da Encíclica *Divini Illius Magistri* – publicada por Pio XI em 1929 –, que condenava a coeducação “em todas as escolas, nomeadamente no período mais delicado e decisivo da formação, qual é o da adolescência; e nos exercícios ginásticos e desportivos [...], à qual fica muito mal toda a exibição e publicidade” (PIO XI, s.d., p.41-42). Essa encíclica papal foi traduzida e desdobrada pela *intelligentsia* católica brasileira, articulada no Centro D. Vital e na revista “A Ordem”. Um dos principais intelectuais católicos que aprimorou o discurso anti-coeducação foi o padre jesuíta Leonel Franca. Segundo Sousa (1995), as argumentações do padre Franca não se restringem ao aspecto doutrinário da Igreja Católica, mas exploram os aspectos psicológico, higiênico e moral contrários à coeducação.

A coeducação era uma das questões de fundo que dividiu os educadores brasileiros, especialmente a partir da publicação, no início de 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia a escolarização conjunta de homens e mulheres. Nessa cisão do campo educacional brasileiro, o ministro da educação e saúde Gustavo Capanema alinhou-se aos educadores católicos. No discurso que fez por ocasião do centenário do Colégio Pedro II, em 2 de dezembro de 1937, Capanema (*apud* BADARÓ, 2000, p. 298) afirmou que “a educação a ser dada aos dois [homem e mulher] há, porém, de diferir na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu”, defendendo que o

homem deve ser formado com “têmpera militar” para a vida pública e a mulher deve ser preparada para “a vida no lar”. A defesa da educação generificada foi reafirmada no texto “O ensino secundário feminino”, escrito por Capanema, que diz:

Consagrando essa solução, a reforma de 1942 não somente reconheceu o que já era geralmente admitido pelos chefes de família, como seguiu rigorosamente um princípio pedagógico da mais absoluta procedência. Os estudiosos da educação de há muito estabeleceram que a educação do homem deve diferir da educação da mulher, no período da adolescência. Na explanação dos programas, no sentido geral das aulas, na organização e dosagem dos trabalhos escolares, na apresentação do ensino enfim, a distinção se impõe, e para realizá-la o recurso é o da separação das classes (CAPANEMA apud SOUSA, 1995, p.46).

Além de generificar as escolas ou as classes numa mesma escola de ensino secundário, a Reforma Capanema também prescreveu saberes específicos a serem ensinados para alunas e alunos. De acordo com o item 3 do artigo 25 da Lei Orgânica do Ensino – citado acima – nas duas últimas séries do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico deveria ser ministrada a disciplina “economia doméstica”, que tinha o objetivo de preparar a mulher para atuar no lar como esposa e mãe. Por outro lado, somente os alunos secundaristas recebiam formação militar, pois o artigo 20 da Lei Orgânica do Ensino Secundário rezava que “a educação militar será dada aos alunos do sexo masculino dos estabelecimentos de ensino secundário [...]. Dar-se-á aos menores de dezesseis anos a instrução premilitar, e a integração militar aos que tiverem completado essa idade” (BRASIL, 1942b, p.5). As aulas de Educação Física deveriam formar “grupos homogêneos, organizados independentemente do critério da seriação escolar” (BRASIL, 1942b, p.9), sendo divididas para alunas e alunos, o que estava de acordo com o discurso católico.

Sob a batuta do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema, a Lei Orgânica do Ensino Secundário determinou a segregação de gênero nos estabelecimentos que oferecessem os cursos ginásial, clássico e científico, bem como prescreveu o ensino de saberes

específicos para alunos e alunas. Essa cultura escolar (re)produzia a divisão “tradicional” da sociedade burguesa, que preparava os homens para atuarem na vida pública, enquanto as mulheres eram formadas para os afazeres do lar.

O aparecimento da Orientação Educacional

Em 1931, Lourenço Filho criou, de forma tática, o Serviço Público de Orientação Profissional e Educacional na cidade de São Paulo a fim de instituir cursos pré-vocacionais para orientar os que terminavam o curso primário no ingresso propício do segmento do ensino secundário e deste para uma profissão desejável (RUDOLFER, 1945). Esse serviço foi um movimento inicial para a implantação da orientação educacional no Brasil, que demonstrava a vontade de psicologizar a cultura escolar por parte deste intelectual renovador a fim de concretizar o que, segundo ele, seria a função principal da educação secundária: seleção e orientação vocacional. Esta seleção estaria ligada ao “[...]sonho dourado da pedagogia: formação de classes homogêneas, classes especiais de retardados e de bem-dotados de inteligência” (MONARCHA, 1999, p. 304).

Mas vale salientar que o primeiro Serviço de Orientação Profissional e Educacional do país foi instituído regional e legalmente, em 1933, por Fernando de Azevedo, no Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Este trabalho ocorreu a partir da retomada do que havia sido iniciado por Lourenço Filho e fora extinto, mas a tentativa de criar esse serviço sobreviveu por apenas dois anos, sendo finalizado com as transformações do órgão que o presidia (RUDOLFER, 1945). Porém, em 1934, a Escola Amaro Cavalcanti no Rio de Janeiro, com Aracy Muniz Freire e Maria Junqueira Schmidt, implantou o primeiro Serviço de Orientação Educacional no contexto escolar. E foi apenas em 1938 que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), comandado por Lourenço Filho, conseguiu criar uma subdivisão em âmbito nacional para implantar a Orientação Educacional (GIACAGLIA, 2010).

Contudo, é com a Reforma Capanema que se tem a primeira menção legal da Orientação Educacional com o decreto-lei nº 4.073 de 1942 do Ensino Industrial, onde a orientação se volta para enquadrar a

personalidade e os problemas dos/as estudantes na prática pedagógica, além da promoção de uma educação social a partir de grêmios, jornais e clubes (BRASIL, 1942a). Mas é com a Lei Orgânica do Ensino Secundário que fica institucionalizada a Orientação Educacional para essa etapa da escolarização, que se propõe principalmente ao encaminhamento adequado do/a estudante à sua profissão, a boa execução de atividades e ao aproveitamento do descanso. Ela está regida pelos seguintes artigos:

Art. 80. Far-se-á, nos estabelecimentos de ensino secundário, a orientação educacional. Art. 81. É função da orientação educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família. Art. 82. Cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar por que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica. Art. 83. São aplicáveis aos orientadores educacionais os preceitos do artigo 79 desta lei, relativos aos professores (BRASIL, 1942b, s/p).

Desta forma, tem-se pequeno avanço na rigidez imposta pela Lei Orgânica do Ensino Secundário. Porém, mesmo institucionalizada, a Orientação Educacional não tem o alcance esperado de propagação desse serviço nas escolas. Não há grande adesão à implantação da Orientação Educacional no currículo, nem profissionais preparados adequadamente, nem instalações necessárias (GRINSPUN, 1976). Afinal, a própria lei não criava um campo aos profissionais que ficavam alocados aos preceitos dos professores, que estão de acordo com o art. 79 da Lei Orgânica do Ensino Secundário:

1. Deverão os professores do ensino secundário receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.
2. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário federais e equiparados

dependerá da prestação de concurso. 3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição, que se fará mediante prova de habilitação, no competente registo do Ministério da Educação. 4. Aos professores do ensino secundário será assegurada remuneração condigna, que se pagará pontualmente (BRASIL, 1942b, s/p).

Outra questão sobre a condição de formação dos orientadores educacionais era a falta de material, conteúdo traduzido e cursos. Contudo, uma das poucas publicações sobre a temática na época, o livro *Orientação Educacional* de Maria Junqueira Schmidt, já alertava aos estudiosos sobre não

[...] limitar nosso estudo da orientação educacional, em face da reforma Capanema, apenas aos seus objetivos expressamente firmados em lei, mas sim desenvolvê-lo mediante estrita observação da finalidade precípua do ensino secundário brasileiro, isto é, a formação da personalidade integral dos adolescentes. (SCHMIDT, 1942, p.17)

A partir disso, permite-se que o discurso da formação integral do/a estudante, defendido pelos renovadores, recaia sobre a responsabilidade da orientação educacional, abrangendo a condução da personalidade além da orientação vocacional e abrindo uma brecha para inovação. Afinal, permite-se que a função orientadora

se estenda a serviços conexos, tais como os da coordenação de atividades extracurriculares, da vida social do estudante, dos hábitos de estudo, civismo e saúde, não na confundindo, porém, com a educação em geral, ou suas formas de ensino individualizado. (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 10)

O primeiro curso oficial para formação de orientadores educacionais foi criado em 1945 na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, no estado de São Paulo. Mas foi na década de 1950 que ocorreu uma movimentação mais efetiva na Orientação Educacional, onde a Diretoria do Ensino Secundário através da Campanha de Aperfeiçoamento e

Divulgação do Ensino Secundário formulou uma série de seminários e simpósios que trataram de enunciados teórico-práticos sobre o tema da Orientação Educacional. Afinal o discurso de Getúlio Vargas, novamente presidente, em 1951, mas dessa vez pelo voto, muda de uma centralização e unidade nacional da educação, para relacioná-la a questões econômicas e sociais (XAVIER, 2005). Trazendo movimentações mais possíveis pelos intelectuais pioneiros, que voltaram a ocupar postos burocráticos e pensar táticas para reformulação de um ensino secundário moderno.

Em 1959 foi regulamentado provisoriamente o exercício da função de orientador educacional pela portaria de nº 105 de 12 de março, pelo MEC, e o registro para o exercício da função deveria ser obtido junto à DES (GIACAGLIA, 2010). Vale ressaltar que todo esse movimento coincide estrategicamente com a organização da implantação das classes experimentais, uma experiência inovadora que buscava trazer renovação ao secundário enrijecido pela lei orgânica que o regulamentava, com os atrasos já expostos, a partir de uma flexibilidade maior. O meio que encontraram para essa flexibilização foi justamente a reorganização curricular e a obrigatoriedade da Orientação Educacional, que iria extrapolar os objetivos propostos pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, e era uma exigência para a implantação das classes secundárias experimentais.

Assim, a Orientação Educacional é vista pelos seus mediadores da época com a função de guiar a escolha profissional dos estudantes, e como um avanço na Lei Orgânica do Ensino Secundário. O que não se perde, mas que se agrega fortemente nas classes secundárias experimentais a finalidade de “ser a coordenação de todos os elementos que dêem ao jovem o conhecimento de si mesmo, suas capacidades e interesses, à luz das oportunidades educacionais e profissionais” (LOURENÇO FILHO, 1945, p.11). Contudo, foi com a Lei 5.692/71 (Art.10) que a Orientação Educacional se torna obrigatória em todas as escolas de 1º e 2º grau e o exame de admissão é extinto porque o ensino de primeiro grau uniu o ensino primário com o ginásial como era dividido (BRASIL, 1971). Com isso, tem-se uma reformulação da educação secundária dentro de outra ditadura, servindo a outros propósitos.

Considerações finais

A Lei Orgânica do Ensino Secundário rearranjou a cultura escolar prescrita do ensino secundário brasileiro estabelecida pela Reforma Francisco Campos. Por um lado, ela não fez parte de uma reestruturação do sistema nacional de ensino, mas integrou as reformas parciais da educação colocadas em marcha pelo ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. A unificação do ensino secundário e a criação de um sistema nacional de ensino haviam sido defendidas, de forma explícita e contundente, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse confronto de ideias que se colocou na Era Vargas, prevaleceram as reformas parciais do ensino e um fosso entre o ensino secundário e os diferentes ramos do ensino técnico e normal. A Reforma Capanema manteve o ensino secundário dividido em dois ciclos, que foram renomeados de ginásial e colegial, tendo, respectivamente, a duração de quatro e três anos.

De outra parte, a Reforma Capanema ressignificou os saberes e as condutas prescritas no texto normativo para o ensino secundário brasileiro, de modo a revalorizar as humanidades clássicas e modernas, tonificar os conteúdos nacionalistas e determinar a segregação de gênero. O sinal curricular mais significativo foi o retorno da Língua Latina para todos os anos do curso ginásial e do Grego no Curso Clássico. As línguas modernas também voltaram a ter mais espaço na cultura escolar prescrita para o ensino secundário na reforma educacional chefiada por Gustavo Capanema. O nacionalismo que atravessava os saberes e os comportamentos definidos na Lei Orgânica do Ensino Secundário está conectado com a atmosfera ufanista da ditadura do Estado Novo, que se colocou, de forma mais enfática, na criação das disciplinas História e Geografia do Brasil e no fortalecimento das disciplinas Português e Canto Orfeônico. Enfim, a Reforma Capanema determinou a separação de gêneros em escolas ou em classes de estabelecimento de ensino secundário. Nesses três aspectos, a ditadura getulista foi apoiada e fundamentada pelo discurso católico de corte conservador.

No entanto, apesar desses retrocessos e do enrijecimento da cultura escolar, pode-se constatar uma brecha de inovação pedagógica na Lei Orgânica do Ensino Secundário por meio do aparecimento da orientação

educacional, que estava ancorada na perspectiva psicologizante. A orientação educacional integrou um movimento transnacional que aos poucos foi invadindo o sistema de ensino brasileiro no Oitocentos, inicialmente por meio do uso de testes psicológicos, tendo como figura de proa o educador Lourenço Filho, e se consolidou nos anos 1960, fragmentados entre avanços democráticos e o regime civil-militar. Trata-se do aspecto da Lei Orgânica do Ensino Secundário mais desafiador que demanda novos olhares da historiografia da educação.

Referências

BADARÓ, Murilo. *Gustavo Capanema: a revolução na cultura*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BICUDO, Joaquim de Campos. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação (de 1931 a 1941)*. São Paulo: Associação dos Inspectores Federais de Ensino Secundário de São Paulo, 1942.

BRASIL. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. *Lei orgânica do ensino industrial*. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1942a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal1pe.html#:~:text=Disposi%C3%A7%C3%B5es%20preliminares,Art.,das%20comunica%C3%A7%C3%B5es%20e%20da%20pesca.>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Decreto-lei n. 4.073, de 09 de abril de 1942. *Lei orgânica do ensino secundário*. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1942b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm>. Acesso em: 20 jun. 2022

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 27 jun. 2022.

CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na Era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil*. 1998. Tese (Dou-

torado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1998.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação - Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação - PUCRS*. Porto Alegre, v.32, n.2, p.185-191, maio-ago. 2009.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini. *Orientação Educacional na prática: princípios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos/ Lia Renata Angelini Giacaglia, Wilma Millan Alves Penteadó*. 6 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Lippin. *A importância da Orientação Educacional no processo educativo*. Dissertação (de mestrado em educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1976.

HORTA, José Silvério Baia. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p.9-43, 2001.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: _____. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. p. 535-549.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Orientação Educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 13, p.5-20, jul., 1945.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MONARCHA, Carlos (1949-). *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes/ Carlos Monarcha*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

NUNES, Maria Thetis. *Ensino Secundário e Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962. (Textos Brasileiros de Pedagogia, 2).

PIO XI. *Divini Illius Magistri*: Carta Ecliclica de sua Santidade PIO XI pelo Divina Proviência. Petrópolis, RJ: Vozes, s.d.

- REZNIK, Luis. *Tecendo o amanhã: a História do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos – 1931 a 1945*. 1992. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói. 1992.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- RUDOLFER, Noemy da Silveira. O primeiro serviço de Orientação Profissional e Educacional no Brasil. Através de Revistas e Jornais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 13, p.5-20, jul., 1945.
- SCHMIDT, Isabel Junqueira. *Orientação Educacional*. Coleção Vida e Educação. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1942.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- SOUSA, Cynthia Pereira de. Os caminhos da educação masculina e feminina no debate entre católicos e liberais: a questão do co-educação dos sexos, anos 30 e 40. In: GONDRA, José Gonçalves, CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Pesquisa histórica: retratos da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, 1995. p.37-48.
- SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. *O poder do canto ou o canto do poder?: um olhar sobre o uso do canto como prática pedagógica no Estado de Santa Catarina num contexto autoritário (1937-1945)*. 2008. Tese (Doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.
- XAVIER, Libânia Nacif. O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas. Santa Maria-RS: *Educação*, 2005, p. 105-120.

O ENSINO LICEAL NO ESTADO NOVO EM PORTUGAL. DA POLÍTICA EDUCATIVA ÀS QUESTÕES DO CURRÍCULO.

António Gomes Ferreira
Luís Mota
Carla Vilhena

Estado, Sociedade e Educação

O Estado desempenhou um papel central na edificação dos sistemas de ensino, assumindo, em crescendo, o controlo da educação de crianças e jovens, sobrepondo-se ao papel das famílias e das igrejas, que se acentua a partir da segunda metade de setecentos, nomeadamente em Portugal, com um primeiro assomo concretizado nas opções políticas pombalinas (1759, 1772). O século XIX contempla a progressiva generalização da escolaridade obrigatória, trave-mestra da modernidade liberal, num movimento que articulado com a afirmação das nacionalidades, valoriza o papel do Estado, pela regulação compulsiva da escolarização e enquanto Estado mestre-escola (RAMOS, 1924) que, tendencialmente, estrutura a oferta de ensino e que, no âmbito dos territórios nacionais, organiza racionalmente um sistema capaz de cumprir o desiderato de instruir o maior número de habitantes visando *fabricar* cidadãos.

A centralidade do Estado na institucionalização do sistema de ensino e a precocidade na adoção da escolaridade obrigatória – legislação de Costa Cabral, em 1844 –, em Portugal, não encontrou correspondência no crescimento da população escolarizada, posicionando-se, em 1870 e à semelhança do que se constata para os países do sul da Europa, entre as mais baixas taxas de escolarização (BENAVOT, RIDDLE, 1988). Situação caracterizada como *construção retórica* do sistema de ensino (SOYSAL, STRANG, 1989), que traduz uma (muito) acentuada discrepância entre o afã político e legislativo e a sua ineficácia social, bem expresso nos elevados números de analfabetismo, expondo de

forma evidente, ainda, o fracasso de sucessivas iniciativas políticas de efetivação da escolarização até meados do século XX. Panorama que só sofrerá alterações após a II Guerra Mundial, na mudança da década de 40 para a seguinte, com maior expressão a partir da instituição do Plano de Educação Popular (PORTUGAL, Decreto-Lei n.º 38969/52, de 27 de outubro; PORTUGAL, Decreto-Lei n.º 38968/52, de 27 de outubro).

Neste contexto, as decisões de política educativa, que emanam do Estado, de acordo com o espaço-tempo históricos, a sociedade e o poder político, enquadram-se em *mandatos* que traduzem o que o sistema de ensino deve realizar considerando o desejável e o legítimo (STOER, STOLEROFF, CORREIA, 1990). Neste entendimento e levando em linha de conta o período em análise, desde o segundo lustro da década de 30 do século XX até 1974, é possível discernir a existência de três mandatos.

Após o tempo de substituição de legitimidades (NÓVOA, 1992) que decorre, *lato sensu*, até 1936, o Estado Novo enceta a edificação nacionalista do ensino que se prolonga até final da 2ª guerra mundial, e cujo principal contributo é, essencialmente, ideológico (STOER, DALE, 1987). A montante da política educativa, a publicação da reforma orçamental, iniciativa do ministro das Finanças – António de Oliveira Salazar – que previa a redução das despesas em todos os ministérios de modo a equilibrar, em cada um deles, o orçamento de receitas e despesas ordinárias (PORTUGAL, Decreto n.º 15.465/28, de 14 de maio). No plano da política de educação e ensino, ainda no primeiro lustro da década de 30, deve ressaltar-se a ação de Cordeiro Ramos no Ministério de Instrução Pública (MIP), pela afirmação de um crescente controlo sobre os atores – docentes, reafirmando o quadro legal definido na Primeira República (PORTUGAL, Decreto n.º 7.558/21, de 18 de junho), e discentes (PORTUGAL, Decreto n.º 21.160/32, de 1 de abril) – e o domínio das ideias, visível, nomeadamente, nas normas adotadas para a elaboração de compêndios (PORTUGAL, Decreto n.º 19.605/31, de 15 de abril; PORTUGAL, Decreto n.º 21.103/32, de 7 de abril). Todavia, são a ação e as iniciativas de Carneiro Pacheco na tutela do Ministério (1936-1940) que consubstanciam, de forma lapidar, a transferência da legitimidade política do Estado Novo para o espaço da educação e, quiçá, como nenhum outro, concretizam as ideias de afirmação

do salazarismo, desde logo, nos pressupostos expressos aquando da institucionalização do Ministério da Educação Nacional (MEN) (PORTUGAL, Lei n.º 1941/36, de 11 de abril). Garantiu, através da sua atuação, um controlo ideológico sobre quase todas as áreas de educação e ensino (GRILLO, 1999) – e.g., os critérios de seleção de professores, a Mocidade Portuguesa, os quadros “Lição de Salazar” ou as atividades circum-escolares – assegurando a inculcação ideológica e a doutrinação moral, sustentada por consensos sociais ancorados em valores tidos como indiscutíveis e atemporais (NÓVOA, 1994), inculcando valores, subordinando corpos e disciplinando consciências (NÓVOA, 1992). A escola credenciava, doravante, a lealdade ao regime, o temor a Deus e o amor à Pátria e à Família (DALE, PIRES, 1984).

As alterações provocadas pelo desfecho da Segunda Guerra Mundial tornaram imperativa a necessidade de repensar o papel de Portugal no concerto das nações e o seu reposicionamento face à cooperação europeia que, a par do processo de transformações ocorridas na formação social portuguesa, vão determinar uma alteração da natureza da procura da educação e na contribuição a demandar ao sistema de ensino. No plano internacional a reconstrução económica do continente europeu, no que respeita ao bloco das nações capitalistas, por via do Programa de Recuperação Europeia (Plano Marshall) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), articulou políticas de consolidação da democracia representativa com um racional liberal de fomento da competitividade económica com recurso à tecnologia e a crença na bondade do desenvolvimento, conferindo um papel central à educação, embasada na teoria do capital humano. No plano interno, ocorrem um conjunto de *mudanças invisíveis* (ROSAS, 1994), nomeadamente, no plano socioeconómico – e.g., desenvolvimento de um proletariado industrial e de uma pequena burguesia urbana de assalariados de serviços, crescimento das despesas públicas com a função social do Estado e com funcionários (BARRETO, 1996) – e, em termos políticos, acentua-se o papel do Estado no controlo ideológico.

No concurso do conjunto das transformações é agora *exigido* ao sistema de ensino que compagine o contributo para a manutenção da ordem com a preparação de mão-de-obra qualificada, num contexto em que, progressivamente, e em face da consolidação de um Estado

administrativo forte, o ensino é substituído, pelo aparelho repressivo, na manutenção da ordem social (STOER, 1982), libertando a escola para outras missões, conferindo-lhe um nexos próprio, como que autorizando um certo exercício autónomo ao sistema escolar (NÓVOA, 1992). Tempo caracterizado como o início de uma *meritocracia mitigada* (GRÁCIO, 1986). Encetaram-se políticas de planeamento da educação em articulação com a planificação e desenvolvimento económicos, centradas na formação de recursos humanos qualificados, na valorização do capital escolar, pontualmente com recurso ao apoio técnico de organizações internacionais, sopesadas com a direção e ação política de certos setores da elite do Estado Novo que apostavam na imobilidade económica, na imutabilidade social e na restrição escolar e cultural.

Os titulares da pasta do Ministério da Educação Nacional, especialmente nos mandatos entre 1947 e 1955, seja em termos dos discursos, seja nas tomadas de decisão no plano da política educativa, evidenciam a cedência da prioridade à formação de recursos humanos para o desenvolvimento (TEODORO, 2001), em detrimento do controlo e da inculcação ideológica (NÓVOA, 1992). É hoje, mais ou menos consensual, consignar no âmbito desta orientação geral, medidas como a reforma do ensino técnico (1948)¹⁵, o Plano de Educação Popular (1952-1956), o prolongamento da escolaridade obrigatória ou a ação política do Ministro da Educação Nacional, Leite Pinto, em prol do fomento económico, cultural e planificação educativa (GRÁCIO, 1981, 1985, 1995; NÓVOA, 1992; STOER, 1982; TEODORO, 2001).

O contributo do sistema de ensino para o crescimento económico, nomeadamente, satisfazendo exigências e necessidades de mão de obra, sem prejuízo da presença, constante ao longo de todo o Estado Novo, da preocupação com o seu papel na inculcação ideológica, atinge o clímax no período que vai do final da década de 60 até à queda do regime. É época que se inicia com a mudança de atores no Ministério de Educação Nacional, cuja pasta é sobraçada por José Veiga Simão,

15 Sobre o ensino técnico e a sua evolução em Portugal veja-se, neste livro, o capítulo da autoria de Luís Alberto Marques Alves.

ministro que vai protagonizar um projeto de reforma que extravasa as fronteiras do sistema de ensino.

A importância e o especial significado da designada reforma Veiga Simão advêm da centralidade da educação e ensino para o Estado português, do facto de se ter tornado na plataforma dos debates sobre o desenvolvimento e a modernização de Portugal, bem como pelo seu impacto que, numa conjuntura de crise, lhe conferiu relevância e autonomia que não almejava nas duas décadas anteriores (STOER, 1986). A educação ao serviço do desenvolvimento era observada como uma necessidade para acompanhar o comboio europeu (SIMÃO, 1973a), perspectiva que transformara a preparação de quadros competentes (SIMÃO, 1970a) e da “grande massa dos cidadãos para a vida da liberdade responsável e para a participação activa no progresso nacional” (SIMÃO, 1971a, p. 62) numa questão de sobrevivência, imbuída de uma conceção de progresso que objetivava uma sociedade mais justa, eivada de valores humanos e espirituais, competindo ao homem controlar o processo de desenvolvimento, evitando cair na servidão a outras nações ou à tecnologia (STOER, 1986), o que nas palavras do ministro, se traduzia por não querer “permanecer viveiros ou exploradores de mão-de-obra não qualificada, servos de novos senhores” (SIMÃO, 1970b, p. 9).

Neste entendimento, consignava-se a democratização do ensino – vista como um segundo corte com a ideologia nacionalista (REIS, 1971) – que, numa base meritocrática, concederia o acesso de todos à educação e cultura, em igualdade de oportunidades. A democratização do ensino, *leimotiv* do discurso e ação oficiais (TEODORO, 2001), foi de resto antecipada pelo próprio Presidente da República em mensagem à Assembleia Nacional, avalizada pelo Presidente do Conselho (CAETANO, 1974), ao afirmar que “só uma severa e hábil administração [poderia] levar por diante os programas de democratização do ensino” (TOMAZ, 1969, p. 22). A reforma foi concebida em termos de desafio nacional e Veiga Simão apresentou-a em comunicação ao país através da Rádio Televisão Portuguesa (RTP) (SIMÃO, 1971b), divulgando dois documentos – Projecto do Sistema Escolar (PORTUGAL, 1971c) e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior (PORTUGAL, 1971d) – para apreciação pública, uma vez que se tratava da educação, nas

palavras do ministro, um direito inalienável de todos os portugueses, pelo que se esperava o empenhamento profundo da população, num diálogo, que se queria criador, através de uma crítica livre e responsável, sem conformismo despersonalizante, nem abdicação da inteligência (SIMÃO, 1971b). Emergia um novo mandato para o sistema educativo, um tempo de mobilização educativa ligada a preocupações de legitimação (STOER, STOLEROFF, CORREIA, 1990), num debate que ultrapassa as fronteiras do sistema de ensino e coloca o desenvolvimento e a modernização no âmago da agenda política (TEODORO, 2001).

A reforma do sistema de ensino incluía medidas como o aumento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, quatro anos de escola primária e quatro anos de ensino secundário unificado (de carácter polivalente), problemática a que voltaremos, a idade obrigatória de entrada na escola baixava para 6 anos, a introdução, quando ou sempre que as condições o permitissem, de um período pré-escolar de dois anos, a reforma do ensino superior, que incluiria universidades, institutos politécnicos e outros institutos de formação profissional e técnica e o sistema de formação de professores passaria a depender de escolas superiores de formação e de departamentos de pós-graduação para professores (SIMÃO, 1971b).

Os instrumentos mobilizados para a sua concretização envolvem a consulta à opinião pública, a modernização dos serviços centrais (novas leis orgânicas do Ministério da Educação Nacional), a dinamização ou lançamento de estudos técnicos desenvolvidos nos serviços, em parte com o apoio da OCDE, e o reforço dos meios financeiros. Da discussão pública resultou um relatório ponderado com os contributos das críticas recebidas, elaborado pela recém-criada Secretaria da Reforma Educativa (GRÁCIO, 1995). A reforma chegaria, em 1973, à letra de lei (PORTUGAL, Lei n.º 5/73, de 25 de julho), sendo aprovadas as bases da reforma do sistema educativo, correspondendo à primeira lei de bases do sistema educativo aprovada em Portugal.

Política(s) educativa(s) e ensino liceal

As políticas educativas e a evolução do sistema escolar ao longo da época contemporânea, em Portugal, são devedoras da compreensão e

das conceções oriundas do centro da Europa, ainda que se reconheçam, necessariamente, traços distintivos que as particularizam, muito em razão das condições materiais e simbólicas de existência da formação social portuguesa. No âmbito da historiografia da educação, os estudos sobre o ensino secundário, no caso vertente, sobre os liceus e o ensino liceal, vêm evidenciando que a sua institucionalização, entre nós, acompanhou a sua edificação no espaço europeu, cimentado nos modelos do liceu francês e do ginásio alemão. A estrutura curricular e organizacional dos liceus portugueses foi semelhante e assim se manteve, aproximadamente, até ao início da década de sessenta do século XX. Ainda assim a sua evolução não foi linear ou isenta de querelas.

O processo histórico de desenvolvimento do ensino liceal, os debates e as controvérsias em torno de cada reforma, emerge eivado pelas condições sociais e ideológicas existentes. Um percurso que conheceu dois momentos charneira – sem olvidar os estudos dos colégios jesuítas ou as reformas pombalinas –, antes da sua consolidação nos anos 30 e 40 do século XX, o da sua criação, em 1836 e que se prolonga até finais do século XIX, e aquele outro considerado o da sua refundação (1894-1896) até à década de trinta do século seguinte (NÓVOA, BARROSO, Ó, 2003). O primeiro coincide com a publicação do *Plano dos liceus nacionais* (PORTUGAL, Decreto de 17 de novembro de 1836) e estoutro ocorre com a reforma Jaime Moniz (PORTUGAL, Decreto de 22 de dezembro de 1894; PORTUGAL, Decreto de 14 de agosto de 1895; PORTUGAL, Decreto de 14 de setembro de 1895; PORTUGAL, Decreto de 28 de maio de 1896) que o consolida como processo modernizador. Todavia, seria durante a vigência do Estado Novo que a formação social portuguesa reuniria as condições materiais e simbólicas, nomeadamente, as organizacionais, que permitiram concretizar, na rede pública de liceus portugueses, as conceções (e as resoluções) normativas e disciplinares relacionadas com o processo de socialização dos alunos que remontavam ao século XIX (Ó, 2009).

O período de desenvolvimento do Estado mestre-escola coincidiu com políticas de formação e de fomento da carreira docente e com a afirmação de uma pedagogia, tida como científica, respaldada em disciplinas das ciências sociais, de cariz sociológico e psicológico.

Centrado na autonomia dos educandos, o novo modelo pedagógico articulou a intervenção de diferentes especialistas – e.g., reitores, professores, médicos e enfermeiros – sobre o adolescente, transformando-o em aluno (Ó, 2009; NÓVOA, 2002). Este dispositivo curricular liceal compaginou o contributo para a construção social de identidades adolescentes com aqueloutro para a consolidação de uma gramática escolar – e.g., pedagogia centrada na sala de aula enquanto espaço específico para o trabalho escolar, saberes disciplinarizados, preocupação primeira do ensino e da pedagogia – que enforma uma conceção de ensino que, progressivamente, se hegemonizou (TYACK, TOBIN, 1994).

As opções políticas para o ensino liceal, até inícios da década de 60 do século XX, conheceram alguma estabilidade no que se refere às finalidades, ao processo de socialização dos adolescentes, à transmissão de um capital cultural e à preparação para a vida social ou para os estudos superiores, o que se encontrava verdadeiramente em causa era a operacionalização e a tradução dessas finalidades. O Estado Novo, particularmente a partir do segundo lustro da década de 30 do século passado, ao contestar as teses do prolongamento da escolaridade e da escola única, recoloca na agenda da política educativa o problema da identidade (e da especificidade) do ensino liceal, com o debate de ideias a incidir sobre os objetivos do ensino liceal, a sua organização curricular e a democratização (NÓVOA, 1992).

Neste quadro, o legislador promoveu duas reformas globais do ensino liceal, a primeira, em 1936 (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 27.084/36, de 14 de outubro), que, de algum modo, consubstanciou a transferência de legitimidade do novo regime para o ensino liceal, e uma outra, cerca de uma década depois, onde se procurou adequar os liceus às novas realidades (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 36.507/47, de 17 de setembro; PORTUGAL, Decreto nº 36.508/47, de 17 de setembro). Fruto da pressão da procura social de educação, enquadrada pelo desenvolvimento económico, o prolongamento da escolaridade vai estar na origem de duas alterações setoriais na organização dos liceus, primeiro com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário com a duração de dois anos (PORTUGAL, Decreto-lei n.º 47480/67, 2 de janeiro) e, posteriormente, o alargamento para quatro anos do 1º Ciclo do Ensino

Secundário, organizado em dois ciclos, um de observação e outro de orientação (SIMÃO, 1973b), processo integrado numa ampla reforma do sistema de ensino e que está na origem, como já foi assinalado, da primeira lei de bases em Portugal (PORTUGAL, Lei n.º 5/73, de 25 de julho). A análise incide sobre o debate e os posicionamentos, ao longo de quase quatro décadas, em torno dos objetivos cometidos aos liceus, a sua organização em ciclos, o regime de frequência, o plano de estudos e a discussão e os critérios de análise em torno da problemática do alargamento da escolaridade e o seu impacto no ensino liceal.

Quatro décadas de ensino liceal: principais coordenadas

A organização do currículo dos liceus: cursos, ciclos e regime de estudos

A reforma do ensino secundário, em 1936, insere-se num quadro geral reformador da educação e do ensino, personificado por António Faria Carneiro Pacheco (1887-1957) que implicou uma nova designação para o próprio ministério da tutela – Ministério da Educação Nacional. No caso específico do ensino liceal, as propostas de alteração e a sua emergência surgem caucionadas, de acordo com o legislador, pelos técnicos de pedagogia e pela opinião pública. Reconhecia-se que a preparação cultural oferecida pelos liceus era, em muitos casos, a base destes jovens para a entrada na vida ativa. Percecionando os destinatários como um conjunto sociocultural homogéneo, pertencentes a uma certa elite, a oferta educativa do ensino liceal pretendia, no quadro dos preceitos constitucionais, promover uma educação integral e dotar os alunos de “uma cultura geral útil para a vida” (PORTUGAL, Decreto-Lei n.º 27.084/36, de 14 de outubro, p. 1235).

Encarando um número significativo de críticas à estrutura curricular em vigor naquela época, reconhecendo o seu fundamento e a necessidade de alinhamento com o, então designado, ensino técnico – objeto de reforma (PORTUGAL, Lei n.º 2025/47, de 19 de junho) acompanhada de regulamentação (PORTUGAL, Decreto n.º 37029/48, de 25 de agosto) –, onze anos depois seria promulgada uma nova reforma do ensino liceal (PORTUGAL, Decreto-Lei n.º 36.507/47,

de 17 de setembro) e publicado, em simultâneo, um novo estatuto deste nível de ensino (PORTUGAL, Decreto nº 36.508/47, de 17 de setembro). Enjeitando, de forma justificada, possíveis soluções do espaço internacional, o legislador centra-se na análise do processo histórico educativo e nas experiências de ensino liceal em Portugal, concluindo que, invariavelmente, os alunos saíam dos liceus sem preparação mínima para ingressar num curso superior universitário e que o seu perfil de saída, em termos de formação intelectual e de cultura geral, era inadequado para ingressarem numa profissão (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 36.507/47, de 17 de setembro). As alterações à oferta educativa do ensino liceal teriam de considerar os destinatários que, em 1947, são o “escol” (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 36.507/47, de 17 de setembro, p. 881), mas igualmente “a grande massa da população” (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 36.507/47, de 17 de setembro, p. 881), sem prejuízo das reservas e limitações a colocar à expressão, dado que a escolaridade obrigatória, em Portugal, ainda se quedava pelo ensino primário e existia, paralelamente, a via do ensino técnico.

A abertura dos liceus a novos setores da sociedade portuguesa, como que anunciando a *massificação*, emergia no contexto de uma tentativa de articulação da oferta formativa do ensino liceal com as necessidades do mercado de trabalho, enunciando-se a preocupação com o facto de o ensino liceal fornecer aos jovens uma “cultura mais conveniente para se dedicar ao trabalho de que [têm] de viver” (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 36.507/47, de 17 de setembro, p. 881). Aparentemente, o lugar e o papel que se ocuparia no setor produtivo, a que não era alheia a posição na hierarquia social, servia agora de critério ou era pelo menos considerada para as opções a adotar no plano de estudos (disciplinas, conteúdos).

Finalidades e objetivos, decorrentes, também, dos destinatários e dos seus destinos, vão ter implicações nas opções de política educativa, já que foi neles que o legislador respaldou as decisões relativas à duração e organização dos estudos, ao regime de ensino ou à gestão das disciplinas e o seu conteúdo. A duração do ensino liceal, em todo o período estudado, nem sempre explicitamente equacionada, manteve a duração de sete anos, tendo subjacente a preocupação de não adiar a entrada na vida ativa (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 36.507/47, de 17 de

setembro). O mesmo não se poderá dizer da sua organização em ciclos que, a avaliar por uma resolução da Assembleia da República, ainda hoje não se encontra encerrada. Em 2019, a sede do poder legislativo indicou ao governo português, à época, a propósito dos ensinos básico e secundário – que incluem os anos correspondentes ao antigo ensino liceal – que promovesse a “realização de um estudo com vista à viabilidade da reestruturação dos ciclos de ensino substituindo a atual partição em quatro ciclos” (PORTUGAL, Resolução da Assembleia da República, n.º 36/2019, de 8 de março, p. 1542) e que, simultaneamente, se averiguassem eventuais “alterações e impactos” (PORTUGAL, Resolução da Assembleia da República, n.º 36/2019, de 8 de março, p. 1542) daí resultantes.

Certo é que em 1936, o legislador abandonou a divisão em cursos, geral e complementar, por a considerar “pedagogicamente irreal” (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 27.084/36, de 14 de outubro, p. 1235) não tendo, por isso, correspondência no desenvolvimento do adolescente. De igual modo, atendendo a que o propósito do ensino liceal era transmitir uma “cultura geral útil para a vida” (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 27.084/36, de 14 de outubro, p. 1235), o último ano do ensino liceal, ao invés dos dois percursos – ciências e letras – passa a oferecer uma só via, constituindo uma “síntese filosófica dos conhecimentos adquiridos” (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 27.084/36, de 14 de outubro, p. 1235).

O ensino liceal surgia organizado em três ciclos – os dois primeiros com três anos cada um e o 3º ciclo apenas com um ano de duração. O 1º ciclo propunha um ensino prático e descritivo, tencionando despertar a capacidade de observação e definir a tendência do espírito de cada aluno, enquanto o 2º ciclo objetivava dotar os alunos de uma cultura geral, consubstanciando um ensino teórico e experimental (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 27.084/36, de 14 de outubro). Opção merecedora de elogios na imprensa de educação e ensino por articular métodos com a evolução da personalidade dos alunos, dizia-se, arrumando as disciplinas por anos de acordo com as suas afinidades e na sequência mais ajustada ao processo formativo (LEÇA, 1936). De igual modo se aduzem argumentos favoráveis à via única no 7º ano do liceu, alegando que a segmentação em ciências e letras correspondia à orientação

pedagógica do ensino superior em razão da especialização dos ramos do saber que, todavia, se revelava inadequada ao ensino liceal uma vez que daí resultavam especialistas em miniatura com lacunas na sua formação, tanto do ponto de vista das capacidades cognitivas, como morais (LEÇA, 1936). Este 3º ciclo tinha como objetivos sistematizar mentalmente e fornecer uma síntese dos conhecimentos adquiridos (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 27.084/36, de 14 de outubro). Porém, nem a sintonia com certas correntes da opinião pública evitaram o caráter efêmero de algumas destas opções. Com a mudança de ministro, logo em 1941, regressa a organização em curso geral, mantendo dois ciclos com a duração de três anos cada, e curso complementar dos liceus com a duração de um ano, mas com um ramo de ciências e outro de letras (PORTUGAL, Decreto-Lei n.º 31544/41, de 30 de setembro).

A reforma de 1947, no que a este aspeto diz respeito, vai mais longe nas alterações e num contexto de debate sobre a correspondência dos ciclos com o desenvolvimento dos adolescentes, retoma a estrutura de 1931 (PORTUGAL, Decreto n.º 20741/31, de 18 de dezembro) no que se refere à distribuição de anos pelos cursos geral e complementar. O curso geral, com a duração de 5 anos, é subdividido em 1º ciclo, por um período de dois anos, e 2º ciclo, visava o desenvolvimento gradual e harmonioso das faculdades dos alunos e, direcionado à massa da população, estabelecia como meta a aquisição de um determinado nível de cultura. Nesta perspetiva, durante o quinquénio, deveria ensinar-se o “útil e necessário, como saber, como exercício mental e como elemento de formação” (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 36.507/47, de 17 de setembro, p. 881) ajustado à sociedade portuguesa e às profissões que, eventualmente, os alunos viessem a desempenhar. O 3º ciclo, entendido como ensino pré-universitário e tendo os alunos adquirido o nível necessário de cultura geral, proporcionaria a aquisição de conhecimentos de base sólidos, no âmbito e nas temáticas em que os alunos se propunham prosseguir estudos (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 36.507/47, de 17 de setembro).

A “nova experiência pedagógica” (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 27.084/36, de 14 de outubro, p. 1236) que, de acordo com Carneiro Pacheco, rompia com todos os preconceitos, colocou na agenda a problemática do regime de estudos – classe ou disciplinas – no ensino

liceal. Uma aproximação à legislação permite compreender que se tratou de um quesito que mereceu especial atenção do legislador, particularmente dependente da(s) sua(s) leitura(s) das realidades educativas e do seu processo histórico. De acordo com essa compreensão, a história do ensino liceal mostrava um déficit de correlação das disciplinas ao longo dos estudos, ainda assim, obtiveram-se sólidas preparações. No último meio século, direcionando responsabilidades à reforma Jaime Moniz, em nome da interpenetração de saberes e do seu papel para a formação, segundo o legislador, adotaram-se “rígidas e falsas consequências da articulação em classes” (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 27.084/36, de 14 de outubro, p. 1236) com repercussões, percebidas como negativas, para os alunos e para o seu nível de formação. De acordo com o constante no diploma, os alunos passaram a ser avaliados sob a perspectiva do conjunto das disciplinas, ocorrendo passarem a uma disciplina sem aproveitamento, a coberto das restantes e, concomitantemente, não obterem aproveitamento em duas, de que resultava serem obrigados a frequentar, novamente, seis disciplinas em que tinham logrado alcançar sucesso educativo. Em face de tal injustiça, ocorria, dada “a brandura dos costumes meridionais” (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 27.084/36, de 14 de outubro, p. 1235), os alunos transitarem de ano sem resultados a duas disciplinas. A par do excesso de disciplinas e do peso dos programas, o regime de classe era apontado, como se observa no debate em torno da lei 1941 (PORTUGAL, Diário das Sessões da Assembleia Nacional, 76, 1936), como causa da reconhecida impreparação dos alunos, no final do ensino liceal, para frequentarem um curso universitário. Perceções que se encontram na base para a adoção, em 1936, do regime de disciplina no ensino liceal (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 27.084/36, de 14 de outubro).

A transformação da realidade traduziu-se em novos posicionamentos e diferentes leituras da(s) realidade(s) nacional(is) na educação e ensino. A opção por um regime de frequência adotada na reforma do ensino liceal, com Pires de Lima na tutela, resulta como consequência, em larga medida, da finalidade e dos objetivos estabelecidos para cada curso. Assim, na perspectiva do legislador, o curso geral dos liceus era mais bem servido pelo regime de classe, beneficiando com o estudo de um conjunto de disciplinas em simultâneo e das conexões que estas

estabeleciam entre si, contribuindo mesmo, no seu entendimento, para diminuir os riscos de fadiga, desde que se atendesse à graduação do trabalho exigido e de acordo com a natureza e importância da disciplina. Nesta linha posicionava-se um autor, em texto compulsado na imprensa, que reforçava a posição do legislador sustentando que o regime de classe se revelava mais eficaz atendendo ao facto de se almejar “o desenvolvimento harmónico e gradual das faculdades do aluno” (LEÇA, 1947, pp. 313-314). Escolha que exigiu uma reflexão no que concerne às disciplinas, à gestão do seu número, bem como sobre os seus programas. Pela mesma ordem de razões, para o 3º ciclo definiu-se o regime de disciplina, acompanhado da redução do seu número, mantendo o considerado primordial para os estudos e ampliando o número de lições das disciplinas cuja aprendizagem se iniciava neste ciclo (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 36.507/47, de 17 de setembro).

Fins e objetivos do ensino liceal. Do enciclopedismo do plano de estudos à complexidade e extensão dos programas

As questões de higiene física e mental dos alunos constituíram, pelo menos do ponto de vista retórico, móbil para as medidas a adotar no ensino liceal, no que concerne ao plano de estudos, disciplinas e programas, ao longo do período em estudo. De resto, estamos perante ideias, mais ou menos consensuais no espaço público, existindo uma consonância, salvaguardando eventuais variações de argumentação, entre a classe política – governantes, deputados da Assembleia Nacional – e as opiniões expressas, por exemplo, na imprensa de educação e ensino, sem perder de vista a natureza do regime vigente.

Em linha com o posicionamento assumido por diferentes deputados na Assembleia Nacional, aquando da discussão da lei de reestruturação do Ministério da Instrução Pública (PORTUGAL, Lei n.º 1941/36, de 11 de abril), é em nome da saúde física dos alunos e dos limites da sua capacidade intelectual que a tutela opta por reduzir o número de disciplinas em cada ano, por limpar os programas do que se considerava serem inutilidades e se permitia a frequência parcial no ensino liceal (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 27.084/36, de 14 de outubro). Na Assembleia Nacional, destacavam-se os excessos dos programas que

impediam que as lições fossem convenientemente assimiladas correndo-se o risco de se perder a personalidade do aluno. De igual modo, criticava-se o caráter enciclopédico do plano de estudos, apontado como causa para a dispersão do aluno, obrigando-o a adquirir um conhecimento superficial, sem cuidar de aprofundar qualquer matéria (PORTUGAL, Diário das Sessões da Assembleia Nacional, 74, 1936).

Os 1º (1º, 2º e 3º ano) e 2º ciclos (4º, 5º e 6º ano), com a duração de três anos cada, passaram a ser compostos por cinco disciplinas, a que acresciam as sessões de Educação moral e cívica, Educação física e Canto coral. Sem prejuízo da diferença de disciplinas entre cada ciclo e das respetivas cargas letivas, conservou-se o seu número e respeitaram-se as 19 horas semanais, a que acresciam cinco horas das sessões. O 3º ciclo (7º ano) surgia dividido semestralmente, único para todos os alunos, com seis disciplinas por semestre, e, igualmente, com uma carga letiva de 19 horas por semana a que se somavam as três horas das sessões de Higiene e educação física e Canto coral (FERREIRA, MOTA, 2014).

Onze anos depois, em 1947, o governo decretava nova reforma do ensino secundário, evidenciando que a experiência comprovava a necessidade de limitar a diversidade de disciplinas e de reduzir os programas, nomeadamente, em matérias consideradas não fundamentais. O racional da argumentação passou pela clarificação de duas ideias, nomeadamente, a de humanidades e a de essencial. A atualização do conceito de humanidades é feita em estreita articulação com os destinatários da formação, avançando que à massa da população se deveria disponibilizar um humanismo contemporâneo, isto é, uma cultura que respondesse às suas necessidades quotidianas. Conceção que levou à opção de confinar as humanidades clássicas, latim e grego, ao escol – ainda assim, apenas para os que se dirigissem para as faculdades de direito e letras. O latim e as humanidades greco-latinas, a par do alemão, eram assim retirados do curso geral e da maioria das escolhas do curso complementar (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 36.507/47, de 17 de setembro).

A interpretação de essencial, ideia considerada prévia ao interesse de famílias e seus educandos, para a “satisfação das necessidades comuns da vida, ou prosseguirem estudos” (PORTUGAL, Decreto-Lei nº

36.507/47, de 17 de setembro, p. 882), conduzia à redução da variedade de disciplinas a estudar em simultâneo, bem como dos programas em todas as matérias consideradas não fundamentais. A diminuição da variedade de disciplinas deveria ser acompanhada por uma ponderação do trabalho e do esforço dedicado a cada uma.

Neste entendimento, sustentava-se que se deveria intensificar o ensino das disciplinas que apelassem à memória, em contraponto às que apelassem mais ao exercício da inteligência. Daí se deduzia que se do conjunto de sete ou oito disciplinas num ano, o aluno só tivesse de aplicar um esforço particular no estudo de duas ou três, a fadiga não o afetaria e assimilaria o que se propusessem ensinar-lhe. Para a simplificação dos programas, levava-se em linha de conta as capacidades dos alunos e a experiência da docência (PORTUGAL, Decreto n.º 37112/48, de 22 de outubro). Considerou-se que rubricas que não contribuíssem para o desenvolvimento intelectual e constituíssem meros exercícios de memória sem utilidade – e.g., geografia, história, ciências naturais – poderiam ser objeto de redução ao nível dos programas, já disciplinas como a matemática, pelo exercício intelectual e o desenvolvimento do raciocínio que proporcionava, ou as línguas, pela utilidade imediata, não fariam sentido serem objeto desse processo.

Do processo resulta um 1º ciclo, do curso geral, com 20 horas letivas em cada ano e cinco disciplinas, a que acresciam sete horas de Religião e Moral, Educação Física, Canto Coral e Trabalhos Manuais. O 2º ciclo (3º, 4º e 5º ano) apresentava um plano de estudos com nove disciplinas e 24 horas letivas, em todos os anos, a que se somavam mais quatro horas de Religião e Moral, Educação Física e Canto Coral. O curso complementar, com a duração de dois anos, era constituído por cinco ou seis disciplinas, variando igualmente, de acordo com os cursos universitários escolhidos pelos alunos, entre as 18 e as 24 horas letivas. Para além das cinco ou seis disciplinas, todas as opções incluíam Religião e Moral e Educação Física (FERREIRA, MOTA, 2014).

Constata-se um consenso na crítica ao plano de estudos, classificado como enciclopédico, mas as opções do legislador, seja ao nível da escolha das disciplinas, da redução dos programas ou do aligeirar da carga de trabalho dos alunos, foram objeto de crítica, tanto na Assembleia Nacional (PORTUGAL, Diário das Sessões da Assembleia

Nacional, n.º 128, 1948), como na imprensa de educação e ensino.

O lugar e o significado das humanidades, em geral, e do latim e do grego, em particular, no currículo liceal, constitui-se em questão central do debate. A proposta de *novo* humanismo eivado de um certo utilitarismo e pragmatismo terá acirrado o debate. Como já foi observado, apenas uma parte do *escol* teria, na sua passagem pelo liceu, acesso a uma formação humanista clássica, dado que, mesmo no curso complementar, somente os alunos com destino aos cursos de direito e a alguns dos ministrados na faculdade de letras, teriam no seu currículo latim e grego. A discussão em torno das humanidades e do seu lugar no currículo do ensino liceal manter-se-ia na agenda nas décadas seguintes, centrando-se em torno da análise dos programas das disciplinas, do valor formativo das humanidades e da cultura clássica e do questionamento das opções de política educativa (FERREIRA, MOTA, 2021). Nas humanidades greco-latinas destacavam-se, entre outros aspetos, o permitirem aceder ao ideal humano ou o seu contributo para a clareza de pensamento ou equilíbrio de sentimento (LEÇA, 1947).

Na Assembleia Nacional um conjunto de deputados criticou o excesso de tempo que os alunos passavam na escola, a par do trabalho que ainda tinham de realizar em casa – e.g., resolução de exercícios, realização de tarefas, estudo de preparação para as aulas do dia seguinte –, e centrando-se ora na pedagogia e no excessivo número de alunos por turma, ora na família e no seu papel educativo, foram unânimes em considerar que as causas estavam no enciclopedismo do plano de estudos e na extensão e profundidade dos programas (PORTUGAL, Diário das Sessões da Assembleia Nacional, n.º 128, 1948; PORTUGAL, Diário das Sessões da Assembleia Nacional, n.º 155, 1948; PORTUGAL, Diário das Sessões da Assembleia Nacional, n.º 98, 1951). Como se constata, a questão higiénica – e.g. a fadiga – permaneceu em debate, pelo menos até ao início do primeiro lustro da década de 50, questionando-se a sobrecarga de trabalho e as pedagogias consideradas de tipo totalitário (PORTUGAL, Diário das Sessões da Assembleia Nacional, n.º 155, 1948) ou a ausência de tempo livre (GERSÃO, 1948).

No que tange aos programas, o resultado deve ter ficado, aparentemente, aquém do desejado dado que, seis anos mais tarde e exatamente com a mesma fundamentação, a experiência do exercício

docente, e argumentação, acomodar os programas à capacidade dos alunos, o legislador volta a publicar programas do ensino liceal (PORTUGAL, Decreto n.º 39807, de 7 de setembro). A realidade é que duas reformas depois, a avaliar pelas diferentes intervenções no debate, o problema do enciclopedismo do plano de estudos e a complexidade e extensão dos programas do ensino liceal continuavam a ser merecedores de discussão e crítica.

***O ensino liceal e o alargamento da escolaridade obrigatória:
conservadorismo, necessidade, generosidade***

A problemática da qualidade da formação e do perfil de saída dos alunos do ensino liceal é – e sempre foi percebida como tal, algo que aqui se procurou evidenciar – indissociável das finalidades atribuídas a este nível de ensino e dos seus destinatários. A vontade política de abertura dos liceus a novos públicos articulada com a discussão sobre a oferta educativa, isto é, sobre o currículo do ensino liceal, num contexto de intensificação da procura social de educação e de preocupação política com a satisfação dessa procura, muito em razão da incorporação da euforia em torno da escola e do seu papel na construção social (FERNANDES, 1999), vai entroncar nas políticas de alargamento da escolaridade obrigatória e trazer ao debate a qualidade da formação dos estudantes, mas agora, a jusante, ou seja, na discussão sobre o perfil de entrada dos alunos aquando da sua admissão ao ensino liceal.

A evolução da procura do ensino liceal facilita a compreensão da realidade em presença. Ao longo das duas primeiras décadas da 2ª metade do século XX, a procura do ensino liceal conviveu com medidas de política educativa ao nível da rede escolar, bem como com o aumento da escolaridade obrigatória. O número de alunos inscritos no ensino secundário liceal – oficial e particular – triplicou, entre os anos letivos de 1950-1951 e de 1966-1967, com 48485 alunos e 155445 alunos, respectivamente, sem perder de vista que os alunos a frequentar o 3º ciclo do ensino liceal não ultrapassavam os 17% de todos os inscritos neste nível de ensino (FERREIRA, MOTA, 2021).

No contexto das opções de política educativa adotadas em 1947 para o ensino liceal, a par deste crescimento do número de alunos

a frequentar o ensino liceal, adquire expressão e visibilidade uma proposta de defesa da integridade dos liceus e de *higienização* da sua frequência consubstanciando uma outra leitura do lugar e do papel dos liceus. Discute-se a finalidade dos liceus, a partir do nível e rendimento do ensino liceal, especialmente, dos seus alunos, por vezes articulada com a problemática da orientação vocacional, estando na gênese de uma proposta de reconfiguração e unificação do 1º ciclo, considerado preparatório, dos ensinos liceal e técnico (FERREIRA, MOTA, 2020).

Na imprensa de educação e ensino é possível compulsar esta perspetiva que se focalizava no conceito de “nível mental do aluno” (ALMEIDA, 1955a) e considerava, como facto – sustentado na observação empírica –, que apenas um terço dos alunos que se encontravam a frequentar o ensino liceal possuíam um “nível mental” que lhes permitia obter resultados satisfatórios na frequência dos liceus. No cerne da argumentação, a situação remontava aos anos 20 do século passado e a sua razão de ser residia na forma de seleção dos alunos, aspeto que entroncava, de acordo com esta conceção, na finalidade que se atribuía ao ensino liceal. Neste entendimento, e distanciando-se das opções do legislador em 1947, aos liceus cabia, tão só, formar o escol nacional, a massa da população deveria ser encaminhada para as escolas técnicas, onde receberia uma “cultura” mais adequada à sua futura profissão (ALMEIDA, 1955b).

A proposta procurava salvaguardar os liceus para uma certa elite, não questionava o contributo do sistema de ensino para o desenvolvimento e a massificação da escolarização. Cerca de década e meia depois, em pleno consulado de Veiga Simão no MEN, o mesmo autor publica um texto com um título bastante indicativo, “O baixo nível dos estudantes liceais, a sua sucessiva descida e algumas sugestões para um combate profícuo”, onde reforça a ideia de a finalidade do ensino liceal ser “dar formação intelectual e cívica necessária **para todos aqueles que irão frequentar os cursos superiores**¹⁶, bem como uma certa preparação para os mesmos” (ALMEIDA, 1971), a par da discussão, no âmbito da escolaridade obrigatória, de um processo de seleção dos alunos – e.g., estudos psicopedagógicos

16 A negrito no original.

conduzidos por psicólogos. A solução encontrada residia na eficácia de uma orientação vocacional. Nesta ótica, considerava-se o adiamento da seleção dos alunos para a idade dos 12 anos como positiva e avançava-se com a ideia de transformar o ciclo preparatório do ensino técnico, criado em 1948, em ciclo preparatório do ensino secundário – técnico e liceal –, neste último caso, eliminando o 1º ciclo do curso geral dos liceus, acompanhado de um eficaz dispositivo de orientação vocacional. Tomadas de decisão que solucionariam, neste ponto de vista, as questões candentes como o fraco rendimento do ensino secundário, o excesso de alunos e melhoravam duplamente a qualidade de trabalho dos docentes, pela redução do número de alunos por turma e, simultaneamente, cingindo a heterogeneidade de “nível mental” no contexto da turma e, conseqüentemente, da sala de aula (FERREIRA, MOTA, 2020).

Uma proposta de um curso preparatório comum ao ensino liceal e técnico que ao tempo fora equacionado pela tutela – no período de Leite Pinto no Ministério da Educação Nacional (1955-1961) – e que se consubstanciaria em 1967. Comumente rececionado como um reforço decisivo para o alargamento da escolaridade obrigatória e um passo no processo de massificação da educação, no quadro de uma visão retrospectiva do processo histórico educativo, foi criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES), resultante da fusão do ciclo preparatório do ensino técnico e do 1º ciclo do curso geral dos liceus, cuja finalidade compaginava fornecer uma formação geral de base adequada ao prosseguimento de estudos com a observação dos alunos para a sua orientação nas escolhas académicas subsequentes, bem como corrigir assimetrias de métodos e de espírito entre o ciclo preparatório do ensino técnico e o 1º ciclo do curso geral dos liceus (PORTUGAL, Decreto-lei n.º 47480/67, de 2 de janeiro). Necessariamente, todo o processo de alargamento da escolaridade obrigatória em geral, bem como a criação do CPES, em particular, têm de ser lidos, também, como uma resposta à demanda de mão de obra qualificada e às necessidades do desenvolvimento (FERREIRA, MOTA, 2021).

A tomada de decisão sobre estudos sequenciais era adiada para os 12 anos de idade, objetivando-se para estes dois anos o esbater de quaisquer obstáculos à orientação escolar – e.g., diferença de métodos, culturas. A orientação escolar fundar-se-ia na observação sistemática de

cada aluno, acreditando-se que, dotada de uma certa sistematicidade, permitisse facultar informação útil, a alunos, pais e tutores, que facilitasse a escolha dos estudos subsequentes, bem como a resolução de problemas de ordem pedagógica e educacional, da responsabilidade de professores, pais e tutores, salvaguardando-se que a informação partilhada consistia em recomendações ou conselhos, não estando por isso em causa a livre escolha da carreira escolar (PORTUGAL, Decreto-lei n.º 47480/67, de 2 de janeiro).

A observação incidiria, muito particularmente, sobre a receção e resposta aos estímulos das componentes do currículo, nomeadamente, a instrucional, que integra a vertente instrucional (aprendizagem de conhecimentos e habilidades do domínio cognitivo) e a técnica (aprendizagem de habilidades psicomotoras e saberes-fazer), a componente de expressão e desenvolvimento, associada às finalidades de desenvolvimento da personalidade, e, finalmente, a componente sociomoral, relativa aos valores e às normas a transmitir pelo currículo, ou seja, a finalidade de socialização (PORTUGAL, Decreto n.º 48572/68, de 9 de setembro). Como fontes do currículo, releve-se a cultura considerada válida e relevante, a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, disponibilizando uma compreensão da evolução do pré-adolescente e subsidiária da organização pedagógica do currículo, e uma certa “necessidade de igualização social face ao sistema da educação escolar secundária” (FERREIRA, 2003, p. 14).

O ritmo da marcha do aumento da escolaridade obrigatória acelerara. Demorara-se 30 anos para acrescentar um ano à escolaridade obrigatória (de três para quatro), mas apenas oito para a passar para os seis anos. Cinco anos mais tarde consagrar-se-iam, em letra de lei (PORTUGAL, Lei n.º 5/73, de 25 de julho), os oito anos de escolaridade obrigatória, num processo que iniciaria a sua efetivação em 1972, com a experiência dos 3º e 4º anos (FERNANDES, EMÍDIO, 2018). A estratégia delineada pelo ministro José Veiga Simão consistiu em iniciar a reforma antes da lei aprovada, resultando que no meio do debate público, da preparação da lei da reforma e da sua discussão e aprovação na Assembleia Nacional, socorrendo-se do decreto-lei das experiências pedagógicas (PORTUGAL, Decreto-lei n.º 47.587/67, de 10 de março de 1967), produziu um conjunto de transformações criando pressão e socorrendo-

se de uma política de facto consumado, no sentido da aprovação do novo quadro legal (TEODORO, 2001). Um processo que se traduziu, afinal, numa “discreta tentativa de renovar a escola, o ensino e a aprendizagem dos alunos” (FERNANDES, EMÍDIO, 2018, p. 121).

Tendo presente a preocupação com a democratização do ensino – enunciada pelo próprio presidente da República – e a metodologia aberta proposta e adotada pelo ministro para a execução da reforma, em geral, a discussão pública (SIMÃO, 1971b), e da experiência dos 3º e 4º anos, em particular – e.g., o ministro por despacho preconizava “a valorização de uma intervenção atuante dos futuros professores e dos futuros orientadores pedagógicos” (FERNANDES, EMÍDIO, 2018, p. 71) –, o grande propósito desta era ensaiar o prolongamento da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, reestruturando o ensino básico. A experiência visava, precisamente, ensaiar a estrutura, bem como as alterações curriculares a introduzir – e.g., planos de estudos, programas (FERNANDES, EMÍDIO, 2018).

Aos quatro anos do ensino primário, somavam-se outros quatro anos, subdivididos em dois ciclos de estudos, o primeiro, já em funcionamento, corresponderia ao ciclo de observação, enquanto o ciclo de orientação, constituir-se-ia a partir dos primeiros dois anos retirados à organização dos ensinos liceal e técnico. Necessariamente, o currículo destes dois anos seria adequado ao facto de deixarem de ser anos iniciais do ensino secundário e passarem a constituir anos terminais do ensino básico. A perspetiva de acentuar este entendimento de continuidade do ensino preparatório, bem como os contextos e circunstâncias específicas, determinaram que o *locus* da experiência fosse as escolas preparatórias. Por despacho ministerial abria-se a possibilidade do regime de coeducação (PORTUGAL, Decreto-Lei n.º 482/72, de 28 de novembro) – três décadas depois de a questão ter estado no centro do afastamento de um diretor-geral do ensino liceal (FERREIRA, MOTA, 2014; AZEVEDO, 2022) – ponto de vista aceite pelas escolas, e limitava-se o número de alunos por turma. Explicitava, ainda, a forma de recrutamento dos alunos, com carácter voluntário, transparecendo a preocupação, permanente, em informar, de forma cabal, as famílias. Por último, estabelecia-se o elenco de disciplinas (FERNANDES, EMÍDIO, 2018).

Do plano de estudos, em linha com o já verificado para o ensino liceal, transparece a preocupação em reduzir o elenco de disciplinas, bem como em estabelecer um limite na carga letiva. Elaborado a partir de proposta constante em despacho ministerial, deve evidenciar-se a criação de três áreas transdisciplinares – Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Trabalhos Oficiais – como “áreas integradoras de conhecimentos e de saberes-fazer” (FERNANDES, EMÍDIO, 2018, p. 72), com o intuito de dotar os alunos de capacidade para lerem e compreenderem a vida e o mundo. O esforço do grupo de trabalho teve de se articular com o contributo dos diferentes atores, sejam professores – e.g., carga letiva de Trabalhos Oficiais – ou pais e encarregados de educação – e.g., introdução de mais de uma língua viva em regime facultativo.

O plano de estudos era composto pelas seguintes disciplinas e áreas transdisciplinares, com o respetivo horário semanal: Ciências Experimentais (3 horas), Ciências Humanas (3 horas), Educação e Moral Religiosa (1 hora), Educação Física (4 horas), Educação Musical (2 horas), Educação Visual (3 horas), Língua Estrangeira (3 horas), Matemática (4 horas), Português (4 horas), uma segunda Língua Estrangeira – em regime facultativo (3 horas) e Trabalhos Oficiais (4 horas). Daqui resultou uma carga letiva entre as 31 e as 34 horas semanais, algo distante das 26 horas inicialmente previstas pelo grupo de trabalho (FERNANDES, EMÍDIO, 2018).

Ensaíram-se programas dotados de flexibilidade, com caráter formativo e não enciclopédicos, que estimulassem o desenvolvimento multilateral do aluno, permitindo experienciar diferentes áreas e de formas diversas, no sentido de revelarem aptidões, capacidades e interesses (FERNANDES, 2018). Atendeu-se à heterogeneidade dos destinatários e adotaram-se princípios de pedagogia diferenciada, visando que no fim da *futura* escolaridade obrigatória, os alunos se conhecessem melhor e “os professores [estivessem] talvez em condições de lhes dar um conselho, uma orientação” (FERNANDES, 2018, p. 84).

A questão da orientação era central, atendendo a que o ministro anunciara que estes dois anos se constituíam, precisamente, em ciclo de orientação (SIMÕES, 1971b). Todavia o grupo de trabalho concluiu que a estes dois anos competia, tão só, criar condições para que “o aluno se revele e desenvolva livremente” («Protocolos» das reuniões do Grupo de Trabalho dos autores dos programas, 2018, p. 82), entendendo ser

impossível realizar a orientação escolar, justificando com a falta de técnicos especializados e a dificuldade de desenvolver com alunos desta faixa etária em razão da sua variabilidade de interesses, para além de considerarem não ser esse o papel da escola («Protocolos» das reuniões do Grupo de Trabalho dos autores dos programas, 2018).

A reforma, em geral, e a experiência dos 3º e 4º anos, em particular, foram sujeitas ao escrutínio da imprensa escrita, logo a partir de finais de 1972, e, naturalmente, objeto de análise e discussão nas instituições do regime, na Câmara Corporativa, que emitiu parecer, e na Assembleia Nacional. A crítica, na imprensa, visava, por um lado, a reforma e o Ministério, pelos desvios de doutrina – religiosa e política –, bem como a experiência dos 3º e 4º anos, especialmente os programas de Português – as leituras aconselhadas incluíam autores não católicos e opositores ao regime – e as Ciências Humanas, disciplina considerada marxista e materialista, em contradição com o Estado Novo e as suas opções. O próprio parecer da Câmara Corporativa não deixa de incidir, igualmente, sobre a disciplina de Ciências Humanas, enquanto na Assembleia Nacional, durante o debate, intervenções houve que fizeram eco e reproduziram as críticas constantes na imprensa escrita (FERNANDES, EMÍDIO, 2018). O resultado, a lei 5/73, diploma considerado, por Marcello Caetano, “equilibrado que permitia ao governo caminhar daí por diante em segurança” (CAETANO, 1974, p. 157), no que toca à experiência dos 3º e 4º anos, deu provimento às críticas, podando ideologicamente os programas e a disciplina de Ciências Humanas retirada do plano de estudos. De pouco adiantou, em abril de 1974 caía o pano para o Estado Novo e a crise revolucionária que se lhe seguiu, alterou sobremaneira as realidades e a sua perceção, contudo o sentido de ampliação da escolaridade obrigatório era (até ver) irreversível, o ensino secundário iria ser profundamente alterado e, a curto prazo, encerrava-se, em Portugal, a existência do ensino liceal e dos liceus.

Em síntese...

Destacou-se a importância, no desenvolvimento do sistema escolar, do papel central do Estado, na sua articulação com a sociedade, para o desenvolvimento da escolarização, evidenciando-se como o Estado, de

acordo com as condições materiais e simbólicas de existência, emana mandatos para o sistema de ensino. Situaram-se, temporalmente, os contributos do sistema escolar em Portugal – ideológico, primeiro, e para o desenvolvimento económico, depois –, no sentido de discernir como esses mandatos acomodaram (e determinaram) as políticas educativas, especialmente, no âmbito do ensino liceal.

Traçaram-se as linhas gerais, assinalando as principais etapas, de desenvolvimento do ensino liceal em Portugal, explicitando a sua filiação nos modelos europeus, sem prejuízo de especificidades próprias resultantes do processo sócio-histórico. Um dispositivo curricular que contribuiu para a consolidação de uma gramática escolar que se hegemonizou. Para o período em estudo assinalaram-se os principais momentos de reforma do ensino liceal em Portugal – 1936 e 1947 – ressaltando a sua articulação com os mandatos para o sistema escolar.

Analisaram-se as principais coordenadas que, nos dois momentos de reforma, foram discutidas, norteadas pelas finalidades atribuídas ao ensino liceal, dimensão interligada com a opção dos seus destinatários. Nesta perspetiva abordou-se a organização do currículo dos liceus, em termos de curso, geral e complementar, de ciclos – número e duração – e de regime de ensino – classe ou disciplina. Refletiu-se em torno dos principais temas de debate sobre o ensino liceal durante o Estado Novo e que estiveram na origem de duas reformas, o enciclopedismo do plano de estudos e a complexidade e extensão dos programas, cujas opções de solução entroncaram, ou melhor, dependeram sempre das opções do legislador quanto às finalidades e aos destinatários a acolher no ensino liceal. Neste enquadramento, emergiu o dirimir de razões em torno das humanidades clássicas e uma leitura de um humanismo (mais) pragmático e utilitário.

A nossa reflexão encerra com a resposta político-educativa no âmbito do ensino secundário, às alterações no quadro internacional e no posicionamento geoestratégico de Portugal, que se traduziu por uma necessidade de mão de obra qualificada que potenciase o desenvolvimento do país, compaginada com a de uma procura social de educação, nomeadamente, do ensino liceal, e a influência de organizações internacionais – e.g., OCDE – que se vai traduzir na aceleração do alargamento da escolaridade obrigatória, primeiro, com

a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e, quase logo de imediato, com a experiência truncada dos 3º e 4º anos.

Referências

«Protocolos» das reuniões do Grupo de Trabalho dos autores dos programas. In: FERNANDES, G.; EMÍDIO, T. *Mais vale cedo do que nunca*. Por uma escola diferente no Portugal de 70. Duas medidas inovadoras e as suas Histórias. A experiência do 3º e 4º anos. A unificação dos cursos gerais do ensino secundário. Lisboa: Edições PIAGET, 2018, pp. 67-168.

ALMEIDA, F. P. O ensino liceal e o seu rendimento qualitativo. *Labor. Revista de Ensino Liceal*. Ano XIX, n.º 145, pp. 269-276, 1955a.

ALMEIDA, F. P. A finalidade do ensino liceal. *Labor. revista do Ensino Liceal*. Ano XIX, n.º 147, pp. 422-429, 1955b.

ALMEIDA, F. P. O baixo nível dos estudantes Liceais, a sua sucessiva descida e algumas sugestões para um combate profícuo. *Labor. Revista de Ensino Liceal*. Ano XXXV, n.º 291, pp. 256-279, 1971.

AZEVEDO, R. A queda de um Diretor-Geral. O estranho caso do inquérito de 1945 ao Ensino Liceal Feminino e o seu debate. *Sarmiento*, n.º 26, p. 109-136, 2022. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/sarmiento/article/view/srgphe.2022.26.0.9242/g9242_pdf>. Acesso em: 13. set. 2022.

BARRETO, A. Três décadas de mudança social. In: BARRETO, A. (Org.). *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa, 1996.

BENAVOT, A., RIDDLE, P. The expansion of primary education, 1870-1940: trends and issues. *Sociology of Education*, v. 61, n.º 3, p. 191-210, 1988. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2112627>. Acesso em: 13. set. 2022.

CAETANO, M. (1974). *Depoimento*. Rio de Janeiro: Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S. A, 1974.

DALE, R., PIRES, E. L. (1984). Linking People and Jobs: The Indeterminate Place of Educational Credentials. In: BROADFOOT, P. (Ed.). *Selection, Certification and Control. Social Issues in Educational Assessment*. London/New York: The Falmer Press, 1984, p. 51-65.

FERNANDES, G. Intervenção manuscrita inicial de Graça Fernandes sobre o 3º ano experimental na reunião da Escola Preparatória Marquesa de Alorna. In: FERNANDES, G.; EMÍDIO, T. *Mais vale cedo do que nunca*. Por uma escola diferente no Portugal de 70. Duas medidas inovadoras e as suas Histórias. A experiência do 3º e 4º anos. A unificação dos cursos gerais do ensino secundário. Lisboa: Edições PIAGET, 2018, p. 67-168.

FERNANDES, G.; EMÍDIO, T. *Mais vale cedo do que nunca*. Por uma escola diferente no Portugal de 70. Duas medidas inovadoras e as suas Histórias. A experiência do 3º e 4º anos. A unificação dos cursos gerais do ensino secundário. Lisboa: Edições PIAGET, 2018.

FERNANDES, R. Escolaridade Obrigatória. In: BARRETO, A.; MÓNICA, M. F. (Orgs.), *Dicionário de História de Portugal*. Volume VII. Suplemento A/E. Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 643-645.

FERREIRA, A. G., MOTA, L. Diferentes perspetivas de um ensino conservador: o ensino liceal em Portugal durante o Estado Novo (1936-1960). *Educar em Revista*, n.º 51, p. 145-174, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wP6DZ7pffnjZkRzvfyzwF5P/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13.set. 2022

FERREIRA, A. G.; MOTA, L. O ensino liceal face às novas realidades socioeconómicas emergentes do pós-guerra (1945-1968). In: SILVA, F. C.; RASSLAN, M. C. (Org.) *Observatório de cultura escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar*. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2020, p. 83-97.

FERREIRA, A. G.; MOTA, L. The lyceum education faces the new socioeconomic realities emerging from the post-war (1945-1968). *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 8, n.º 1, p. 275-295, 2021. Disponível em: <https://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/333>. Acesso em 13.set. 2022

FERREIRA, H. C. *A evolução da Escola Preparatória*. O conceito e componentes curriculares. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2003.

GERSÃO, V. Intervenção. *Diário das Sessões da Assembleia Nacional*, Lisboa, n.º 128, 28 de janeiro de 1948, p. 191-204.

GRÁCIO, R. Perspectivas Futuras. In: SILVA, M.; TAMEN, M. I. (Coord.). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 650-696.

- GRÁCIO, R. Evolução Política e Sistema de Ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80. In: GRÁCIO, R. *Obra Completa*. Volume II – Do ensino. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, p. 455-535.
- GRÁCIO, R. *Obra Completa*. Volume II – Do ensino. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- GRÁCIO, S. *Política Educativa como Tecnologia Social*. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.
- GRILO, M. Ministério da Educação Nacional. In: BARRETO, A.; MÓNICA, M. F. (Orgs.), *Dicionário de História de Portugal*. Volume VIII. Suplemento F-O (p). Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999, p. 473-474.
- LEÇA, R. As reformas do ensino liceal. *Brotéria*, v. XXIII, p. 429-438, 1936.
- LEÇA, R. Nova reforma do ensino secundário. *Brotéria*, v. XLV, p. 310-320, 1947.
- NÓVOA, A. A “Educação Nacional”. In: ROSAS, F. (Coord.). *Portugal e o Estado Novo*. Lisboa: Editorial Presença, 1992, p. 455-519.
- NÓVOA, A. A Educação portuguesa: 1945-1992. In: Lozano, C. (Ed.) *Educación Ibero Americana: 500 anos*. México: García Valadés, 1994, 32 p.
- NÓVOA, A. La raison et la responsabilité: Vers une science du gouvernement des âmes. In: HOFSTETTER, R., SCHNEUWLY, B. (Eds.) *Science(s) de L'Éducation 19e-20e Siècles – Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Berne: Peter Lang, 2002, p. 243-263.
- NÓVOA, A.; BARROSO, J.; Ó, J. R. O Todo Poderoso Império do Meio. In: NÓVOA, A.; SANTA-CLARA, A. T. (Eds.), *Liceus de Portugal*. Histórias, Arquivos, Memórias. Porto: ASA, 2003, p. 17-73.
- Ó, J. R. *Ensino Liceal (1836-1975)*. Lisboa: Secretaria-Geral do Ministério da Educação, 2009.
- PORTUGAL. Decreto de 17 de novembro. Instrução secundária. In: PORTUGAL. *Colecção de Leis e outros Documentos Officiaes* publicados desde 10 de Setembro a 31 de Dezembro de 1836. Sexta Série. Lisboa: Imprensa Nacional, 1837, p. 136-139.
- PORTUGAL. (1895). Decreto de 22 de dezembro de 1894. Aprova a reforma dos serviços da instrução secundária. In: PORTUGAL. *Colecção Official de Legislação Portuguesa*. Anno de 1894. Lisboa: Imprensa Nacional, 1895, p. 1076-1078.

PORTUGAL. Decreto de 14 de agosto de 1895. Aprova o regulamento geral do ensino secundário. In: PORTUGAL. *Colecção Official de Legislação Portuguesa*. Anno de 1895. Lisboa: Imprensa Nacional, 1896, p. 662-683.

PORTUGAL. (1896). Decreto de 14 de setembro de 1895. Aprova os programas das disciplinas do ensino secundário In: PORTUGAL. *Colecção Official de Legislação Portuguesa*. Anno de 1895. Lisboa: Imprensa Nacional, 1896, p. 716-760.

PORTUGAL. (1897). Decreto de 28 de maio de 1896. Organiza a instrução secundária. In: PORTUGAL. *Colecção Official de Legislação Portuguesa*. Anno de 1896. Lisboa: Imprensa Nacional, 1897, p. 448-451.

PORTUGAL. Decreto n.º 7.558/21, de 18 de junho de 1921. Aprova o regulamento da instrução secundária. *Diário de Governo*, I Série, n.º 123, Lisboa, 18 jun. 1921, p. 835-875.

PORTUGAL. Decreto n.º 15.465/28, de 14 de maio de 1928. Promulga a reforma orçamental. *Diário de Governo*, I Série, n.º 109, Lisboa, 14. mai. 1928, p. 1141-1146.

PORTUGAL. Decreto n.º 19.605/31, de 15 de abril de 1931. Estabelece novas bases para o concurso dos livros a adoptar nos liceus. *Diário de Governo*, I Série, n.º 88, Lisboa, 16 ab. 1931, p. 631-633.

PORTUGAL. Decreto n.º 20741/31, de 18 de dezembro de 1931. Promulga o Estatuto do Ensino Secundário. *Diário de Governo*. I Série, n.º 8, Lisboa, 11 jan. 1932, p. 86-108.

PORTUGAL. Decreto n.º 21.103/32, de 7 de abril de 1932. Esclarece a latitude da expressão «exactidão nas doutrinas», inserta no artigo 13.º do decreto n.º 19605, na parte que respeita ao Compêndio de História Pátria para o ensino secundário e técnico. *Diário de Governo*, *Diário de Governo*. I Série, n.º 89, Lisboa 15 ab. 1932, p. 625.

PORTUGAL. Decreto n.º 21.160/32, de 1 de abril de 1932. Uniformiza e colige num só diploma todas as disposições legais referentes à disciplina académica. *Diário do Governo*. I Série, n.º 97, Lisboa, 25 ab. 1932, p. 742.

PORTUGAL. *Diário das Sessões da Assembleia Nacional*, 76. Lisboa, 11 fev. 1936, p. 447-464.

PORTUGAL. *Diário das Sessões da Assembleia Nacional*, 74, Lisboa 7 fev. 1936, p. 407-425.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 27.084/36, de 14 de outubro. Promulga a reforma do ensino liceal. *Diário do Governo*. I Série, 241, Lisboa, 14 out. 1936, p. 1235-1243.

PORTUGAL. Lei n.º 1941/36, de 11 de abril. Estabelece as bases da organização do Ministério, que passa a denominar-se Ministério da Educação Nacional. *Diário de Governo*. I Série, n.º 84, Lisboa, 11 ab. 1936, p. 411-413.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 31544/41, de 30 de setembro. Restabelece, no ensino dos liceus, o curso geral e os cursos complementares de letras e ciências - Extingue a secção do Carmo do Liceu Passos Manuel - Modifica o regime de frequência do Liceu Pedro Nunes. *Diário do Governo*. I Série, n.º 228, Lisboa, 30 set. 1941, p. 870-871.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 36.507/47, de 17 de setembro. Promulga a reforma do ensino liceal. *Diário de Governo*. I Série, n.º 216, Lisboa, 17 set. 1947a, p. 879-887.

PORTUGAL. (17 de setembro de 1947b). Decreto n.º 36.508/47, de 17 de setembro. Aprova o estatuto do ensino liceal. *Diário de Governo*. I Série, n.º 216, Lisboa, 17 set. 1947b, p. 888-927.

PORTUGAL. Lei n.º 2025/47, de 19 de junho. Promulga a reforma do ensino técnico profissional. *Diário do Governo*. I Série, n.º 139, Lisboa, 19 jun. 1947c, p. 571 - 576.

PORTUGAL. *Diário das Sessões da Assembleia Nacional*, n.º 128, Lisboa, 28 jan. 1948, p. 191-204.

PORTUGAL. *Diário das Sessões da Assembleia Nacional*, n.º 155, Lisboa, 30 ab. 1948, p. 634-657.

PORTUGAL. Decreto n.º 37029/48, de 25 de agosto. Promulga o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial. *Diário do Governo*. I Série, n.º 198, Lisboa, 25 ag. 1948, p. 844 - 911.

PORTUGAL. Decreto n.º 37112/48, de 22 de outubro. Aprova os programas das disciplinas do ensino liceal. *Diário do Governo*. I Série, n.º 247, Lisboa, 22 out. 1948, p. 1081 - 1179.

PORTUGAL. *Diário das Sessões da Assembleia Nacional*, n.º 98, Lisboa, 14 ab. 1951, p. 843-862.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 38968/52, de 27 de outubro de 1952. Reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar,

reorganiza a assistência escolar, cria os cursos de educação de adultos e promove uma campanha nacional contra o analfabetismo. *Diário de Governo*, I Série, n.º 241. Suplemento, Lisboa, 27 out. 1952, p. 1068-1084.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 38969/52, de 27 de outubro de 1952. Regula a execução do Decreto-Lei n.º 38968, que reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar. *Diário de Governo*. I Série, n.º 241. Suplemento, Lisboa, 27 out. 1952, p. 1084-1095.

PORTUGAL. Decreto n.º 39807/54, de 7 de setembro de 1954. Aprova, para entrarem em vigor no próximo ano escolar, os programas das disciplinas do ensino liceal. *Diário do Governo*. I Série, n.º 198, Lisboa, 7 set. 1954, p. 977-1071.

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 47.587/67, de 10 de março de 1967. Permite ao Ministro da Educação Nacional determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respectivo Ministério. *Diário do Governo*. I Série, n.º 59, Lisboa, 10 mar. 1967, p. 269-270.

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 47480/67, 2 de janeiro de 1967. Institui o ciclo preparatório do ensino secundário que substitui tanto o 1º ciclo do ensino liceal como o ciclo preparatório do ensino técnico. *Diário do Governo*. I Série, n.º 1, Lisboa, 2 jan. 1967, p. 1-4.

PORTUGAL. Decreto n.º 48572/68, de 9 de setembro. Aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. *Diário de Governo*. I Série, n.º 213, Lisboa, 9 set. 1968, p. 1343-1377.

PORTUGAL. *Projecto de Sistema Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1971c.

PORTUGAL. *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1971d.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 482/72, de 28 de novembro de 1972. Restabelece o regime de coeducação no ensino primário e institui-o no ciclo preparatório do ensino secundário. *Diário do Governo*. I Série, n.º 277, Lisboa, 28 nov. 1972, p. 1785-1786.

PORTUGAL. Lei n.º 5/73, de 25 de julho de 1973. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo. *Diário do Governo*. I Série, n.º 173, Lisboa, 25 jul. 1973, p. 1315-1321.

- PORTUGAL. (8 de março de 2019). Resolução da Assembleia da República, n.º 36/2019, de 8 de março. *Diário da República*. I Série, n.º 121, Lisboa, p. 1542.
- RAMOS, J. D. *O Estado Mestre-Escola e a necessidade de Escolas Primárias Superiores*. Lisboa: Sociedade Editora Portugal-Brasil, 1924.
- REIS, A. O Economicismo é um Humanismo. *Seara Nova*, n.º 1506, p. 6-8, 1971.
- ROSAS, F. *O Estado Novo (1926-1974)*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994.
- SIMÃO, J. V. *A Batalha da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1970a.
- SIMÃO, J. V. *Uma Revolução Pacífica*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1970b.
- SIMÃO, J. V. *O Direito à Educação*. Lisboa: CIREP/Ministério da Educação Nacional, 1971a.
- SIMÃO, J. V. *Comunicação de José Veiga Simão*, Ministro da Educação Nacional, sobre a reforma do ensino em Portugal em 6 de janeiro de 1971. RTP Arquivos. 1971b. Disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/comunicacao-de-jose-veiga-simao/>. Acesso em: 13. fev. 2022
- SIMÃO, J. V. *Democratização do Ensino*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1973a.
- SIMÃO, J. V. (1973b). Comunicação ao País em 6 de janeiro de 1971. In: SIMÃO, J. V. *Educação... Caminhos de Liberdade*. Três anos de Governo. Lisboa: Publicações CIREP, 1973b, p. 81-99.
- SIMÃO, J. V. *Educação... Caminhos de Liberdade*. Três anos de governo. Lisboa: Publicações CIREP2, 1973c.
- SOYSAL, Y. N., STRANG, D. (1989). Construction of the first mass education systems in the nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, v. 62, n.º4, p. 277-288, 1989. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2112831>. Acesso em: 13. set. 2022.
- STOER, S. R. *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
- STOER, S. R. *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980*. Uma década de transição. Porto: Edições Afrontamento, 1986.
- STOER, S. R., DALE, R. *Education, State and Society in Portugal, 1926-1981*. *Comparative Education Review*, v. 31, n.º 3, pp. 400-418,

1987. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1188572>. Acesso em: 13. set. 2022.

STOER, S. R., STOLEROFF, A. D., CORREIA, J. A. O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 29, p. 11-53, 1990. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/SS-toer_et_al._pp.11-53.pdf. Acesso em: 13. set. 2022.

TEODORO, A. *A Construção das Políticas Educativas*. Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

TOMAZ, A. Mensagem do Sr. Presidente da República. *Diário das Sessões da Assembleia Nacional*, n.º 3, Lisboa, 1. dez. 1969, p. 21-23.

TYACK, D., & TOBIN, W. The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, v. 31, n.º 3, p. 453-479, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1163222>. Acesso em: 13. set. 2022.

REFLEXOS DA DITADURA NA ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ (1942/1964)

Nádia Cuiabano Kunze

A gênese (1942) e o término (1968) da configuração da Escola Industrial Federal de Mato Grosso (EIFMT) são dois momentos da sua trajetória que ocorreram no contexto de dois governos ditatoriais do Brasil, distintos cronologicamente, porém, semelhantes quanto aos seus propósitos de poder centralizador e de reprodução ideológica do autoritarismo modernizador.

A origem histórica desta instituição de ensino profissional data de 23 de setembro de 1909, quando o Presidente da República do Brasil, Nilo Peçanha, via Decreto n. 7.566, constituiu a rede federal de escolas profissionais com a criação de uma Escola de Aprendizes Artífices (EAA) na capital de cada estado brasileiro, dentre elas a do Estado de Mato Grosso.

Em 1942, com a extinção da EAAMT e a sua substituição por outro formato de escola de ensino profissional, demarcou-se o surgimento do estabelecimento educativo denominado Escola Industrial de Cuiabá (EIC). Tais mudanças foram gestadas, portanto, no âmbito das decisões centralizadoras do governo ditatorial brasileiro caracterizado como Estado Novo¹⁷, o qual fora implantado por meio de um golpe de Estado executado, em 1937, pelo próprio presidente da República em exercício. Esse “autogolpe” do Presidente Getúlio Vargas, expressão manifestada por Napolitano

17 Este termo foi utilizado pelo ditador nacionalista António de Oliveira Salazar para denominar o regime de governo autoritário de inspiração fascista que ele comandou em Portugal entre 1933 e 1968. Segundo Napolitano (2016), a adoção da expressão “Estado Novo” pelo governo autoritário do Brasil, no período de 1937 a 1945, se deu no sentido de sua comunhão com os preceitos fascistas que vigoravam na Europa em termos de valorização de um “Estado forte” organizador e tutor da sociedade civil, contrário à pluralidade dos partidos políticos, à democracia parlamentar e à representação autônoma de interesses.

(2016), sucedeu-se em consequência de diversos fatores, especialmente o da sua intenção e de seus apoiadores em permanecer no poder¹⁸ e de, para isso, contar com o apoio do Exército Nacional; o da sua insatisfação ante às candidaturas adversárias concorrentes à eleição presidencial que aconteceria em janeiro de 1938; o da sua preocupação frente às agitações populares de rua, a um suposto levante comunista¹⁹ e à histeria anticomunista provocada, propositadamente, na sociedade que assolou a imprensa e vários setores sociais influentes; bem como o da sua atitude de induzir o Congresso Nacional a aprovar o “estado de guerra” e, na sequência, a suspender as garantias constitucionais por três meses.

Nesse cenário, o golpe político foi efetivado no dia 10 de novembro de 1937, quando Getúlio Vargas fez um longo pronunciamento no Palácio Guanabara, transmitido em rede nacional no programa radiofônico A Hora do Brasil, e anunciou à população brasileira a instalação do novo regime de governo, justificando que:

As exigências do momento histórico e as solicitações do interesse coletivo reclamam, por vezes, imperiosamente, a adoção de medidas que afetam os pressupostos e convenções do regime, os próprios quadros institucionais, os processos e métodos de governo. Por certo, essa situação especialíssima só se caracteriza sob aspectos graves e decisivos nos períodos de profunda perturbação política, econômica e social. [...] Quando os meios de

18 Nas eleições presidenciais de 1930, o candidato Getúlio Vargas, representante da elite burguesa industrial, foi vencido pelo candidato governista, representante da elite oligárquica, Júlio Prestes, porém, este não tomou posse em consequência de acusações de fraude eleitoral emanadas pelo movimento armado revolucionário liderado pelos oposicionistas, inclusive pelo próprio Getúlio Vargas. Ao se recusarem a aceitar o resultado das urnas, promoveram a Revolução de 1930, deflagraram o golpe de Estado e Getúlio Vargas foi imposto na presidência do Brasil, desde então (FAUSTO, 2008).

19 Tratou-se, ao que se designa hoje em dia, de uma fake news apresentada pelo General Eurico Gaspar Dutra, em 30 de setembro de 1937, no programa de rádio oficial brasileiro: A Hora do Brasil. Tal notícia anunciava a descoberta de um documento que conteria um plano para a derrubada do governo de Getúlio Vargas e a imediata instauração do regime comunista no Brasil, designado “Plano Cohen”, assinado pelo suposto líder húngaro comunista “Bela Cohen” (PANDOLFI, 2004; FAUSTO, 2008).

governo não correspondem mais às condições de existência de um povo, não há outra solução senão mudá-los, estabelecendo outros moldes de ação. [...] Prestigiado pela confiança das forças armadas e correspondendo aos generalizados apelos dos meus concidadãos, só acedi em sacrificar o justo repouso a que tinha direito, ocupando a posição em que me encontro, com o firme propósito de continuar servindo à Nação. [...] Entre a existência nacional e a situação de caos, de irresponsabilidade e desordem em que nos encontrávamos, não podia haver meio termo ou contemporização. (VARGAS, 1937, p. 19-32).

Para respaldar essa ação golpista e garantir o seu absoluto poder governamental, ele outorgou naquela mesma data uma nova Constituição que, em seu artigo 178, dissolveu “a Câmara dos Deputados, o Senado Federal, as Assembleias Legislativas dos Estados e as Câmaras Municipais” e definiu que, após a realização de um plebiscito nacional destinado a avaliá-la, previsto em seu artigo 187, seriam marcadas as eleições ao Parlamento Nacional pelo Presidente da República (BRASIL, 1937a, p. [25²⁰]).

Esta Carta Magna de caráter arbitrário, elaborada com antecedência pelo seu Ministro da Justiça, Francisco Campos, lhe conferiu o pleno controle do poder executivo do país e uma ampla autonomia para o estabelecimento de suas decisões (artigo 180)²¹, da qual se valeu para não convocar aquele plebiscito e extinguir todos os partidos políticos pelo Decreto-Lei n. 37, de 2 de dezembro de 1937, levando-os à clandestinidade, com as justificativas de que:

[...] a multiplicidade de arregimentações partidárias, com objetivos meramente eleitorais, ao invés de atuar como fator de esclarecimento e disciplina da opinião, serviu para criar uma atmosfera de excitação e desassossego permanentes, nocivos à tranquilida-

20 Quando a fonte documental acessada não for paginada, o número correspondente à folha do trecho citado será acrescido entre colchetes na chamada de citação.

21 “Enquanto não se reunir o Parlamento Nacional, o Presidente da República terá o poder de expedir decretos-leis sobre todas as matérias da competência legislativa da União.” (BRASIL, 1937a, p. [25]).

de pública e sem correspondência nos reais sentimentos do povo brasileiro; [...] que os partidos políticos até então existentes não possuíam conteúdo programático nacional ou **esposavam ideologias e doutrinas contrárias aos postulados do novo regime, pretendendo a transformação radical da ordem social**, alterando a estrutura e ameaçando as tradições do povo brasileiro, em desacôrdo com as circunstâncias reais da sociedade política e civil; (BRASIL, 1937b, p. [1], grifo nosso).

O exercício da atividade política no país tornou-se, então, restrito ao âmbito do aparelho central de Estado sendo assim alegado:

[...] o novo regime, fundado em nome da Nação para atender às suas aspirações e necessidades, deve estar em contato direto com o povo, sôbreposto às lutas partidárias de qualquer ordem, independentemente da consulta de agrupamentos, partidos ou organizações, ostensiva ou disfarçadamente destinados à conquista do poder público; (BRASIL, 1937b, p. [1]).

Desse modo, frustrando qualquer expectativa democrática, a administração opressora de Getúlio Vargas, embasada no artigo 9º daquela Constituição, nomeou nos Estados brasileiros os Interventores Federais, escolhidos sob diferentes critérios, porém, fundamentalmente, o de estar sintonizado com o novo regime para que uma indissolúvel unidade fosse constituída, sob o comando e a orientação do chefe da nação. Enfim, conforme pontua Codato (2013, p. 196), para que eles reproduzissem, “no nível local, os expedientes legitimadores e mistificadores de que o governo federal lançava mão para levar adiante sua obra transformadora”.

Sob a narrativa de que o país precisava afastar os perigos da desintegração e da instabilidade social que o rondavam, especialmente pelas investidas político-partidárias comunistas, este governo repressor se empenhou em disseminar na sociedade a ideologia de que era necessário assegurar a integração e a unidade nacional, fortalecer o nacionalismo, organizar a economia, reforçar o patriotismo e combater qualquer ameaça à existência e ao progresso da nação. O alcance deste intento foi buscado por meio da extensão aos interventores estaduais

das suas políticas de governo ditatoriais e dos seus procedimentos burocráticos autoritários engendrados no interior de seu aparelhamento, especialmente de seus órgãos técnicos específicos como o Ministério da Educação e Saúde (MES).

Gustavo Capanema, homem de confiança de Getúlio Vargas à frente do MES, seguindo a determinação do artigo 16 da Constituição de 1937 de que competia, “privativamente, à União o poder de legislar sobre [...] XXIV - diretrizes da educação nacional;” (BRASIL, 1937a, p. [4-5]), adotou logo cedo nos assuntos educacionais do país a postura centralizadora do regime de governo recém-implantado:

Cumpre fixar, em um corpo único da lei, os preceitos diretores da educação nacional, de modo que todas as atividades educacionais do país, de caráter federal, estadual, municipal ou privado, se rejam pela mesma disciplina. Serão aí estabelecidas as diretrizes ideológicas, sob cuja influência toda a educação será realizada, e ainda os princípios gerais de organização e funcionamento de todo o aparelho educativo do país. Tal corpo constituirá o Código de Educação Nacional. O projeto deste Código está sendo organizado. (CAPANEMA, 1938, p. 4).

A pretensão inicial era a de que o Código anunciado se traduzisse na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) mas, como não havia a pretensão de que esta fosse debatida democraticamente na sociedade, estruturou-se como um conjunto de normativas coesas, instituidoras das diretrizes educacionais, produzidas e aprovadas sob o formato de decretos-leis, sem tramitação pelos fóruns formais de atividade legislativa, que empreenderam, somente a partir de 1942, a reforma educacional do Estado Novo batizada de Reforma Capanema. Tratou-se, portanto, das Leis Orgânicas do Ensino (LOE) nos seus diferentes ramos²²

22 Lei Orgânica do Ensino Industrial – LOEI (Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942), Lei Orgânica do Ensino Secundário – LOES (Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942), Lei Orgânica do Ensino Comercial – LOEC (Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943), Lei Orgânica do Ensino Primário – LOEP (Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946), Lei Orgânica do Ensino Normal – LOEN (Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946) e Lei Orgânica do Ensino Agrícola – LOEA (Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946).

que tiveram o objetivo comum de promover a formação do “[...] cidadão brasileiro patriota, obediente, disciplinado e trabalhador responsável pela construção e o progresso do novo país, conforme a classe social de pertencimento.” (KUNZE, 2011, p. 69).

A educação profissional foi, então, organizada nos ramos de ensino industrial, comercial e agrícola com a finalidade comum de transformar os cidadãos infantojuvenis das classes sociais desprestigiadas e subalternizadas em futuros trabalhadores ordeiros e profícuos para atuarem nos setores produtivos da nação, de modo a atender o que preceituava o artigo 129 da Carta Magna:

Art 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1937a, p. [21], grifo nosso).

No que diz respeito ao ensino industrial, a sua normativa instituidora – a LOEI/1942 – caracterizou-o como de nível médio destinado a formar trabalhadores para atuação nos setores econômicos do artesanato, das indústrias, dos transportes, das comunicações e da pesca para atender, principalmente: “[...] Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.” (BRASIL, 1942a, p. [1]).

A regulamentação do ensino industrial ocorreu por meio de outras normativas complementares à LOEI, dentre elas, o Decreto-Lei n. 4.119, de 21 de fevereiro de 1942 (BRASIL, 1942b), que determinou a mudança das escolas de ensino de ofícios existentes no país – as EAAs – para escolas industriais ou técnicas, conforme o perfil econômico da região em que se localizassem, ou seja, as industriais nas localidades

rurais ou agrícolas e com baixa industrialização e as técnicas naquelas urbanas e totalmente industrializadas. Logo, pelo Decreto-Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (BRASIL, 1942c), as EAAs foram extintas e substituídas por escolas técnicas (artigo 8º) ou escolas industriais (artigo 9º) que formaram a “nova” rede federal de escolas profissionais de ensino industrial.

Tanto a recém-criada escola matogrossense – a EIC – como as demais da “nova” rede subordinaram-se diretamente ao aparelho centralizador e burocrático do MES que continha um órgão específico de controle dessa pauta educacional: a Divisão do Ensino Industrial (DEI).

Apesar de a LOEI/1942 ter determinado no seu artigo 57 que a administração escolar destas instituições de ensino profissional industrial seria “concentrada na autoridade do diretor”, contraditoriamente, ou intencionalmente, no seu artigo 71 definia que a “administração de estabelecimentos federais de ensino industrial” caberia ao MES e que este, conforme o artigo 62, estabeleceria “os preceitos especiais relativos à organização e ao regime de cada escola industrial ou escola técnica” no respectivo regimento que deveria submeter à aprovação e expedição do Presidente da República (BRASIL, 1942a, p. [9-12]).

Na EIC, segundo Kunze (2011, p. 104), a autoridade do seu diretor se reduziu à função de “acatar e providenciar a execução das deliberações emanadas pelo MES”, de modo que:

[...] todas as determinações superiores foram retransmitidas à comunidade interna por intermédio das portarias da direção, as quais também expressaram as ordens ministeriais referentes à execução das atividades administrativas e pedagógicas, tanto assim que ao final do texto de cada uma se esboçavam em negrito e entre aspas os dizeres: **“Cientifique-se e cumpra-se”**. A quantidade delas foi expressiva no primeiro ano de funcionamento escolar, afinal a reorganização de toda a estrutura anterior precisou ser efetivada prontamente, de modo a atender às novas finalidades do ensino profissional, ou melhor, a viabilizar, na prática, a reforma imposta pelo governo federal (grifo da autora).

Essa relativa autonomia foi propiciada ao administrador escolar no formato de expansão da autoridade do governo centralizador para que

a ideologia do Estado Novo se reproduzisse no cotidiano escolar, se perpetuasse na sociedade e, assim, o fortalecesse. Para isso, a DEI/MES promoveu encontros com os dirigentes das escolas industriais e técnicas da rede federal, via convocação do Ministro Capanema, objetivando repassar-lhes as orientações governamentais e reforçar as diretrizes da LOEI/1942 a serem seguidas pelas instituições nos estados brasileiros e, assim, buscar a unidade de ação do conjunto delas sob o comando e o controle central.

A EIC, seguindo as ordens superiores, disseminou os valores do regime de governo imposto, principalmente, por meio das práticas educativas dos cursos de formação profissional que ofertava, determinados no artigo 25 do Decreto n. 11.447, de 23 de janeiro de 1943: **Curso de ensino industrial básico** de serralheria, de marcenaria, de artes do couro, de alfaiataria e de tipografia e encadernação e **Curso de ensino de mestria** de serralheria, de marcenaria, de artes do couro, de alfaiataria e de tipografia e encadernação (BRASIL, 1943).

As práticas educativas, conforme estabelecido no artigo 5º, item 3, da LOEI/1942, compuseram a organização curricular dos cursos de ensino industrial básico, de quatro anos, e dos cursos de ensino de mestria, de 2 anos, juntamente com as suas disciplinas da área da cultura geral, referentes à formação propedêutica (língua pátria, ciências físicas e biológicas e sociais), e da área da cultura técnica, próprias da seção de formação técnica-profissional relacionada²³. Elas corresponderam às atividades da educação física, educação musical, educação cívica, educação pré-militar para homens, educação doméstica para mulheres e até da educação religiosa (artigos 26, 39, 49 e 53). A LOEI/1942 as definiu como obrigatórias, exceto a religiosa, e atribuiu-lhes a finalidade de acentuar o valor humano e elevar a condição física, cultural, cívica e moral dos estudantes, em complementação à formação profissional deles.

As intenções, os preceitos e as justificativas para o fomento de tais práticas educativas nas escolas foram anunciados por Getúlio Vargas desde antes do seu golpe de Estado. Na sessão de assuntos relacionados

23 As disciplinas da cultura geral e da cultura técnica dos currículos dos cursos de ensino industrial básico e dos cursos de ensino de mestria foram definidas nos Decreto n. 8.673, de 3 de fevereiro de 1942.

à educação nacional da mensagem presidencial que ele encaminhou ao Poder Legislativo, em 3 de maio de 1937, assim informou:

A partir deste ano, o Ministério da Educação e Saúde entrará a atuar no setor da educação física, quer escolar, quer extra-escolar. Já se acha elaborado o anteprojeto de oficialização das atividades desportivas. **Intervindo nesse setor da educação, o poder público o fará de modo a disciplinar, num sentido uniforme e científico, a cultura física dos escolares e o exercício dos esportes em geral.** [...] O Ministério da Educação e Saúde procurou, pelos meios ao seu alcance, incentivar a produção de livros e editou, por iniciativa própria, diversas publicações [...] O amparo especial dispensado **ao cinema visa aproveitá-lo como instrumento educativo e se exerce, indiretamente, através da censura e da obrigatoriedade do filme nacional, em todos os programas exibidos no país.** Para dar, entretanto, ao problema, solução conveniente, instalou-se o Instituto Nacional de Cinema Educativo, que, num ano de funcionamento, já produziu numerosas cintas, destinadas umas ao ensino e outras à cultura popular. [...] No programa das suas atividades, o Ministério da Educação incluiu as comemorações e solenidades de caráter cívico [...] **Existe o firme propósito de levar adiante essa campanha de educação patriótica, quer dentro das escolas, quer em forma de cerimônias populares, sempre com a alta finalidade de manter bem vivos os sentimentos da unidade pátria e de reverência à memória dos seus heróis.** (BRASIL, 1937c, p. 132-135, grifo nosso).

Com o golpe, elas foram definitivamente legitimadas na Constituição imposta:

Art 15 - Compete privativamente à União: [...] IX - fixar as bases e **determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;** [...]

Art 131 - **A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias,** não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência. (BRASIL, 1937a, p. [3; 21]).

A adoção de tais práticas na educação profissional serviria, portanto, como uma importante estratégia de disciplinarização do corpo, do intelecto e do comportamento daqueles que se transformariam nos futuros trabalhadores da Nação brasileira – traduzida no Estado Novo –, a qual deveriam respeitar, acatar, honrar, enaltecer, promover e progredir com labor.

A prática educativa da educação física e pré-militar na EIC foi promovida sob a responsabilidade de dois instrutores com formação militar que eram reservistas do Exército Nacional, membros da primeira classe do 16 Batalhão de Caçadores da Capital (16 BC) e de um instrutor com diploma superior da Escola de Educação Física da Força Policial de São Paulo (KUNZE, 2011). As atividades desenvolvidas foram: a) as aulas regulares semanais da disciplina curricular de educação física abordando, segundo Moraes (2008), exercícios físicos em geral (corrida de velocidade e resistência, salto em altura e extensão e lançamento de peso), noções de modalidades desportivas (futebol, vôlei e basquete), ginástica calistênica de padrão militar (movimentos repetitivos de força e resistência muscular visando a elasticidade e a disciplina corporal) e noções de higiene, conservação da saúde, prevenção de enfermidades, coletividade e solidariedade; e b) os eventos desportivos extracurriculares (jogos, torneios, campeonatos e olimpíadas escolares).

A prática educativa da educação musical também foi executada na EIC por meio de aulas regulares semanais teóricas (estudo da história da música e dos hinos pátrios e religiosos) e práticas (de canto orfeônico, ou seja, sem acompanhamento instrumental, de coral e de instrumentos musicais da banda e fanfarra escolar) da disciplina curricular de educação musical (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1942-1955), bem como de atividades extracurriculares (de apresentações em saraus, festivais da canção, formaturas, jogos estudantis e eventos cívicos), sob a responsabilidade de uma professora de canto com formação secundária e de um professor de música instrumental que era músico militar da Força Pública do Estado de Mato Grosso e reservista do Exército Nacional, membro do 16 BC. Na EIC, a prática educativa da educação cívica não se realizou por meio de aula regular de uma disciplina curricular específica. Ela foi promovida, cotidianamente, por meio de constantes atividades cívicas (canto do hino nacional,

hasteamento do pavilhão nacional, jograis, conferências, exposições e homenagens aos vultos patrióticos e aos símbolos nacionais, desfiles estudantis e paradas militares), sob a responsabilidades dos profissionais na comunidade escolar (KUNZE, 2011).

Na fase inicial de sua implantação, a EIC não pôde instalar a sua biblioteca escolar por falta de um espaço físico adequado, no entanto, propiciou a prática da leitura em sala de aula e o empréstimo, aos estudantes e funcionários, dos livros escolares encaminhados pela DEI/MEC, especialmente os que divulgavam os feitos do governo centralizador e que versavam sobre a educação cívica, produzidos pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), os quais foram adotados nos programas de ensino dos seus cursos profissionais. Dentre eles, destaca-se aqui o livro de promoção do Estado Novo para as escolas brasileiras, registrado no controle de entrada do almoxarifado da EIC. Com o título de “**A juventude no Estado Novo**”, a obra se compôs da capa e mais 23 folhas não paginadas, nas quais foram impressos alguns trechos extraídos dos discursos, manifestos e entrevistas à imprensa do Presidente Getúlio Vargas, em que este enalteceu a sua administração e o novo regime de governo, sob o destaque de ilustrações coloridas de Manuel Móra²⁴, alusivas à educação e ao civismo da juventude brasileira, conforme se observa nas figuras 1 e 2.

Figura 1 – Folha 20 do livro: A juventude Brasileira



24 Pintor português, naturalizado brasileiro, desenhista de cartões-postais para o Departamento de Turismo da Municipalidade do Rio de Janeiro, ilustrador de diversas capas de revistas nacionais e colaborador do DIP durante o Estado Novo (DEL CIMA, c2022).

Figura 2 – Folha 24 do livro: A juventude Brasileira



Fonte: Brasil (entre 1937 e 1945 apud FGV, c2022).

As publicações de obras com o culto a Vargas direcionadas aos estudantes brasileiros buscaram exaltar a juventude como importante elemento do projeto ideológico do Estado Novo para a edificação da nacionalidade. Assim, os jovens deveriam ser educados e preparados para dar continuidade ao regime vigente, adotando como modelo e exemplificação a conduta e a postura do dirigente máximo da Nação, adjetivada de ilibada e patriótica (PAULO, 1987).

Apesar de todos os esforços nas áreas administrativa, educacional, trabalhista, econômica-industrial e das manobras e concessões políticas²⁵ empreendidos pelo governo centralizador para manter o Estado Novo, o processo de sua decadência se intensificou com as crescentes pressões das forças oposicionistas em prol da liberdade, especialmente, das que contestavam a contradição da ditadura de um Brasil que acabara de participar da Segunda Guerra Mundial defendendo a democracia nas Nações.

Fausto (2008) enfatiza que a derrocada de Getúlio Vargas foi o resultado de um complexo jogo político, cujo ápice se deu quando

25 Ato Adicional à Constituição de 1937 (Lei Complementar n. 9, de 28 de fevereiro de 1945) fixando prazos para as eleições gerais no país (presidente, deputados e senadores federais, governadores e deputados dos Estados); Código eleitoral (Decreto-Lei n. 7.586, de 28 de maio de 1945) regulamentando o alistamento eleitoral, as eleições gerais e a organização político-partidária; anistia aos presos políticos (Decreto-Lei n. 7.474, de 18 de abril de 1945).

ele nomeou seu irmão, Benjamim Vargas, para o cargo de chefe de Polícia do Distrito Federal e gerou insatisfações e desconfianças de seu continuísmo nos militares da cúpula do seu governo que articularam uma conspiração para a sua deposição. Sob pressão armada, ele renunciou em 29 de outubro de 1945 e, assim, justificou ao povo brasileiro:

Na noite de 29 do corrente, um grupo de generais chefiados pelo Ministro da Guerra lançou às ruas da capital da República quase toda a tropa disponível da 1ª Região Militar [...] Fez-se uma perfeita mobilização de tanques, canhões e metralhadoras, alarmando a população urbana [...] Não tenho malquerença para com as gloriosas forças armadas de minha Pátria, que procurei sempre prestigiar [...] Traído pelo conluio da intriga e da violência, antecipei, pela renúncia, o período de menos de dois meses que ainda me restava para deixar o Governo. [...] Deixo o Governo para que por minha causa não se derrame sangue brasileiro. (VARGAS, 1945, p. 1-2).

Para Napolitano (2016), o movimento tratou-se de um golpe de Estado contra uma ditadura e possibilitou a alternância dos militares na governança do país. Na eleição presidencial de 2 de dezembro de 1945 saiu vitorioso o militar cuiabano General Eurico Gaspar Dutra que tomou posse em 31 de janeiro de 1946 e realizou um governo (1946-1951) de linha mais democrática, pois promulgou a Constituição de 18 de setembro de 1946 após as deliberações do recém-eleito Congresso. Em termos fundamentais esta Carta Magna considerou a independência e harmonia dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário (artigo 7º, alínea b), a autonomia dos Estados (artigo 18) e dos municípios (artigo 28), o fim da censura e da pena de morte (artigo 141, § 5º e § 31), a liberdade de livre associação sindical e a pluralidade partidária (artigo 141, § 12 e § 13), o direito de greve (artigo 158). Na área da educação, definiu a competência da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação (artigo 5, item XV, alínea d) e sobre a sua inspiração nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (artigo 166) (BRASIL, 1946).

As mudanças ocorridas no contexto político não geraram impactos alteradores do rumo traçado para a educação profissional na Reforma

Capanema, pelo contrário, a última LOE – a do Ensino Agrícola – que faltava ser lançada no Estado Novo foi, finalmente, publicada pelo novo governo em 1946. No MES, a Divisão do Ensino Industrial transformou-se na Diretoria do Ensino Industrial (DEI), também subordinada diretamente ao Ministro com a função de gerenciar a rede federal de escolas profissionais, dentre estas a EIC que permaneceu desenvolvendo aquelas práticas educativas de formação física, moral, cultural e cívica estabelecidas na LOEI/1942 e continuou com a sua administração local submetida ao controle e fiscalização do órgão superior.

Segundo Kunze (2011), a partir de meados da década de 1950 as escolas industriais federais começaram a enfrentar diversas críticas em virtude do pouco progresso (baixas matrículas, alta evasão e reprovação e baixa aprovação e diplomação) que apresentavam nas estatísticas da DEI do, agora, Ministério da Educação e Cultura (MEC²⁶) e, em virtude da avaliação destas instâncias superiores de que seus cursos industriais básicos de ofícios e cursos de mestrias de ofícios se tornavam inviáveis para a formação dos novos operários demandados pelas indústrias em modernização e diversificação no país. Na perspectiva de solução destes e de outros problemas, de um modo mais cooperativo entre as instâncias envolvidas, o MEC, na gestão presidencial modernista e desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK), introduziu a Reforma do Ensino Industrial de caráter descentralizador e mais liberal pela Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.

A EIC e as demais escolas profissionais da rede federal, a partir de então, adquiriram a autonomia administrativa, técnica, financeira e didática (artigo 16), a licença para elaborar o próprio Currículo Escolar (artigo 11), implantar uma Diretoria Executiva (DE), um Conselho de Representantes (CR) (artigo 19), sendo este um dos critérios para a transformação de uma escola industrial em escola técnica²⁷, e um Conselho de Professores (CP) (artigo 18). Logo, elas “deixaram de constituir um sistema de instituições uniformes de cursos industriais ou cursos técnicos com currículos únicos e idênticos” (KUNZE, 2011, p. 119). Entretanto,

26 Lei n. 1.920, de 25 de julho de 1953 (artigo 2º).

27 Os outros critérios eram os de realizar um estudo orçamentário e de demanda e um projeto de implantação de curso técnico.

[...] o controle da instância superior não deixou de existir já que todas as deliberações do Conselho de Representantes, baixadas sob a forma de resoluções, eram enviadas à DEI (artigo 93 do Regulamento do Ensino Industrial²⁸) para as devidas considerações. Além disso, no âmbito pedagógico, a elaboração das diretrizes gerais dos currículos e o preparo do material pedagógico permaneceram atribuídos àquela Diretoria. (KUNZE, 2011, p. 120-121).

Mais tarde, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – assinada pelo, então, Presidente da República João Belchior Marques Goulart, conhecido popularmente como “Jango”²⁹, as pressões no campo educacional pela diminuição da centralização do poder no MEC e pela promoção de certa independência aos órgãos estaduais de educação e, de certa forma, às escolas se viram parcialmente atendidas (artigos 8º, 9º, 10, 43, 101, 107, 108).

A autonomia plena tão ansiada pelas escolas profissionais da rede federal de educação profissional se tornou ainda mais distante de ser alcançada com o advento do chamado Golpe de Estado de 1964, ocorrido em 31 de março.

Orquestrado por militares com a participação de parte da imprensa, dos políticos e dos civis foi executado sob a forma de rebelião militar, via deslocamentos de tropas e viaturas com poder de fogo, que suscitou Jango a sair do Distrito Federal, se afastar da Presidência da República e se exilar no Uruguai, ao perceber a potência e a coalização do movimento, a ponto de o Congresso Nacional declarar a vacância daquele cargo (FICO, 2015).

Jango, no contexto de efervescência das tensões políticas, econômicas e sociais de seu governo e do país, foi deposto sob diversas acusações (ser conivente com corrupção e desvio de dinheiro público, se beneficiar com propaganda eleitoral, flertar com o comunismo, acatar ideias esquerdistas, ameaçar a ordem legal e quebrar a hierarquia

28 Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959.

29 Ele foi o Vice-Presidente da República no governo de JK (1956-1961) e no governo seguinte, o de Jânio Quadros (1961), que renunciou levando-o ao cargo máximo de governança do país.

militar, causar caos social e econômico) encabeçadas pelo movimento político-militar conservador que, mediante o Ato Institucional (AI) n. 1, de 9 de abril de 1964 à Constituição de 1946, justificou:

É indispensável fixar o conceito do movimento civil e militar que acaba de abrir ao Brasil uma nova perspectiva sobre o seu futuro. O que houve e continuará a haver neste momento, [...] é uma **autêntica revolução**. [...] Assim, a revolução vitoriosa, como Poder Constituinte, se legitima por si mesma. [...] O Ato Institucional que é hoje editado pelos Comandantes-em-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, em nome da revolução que se tornou vitoriosa com o apoio da Nação **na sua quase totalidade**, se destina a assegurar ao novo governo a ser instituído, os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direto e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa Pátria. [...] **Os processos constitucionais não funcionaram para destituir o governo, que deliberadamente se dispunha a bolchevizar o País**. [...] Para demonstrar que não pretendemos radicalizar o processo revolucionário, decidimos manter a Constituição de 1946, limitando-nos a modificá-la, apenas, na parte relativa aos poderes do Presidente da República, a fim de que este possa cumprir a missão de restaurar no Brasil a ordem econômica e financeira e **tomar as urgentes medidas destinadas a drenar o bolsão comunista, cuja purulência já se havia infiltrado não só na cúpula do governo como nas suas dependências administrativas**. Para reduzir ainda mais os plenos poderes de que se acha investida a revolução vitoriosa, resolvemos, igualmente, manter o Congresso Nacional, com as reservas relativas aos seus poderes, constantes do presente Ato Institucional. Fica, assim, bem claro que a revolução não procura legitimar-se através do Congresso. Este é que recebe deste Ato Institucional, resultante do exercício do Poder Constituinte, inerente a todas as revoluções, a sua legitimação. (BRASIL, 1964, p. [1], grifo nosso).

O tom deste primeiro AI expedido pelo governo da ditadura militar recém-instaurada no país prenunciou o quanto este seria autoritário,

centralizador, repreensivo e burocratizante, pois mais outros dezesseis AIs foram expedidos até 1969 estabelecendo-lhe diversos poderes extraconstitucionais, legitimando e legalizando as suas ações sob a alegação da necessidade de se combater a corrupção e a subversão no país (GERMANO, 2011).

Na EIC, esse tom da ditadura militar reverberou fortemente no seu cotidiano e sob diversas formas, especialmente nas de apoio e reprodução, conforme anunciado no discurso proferido por um de seus docentes em 31 de março de 1965, no qual reproduziu e referendou trechos do AI-1, principalmente aqueles de teor anticomunista:

Comemoramos hoje o 1º aniversário da Revolução de 31 de março. Dia histórico em que as Fôrças Armadas, interpretando o pensamento do povo brasileiro, apearam do poder um Govêrno cujas tendências não harmonizavam com a índole de nossa gente. Mais uma vez o Brasil demonstrou seu amadurecimento político. Como a Independência, a Libertação dos Escravos, e a Proclamação da República, o movimento de 31 de março foi feito sem derramamento de sangue. O objetivo dessa revolução não foi outro senão preservar nossas instituições. A desordem, o desrespeito à autoridade, o assalto aos cofres públicos, constituíam os **elementos com que os inimigos da pátria preparavam a bolchevização do Brasil. Nossa terra tão respeitada pelos povos estrangeiros, chegou a ser considerada satélite da Rússia. Vimos nossos embaixadores solidarizarem se [sic] com o regime cubano sob o falso argumento de autodeterminação dos povos.** A revolução de 31 de março não trouxe modificações na forma de governo, porém, na maneira de se governar. Com seu advento a ordem foi restaurada, a honestidade voltou a imperar, e com isto vimos renascer a confiança no futuro do Brasil. O atual Govêrno, constituído de homens honestos e bem intencionados, não tem poupado esforços no sentido de conduzir o Brasil há [sic] uma estabilidade política, econômica e moral. Em todos os setores da administração pública tomam-se providências com esse objetivo. Todavia muitas dessas medidas, pela sua complexidade, são destinadas a produzir efeitos a longo prazo. Isso faz com que os menos avisados sejam tomados de injustificável temor. A nossa Escola ao passar de 400 para 600 alunos, somente pôde fazê-lo graças à política do atual Ministro da Educação, dando

prioridade ao Ensino Industrial na distribuição das verbas. E com a ampliação do corpo discente caminhamos para a fundação do curso técnico industrial em nossa Escola. São velhos sonhos que somente agora começam a tornar realidade. Êsses fatos confirmam nossas afirmações iniciais, e nos colocam perfeitamente à vontade para solicitar de todos vós o máximo de esforço para que unidos trabalhemos para recuperação e o engrandecimento do Brasil. ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1965, f. 1-2, grifo nosso).

A relativa autonomia adquirida, anteriormente, pela EIC tornou-se vigiada e mais controlada pela DEI/MEC que determinou à administração escolar o dever de informá-la e consultá-la sobre a maioria das ações e decisões a serem executadas.

De certo modo, assegurou que a administração escolar representasse e até replicasse o autoritarismo e a vigilância do poder central em nível institucional, conforme exemplifica esta Portaria n. 23, de 27 de abril de 1966, expedida pela Diretoria Executiva da EIC:

O Diretor da Escola Industrial Federal de Mato Grosso usando das atribuições que lhe confere o Regulamento do Ensino Industrial e de acordo com o Parecer [...] aprovado pelo Dr. Diretor do Ensino Industrial, Armando Hildebrand, dado ao processo n° 238.413 [...] determina aos Senhores Servidores deste Educandário: 1° - **Nenhum documento escolar poderá ser sonegado ao exame, dentro do horário de expediente**, ao Sr. Presidente do Conselho de Representantes e aos Senhores Conselheiros; 2° - **Cabe o Conselho de Representantes, qualquer fiscalização, sobre qualquer atividade escolar ou extra escolar, administrativa, financeira ou mesmo didática**, pois o Conselho de Representantes é o órgão supremo da Escola Industrial Federal de Mato Grosso; 3° - **Autoridade executiva só têm o Diretor, ordinariamente** e, porque implícita na prática dos atos inerentes à representação da Escola e explícita, em diversos dispositivos do R.E.I. (art. 99, e, f, g, por exemplo), o Presidente do Conselho e mais as letras a, b, c, d e h do mesmo art. 99; 4° - **Todo servidor que não cumprir esta portaria está sujeito às sanções da Lei**, quando não atender o Sr. Presidente do Conselho de Representantes ou Senhores Conselheiros, bem como quando executar

qualquer serviço sem a prévia autorização desta Diretoria. Dê-se ciência e cumpra-se. (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1966a, f. 1, grifo nosso).

Ainda que os deveres dos funcionários e alunos e suas respectivas sanções por falta de cumprimento já estivessem estabelecidos no Regimento da EIC, o comando das ordens de reforço deles foi intensivo por parte do gestor escolar e ocorreu por meio da expedição de diversas portarias, a exemplo das que seguem transcritas abaixo:

PORTARIA Nº 10/66

O Diretor da Escola Industrial Federal de Mato Grosso, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas, **torna ciente aos senhores Professôres** que: 1º - Somente na 1ª aula dos dois períodos, será tolerado o atraso de 10 (dez) minutos, para início das aulas; 2º - Os senhores professôres não poderão deixar as salas de aulas, antes do término das mesmas; 3º - que os alunos não poderão ser dispensados das aulas, sem a prévia autorização da Diretoria. Dê-se ciência e cumpra-se. (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1966b, f. 1, grifo nosso).

PORTARIA Nº 14/67

O Diretor da Escola Industrial Federal de Mato-Grosso, no uso de suas atribuições legais, **solicita dos Senhores Professores** que: 1º) **seja dado fiel cumprimento ao horário das aulas**; 2º) sejam encaminhados ao Inspetor-Chefe, Professor Emílio Albernaz Polzin **os alunos que infringirem o regulamento, afim [sic] de que lhes sejam aplicadas as sanções devidas pela única autoridade competente para fazê-lo**. Dê-se ciência e cumpra-se. (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1967a, f. 1, grifo nosso).

O administrador escolar agiu da mesma forma para determinar os novos deveres e obrigações que o novo regime governamental passara a exigir, bem como para regulamentar seus atos de disciplinarização, controle e vigilância, especialmente, sobre as posturas, comportamentos e atitudes dos alunos e funcionários:

PORTARIA Nº 42/66

O Diretor da Escola Industrial Federal de Mato Grosso no uso de suas atribuições legais, **resolve determinar ao Inspetor chefe:** 1 - Que, a partir do próximo dia 15, **não permita a entrada neste estabelecimento de alunos com cabeleira excessivamente longas.** 2 - Que de ciências desta portaria aos alunos. 3 - Cumpra-se. (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1966c, f. 1, grifo nosso).

PORTARIA Nº 48/66

O Diretor da Escola Industrial Federal de Mato Grosso, no uso de suas atribuições legais, **RESOLVE: determinar ao Porteiro:** 1- **que não permita a aglomeração de alunos no portão da Escola e nas imediações deste.** 2- **que não permita a saída de material, qualquer que seja, beneficiado ou não, sem autorização desta Diretoria.** Dê-se ciência e cumpra-se. (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1966d, f. 1, grifo nosso).

PORTARIA Nº 1/66

O Diretor da Escola Industrial Federal de Mato Grosso no uso de suas legais atribuições resolve: 1- **Determinar que o “livro ponto” dos Snrs. professores e o dos Snrs. médico e Dentista sejam colocados sobre a mesa do Diretor.** 2- Avisar aos titulares acima referido onde os referidos livros devem ser procurados. Dê-se ciência e cumpra-se. (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1966e, f. 1, grifo nosso).

PORTARIA Nº 20/67

O Diretor da Escola Industrial Federal de Mato Grosso, no uso de suas atribuições legais, **determina aos Snrs. Professores:** 1- **que deem fiel observância às instruções contidas no verso do Diário de Classe, o qual deverá, quinzenalmente, ser “visado” pelo Diretor.** 2- **que, os que tenham armário fechado à chave, ao se retirarem do Estabelecimento, deixem-na na Secretaria.** Dê-se ciência e cumpra-se. (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1967b, f. 1, grifo nosso).

PORTARIA Nº 37/68

O Diretor da Escola Industrial Federal de Mato Grosso no uso de suas atribuições legais, resolve: **Determinar que o professor**

de educação física, depois de ministrada sua aula, acompanhe, para fiscalizar, sua turma ao banheiro. Dê-se ciência e cumpra-se. (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1968a, f. 1, grifo nosso).

A administração da EIC, seguindo as orientações hierárquicas, ainda empreendeu ênfase àquelas práticas educativas instituídas desde o Estado Novo, pois o governo da ditadura militar as considerou um estratégico instrumento, no âmbito educacional, de exaltação, apoio, defesa e propaganda da Revolução de 1964, de reprodução dos valores do regime instalado e de formação ordeira e obediente do alunado brasileiro³⁰. Dentre elas, a da educação cívica esteve sob elevada atenção da direção escolar, fosse para enaltecer quem a respeitasse, fosse para repreender ou punir quem não a cumprisse:

PORTARIA Nº 18/66

O Diretor da Escola Industrial Federal de Mato Grosso, no uso de suas atribuições resolve: ELOGIAR os alunos deste Estabelecimento de Ensino, pela disciplina e auto espírito cívico, com o que se houveram, durante o desfile Escolar e Militar, realizado por ocasião da passagem do 2º Aniversário da “**REVOLUÇÃO DEMOCRÁTICA DE 31 DE MARÇO**”. (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1966f, f. 1, grifo do autor).

PORTARIA Nº 40/67

O Diretor da Escola Industrial Federal de Mato Grosso, no uso de suas atribuições legais, Determina: Que o Professor de Educação Física, [P. A. S. F.], **justifique por que não tomou parte, com a Escola, na parada Cívica de 7 de setembro.** Dê-se Ciência e Cumpra-se. (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1967c, f. 1, grifo nosso).

30 Pelo Decreto-Lei n. 705, de 25 de julho de 1969, a prática da educação física, além de obrigatória em todos os ramos e níveis de ensino, tornou-se predominante no ensino superior como forma de conter as alegadas tendências comunistas de estudantes universitários do país. Pelo Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, a prática da educação cívica tornou-se a disciplina “Educação Moral e Cívica”, obrigatória nos sistemas de ensino e em todas as escolas do país.

PORTARIA Nº 61/68

O Diretor da Escola Industrial Federal de Mato Grosso, no uso de suas atribuições legais resolve: a) **Suspender por 10 (dez) dias**, os alunos abaixo relacionados, **por infração** ao artigo 4º, letra F, do Regimento da Escola, numa **demonstração lamentável de ausência de espírito cívico e de acatamento à autoridade escolar**. Dê-se ciência e cumpra-se [...] (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1968b, f. 1, grifo nosso).

AGRADECIMENTO

A Diretora Substituta da Escola Técnica Federal de Mato Grosso vem, por este meio, **externar sua satisfação pelo brilhantismo com que se apresentou a nossa Escola na Grande Parada Cívica**, do dia 7 próximo passado, e manifestar o reconhecimento da Direção a todos aqueles, professores, alunos, servidores, que com boa vontade e elevado espírito de cooperação tornaram possível o nosso êxito [...] (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1968c, f. 1, grifo nosso).

A censura também se fez presente na EIC e foi radicalmente imposta sobre as ações dos funcionários e alunos, consideradas subversivas ou críticas ao sistema governamental vigente, na execução das atividades escolares, principalmente nas pedagógicas, recreativas, culturais e literárias. Na transcrição abaixo, verifica-se que, além da reprovação e punição dos atos avaliados como inadequados à instituição e ao governo militar, também foi instaurado o cerceamento preventivo à liberdade de expressão, sob a justificativa de ser preciso tolher precocemente qualquer postura de caráter oposicionista para se manter a ordem:

PORTARIA Nº 29/68

O Diretor da Escola Industrial Federal de Mato Grosso, no uso de suas atribuições legais, CONSIDERANDO: 1 - que em o número 4, de Abril do corrente ano, o jornal “ O Industrial”, órgão dos alunos da Escola Industrial Federal de Mato Grosso, **fez críticas severas e injustas a autoridades constituídas, à polícia e ao jornal “O Globo”, da Guanabara**; 2 - que esta Administração não endossa, em absoluto, os conceitos emitidos nos referidos artigos, os quais, diga-se, não espelham, também, o ponto de vista da maioria dos nossos estudantes; 3 - **que temos a obrigação de**

disciplinar a liberdade, para que não haja perversão da mesma. RESOLVE determinar que: I - seja apreendida a edição do citado número 4 do jornal “O Industrial”; II - doravante, tôda e qualquer publicação, principalmente as que envolverem, direta ou indiretamente, o nome da Escola, só seja executada com ordem, por escrito, do Assessor de Ensino de Cultura Geral ou do Diretor do Estabelecimento; III - a revisão das provas da matéria referida no item anterior seja, obrigatoriamente, feita pelo Assessor de Ensino, que autorizará por escrito, a impressão; IV - Dê-se ciência e cumpra-se. (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1968d, f. 1, grifo nosso).

Os esforços da gestão da EIC em bem representar o governo militar no interior da instituição também tinham suas intenções no estabelecimento de boas relações entre ambos de modo que estas pudessem favorecer a aprovação do projeto de sua transformação em escola técnica, pois este já estava em tramitação nas instâncias superiores desde 1964. Tal resultado ocorreu, portanto, no dia 6 de junho de 1968, quando o MEC expediu a Portaria n. 331, criando a Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT)³¹, com a finalidade de formar uma nova classe de trabalhadores ordeiros, com consciência patriótica, não vulneráveis às influências consideradas “nocivas”, qualificados e capacitados para executar as atividades técnicas nas indústrias nacionais, a contribuir com aumento da produtividade do trabalho e a serviço do progresso e riqueza do país. Revisitar a trajetória histórica da EIC até este marco cronológico, com a contribuição das suas fontes primárias e de outras secundárias e com um olhar direcionado para dois momentos específicos – o da sua implantação no final do Estado Novo e o da sua extinção início dos Anos de Chumbo – permitiu-nos refletir como “[...] a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar estão condicionados por uma determinada sociedade que, por sua vez, é influenciada pelos rumos que a escola venha a tomar” (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 36).

31 Em 2002 foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT) e este se configurou, em 2008, no atual Campus Cuiabá “Cel. Octayde Jorge da Silva” do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

Considerando que as instituições escolares são projetos elaborados e desenvolvidos em quadros socioculturais e políticos (MAGALHÃES, 2004) que lhes imprimem suas inerentes características que podem, em certa medida, ser retroalimentadas por elas, foi possível compreender como os preceitos das ditaduras para a educação profissional se imbricaram no cotidiano da EIC e, até certo ponto, se frutificaram com o alcance de suas finalidades.

Os desígnios que os governos ditatoriais traçaram explicitamente para as escolas profissionais da rede federal de educação profissional e, logicamente, para a EIC puderam ser fomentados neste ambiente escolar devido aos mecanismos de controle que eles implementaram e propagaram. Portanto, a formação dos futuros trabalhadores matogrossenses na EIC, no contexto das duas ditaduras, enfatizou uma preparação técnica-profissional, intelectual, física, moral e cívica pautada na obediência, no respeito e no amor à Nação, sendo esta representada pelo poder central.

Referências

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 37, de 2 de dezembro de 1937**. Dispõe sobre partidos políticos. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-37-2-dezembro-1937-354175-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Mensagem apresentada ao Poder Legislativo em 3 de maio de 1937 pelo Presidente da República Getúlio Dornelles Vargas**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1937c. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/mensagens-ao-congresso/mensagem-apresentada-ao-poder-legislativo-1937-parte-1>. Acesso em: 3 out. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4,073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Industrial. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.119, de 21 de fevereiro de 1942.** Disposições transitórias para execução da lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4119-21-fevereiro-1942-414099-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 8.673, de 3 de fevereiro de 1942.** Aprova o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-8673-3-fevereiro-1942-459565-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 11.447, de 23 de janeiro de 1943.** Fixa os limites da ação didática das escolas técnicas e das escolas industriais da União e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-11447-23-janeiro-1943-463768-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Departamento de Imprensa e Propaganda. **A juventude no Estado Novo.** Rio de Janeiro: D.I.P., [entre 1937 e 1945]. Disponível em: https://docvirt.com/docreader.net/GV_133F/1. Acesso em: 3 out. 2022. Acervo Digital do Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV).

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13552.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Ato Institucional n. 1, de 9 de abril de 1964**. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. Rio de Janeiro, 1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

CAPANEMA, Gustavo. **As diretivas do ensino no Estado Novo**. Diário Oficial [do Estado de Mato Grosso], Cuiabá, 17 fev. 1938. No 7685, p. 2-12. Microfilme n. 20. Disponível no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

CODATO, Adriano. Os mecanismos institucionais da ditadura de 1937: uma análise das contradições do regime de Interventorias Federais nos estados. **História (São Paulo)**, v. 32, n. 2, p. 189-208, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/VYsQZtND8PBNWp-3Vm7XjRpx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

DEL CIMA, Marcelo. **Manuel Móra**. In: BRASIL cult (A Escola de Ideias). [Rio de Janeiro], c2022. Disponível em: http://www.brasilcult.pro.br/rio_antigo2/manuel_mora/bem_vindo.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Boletins de Informações**. Cuiabá, 1942-1955. 105 p. Disponível no Arquivo Permanente do IFMT, Campus Cuiabá.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Discurso proferido pelo Prof. José do Carmo Ferraz**. Cuiabá, 1965, 2 f. Disponível no Arquivo Permanente do IFMT, Campus Cuiabá.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Portaria n. 23, de 27 de abril de 1966**. Cuiabá, 1966a, 1 f. Disponível no Arquivo Permanente do IFMT, Campus Cuiabá.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Portaria n. 10, de 23 de março de 1966**. Cuiabá, 1966b, 1 f. Disponível no Arquivo Permanente do IFMT, Campus Cuiabá.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Portaria n. 42, de [7] de agosto de 1966.** Cuiabá, 1966c, 1 f. Disponível no Arquivo Permanente do IFMT, Campus Cuiabá.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Portaria n. 48, de 17 de agosto de 1966.** Cuiabá, 1966d, 1 f. Disponível no Arquivo Permanente do IFMT, Campus Cuiabá.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Portaria n. 1, de 4 de agosto de 1966.** Cuiabá, 1966e, 1 f. Disponível no Arquivo Permanente do IFMT, Campus Cuiabá.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Portaria n. 18, de 1º de março de 1966.** Cuiabá, 1966f, 1 f. Disponível no Arquivo Permanente do IFMT, Campus Cuiabá.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Portaria n. 14, de 7 de abril de 1967.** Cuiabá, 1967a, 1 f. Disponível no Arquivo Permanente do IFMT, Campus Cuiabá.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Portaria n. 20, de 1º de junho de 1967.** Cuiabá, 1967b, 1 f. Disponível no Arquivo Permanente do IFMT, Campus Cuiabá.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Portaria n. 40, de 14 de setembro de 1967.** Cuiabá, 1967c, 1 f. Disponível no Arquivo Permanente do IFMT, Campus Cuiabá.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Portaria n. 37, de 4 de junho de 1968.** Cuiabá, 1968a, 1 f. Disponível no Arquivo Permanente do IFMT, Campus Cuiabá.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Portaria n. 61, de 12 de setembro de 1968.** Cuiabá, 16 de abril de 1968b. 1 f. Disponível no Arquivo Permanente do IFMT, Campus Cuiabá.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Agradecimento.** Cuiabá, 9 de setembro de 1968c. 1 f. Disponível no Arquivo Permanente do IFMT, Campus Cuiabá.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Portaria n. 29, de 16 de abril de 1968.** Cuiabá, 16 de abril de 1968d. 1 f. Disponível no Arquivo Permanente do IFMT, Campus Cuiabá.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil.** 2. ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais.** São Paulo: Contexto, 2015.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil** (1964-1985). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **Escola Industrial de Cuiabá: gênese e organização** (1942-1968). 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MORAES, Natanael Henrique de. **Entrevista do Professor de Educação Física do CEFETMT**. Concedida a Nádia Cuiabano Kunze. Cuiabá, MT, 25 abr. 2008. Acervo pessoal.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo**. São Paulo: Contexto, 2016.

NOSELLA, Paolo. BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. EccoS – **Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

PANDOLFI, Dulce Chaves. O golpe do Estado Novo (1937) In: BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Getúlio Vargas e seu tempo**. Rio de Janeiro: BNDES: Mauad, 2004, p. 183-189. BNDES Production – Book Chapters.

PAULO, Heloísa Helena de Jesus. O DIP e a Juventude – Ideologia e Propaganda Estatal (1939/1945). **Revista Brasileira de História**, v. 7, n. 14, p. 99-113, mar.-ago., São Paulo, 1987. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IFbmd7nNT-34J:https://www.anpuh.org/arquivo/download%3FID_ARQUIVO%-3D3643&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 10 out. 2022.

VARGAS, Getúlio. **Proclamação ao povo brasileiro**. Rio de Janeiro: 1937. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas> Acesso em: 3 out. 2022.

VARGAS, Getúlio. **Ao povo brasileiro**. Rio de Janeiro: 1945. Disponível em: <https://docvirt.com/docreader.net/CorrespGV2/16726>. Acesso em: 3 out. 2022. Acervo Digital do Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV).

ENSINO TÉCNICO EM PORTUGAL – SUBSISTEMA RENOVADO NUM CONTEXTO CONSERVADOR (1917-1974)

Luís Alberto Marques Alves

Introdução: tema recorrente e alvo de cobiça epistemológica

O ensino técnico, embora marginal no espaço de investigação, quando comparado com o ensino liceal ou primário (ou mesmo universitário), não deixou de ser um tema apetecível para os investigadores de áreas científicas que vão da antropologia à economia, passando naturalmente pela sociologia. Esta aparente contradição, entre a marginalidade e o interesse, potenciou, no entanto, uma diversidade e riqueza analítica que outros subsistemas educativos têm dificuldade em conseguir. Após a extinção das corporações no século XIX em Portugal, o enfoque passava pelo crivo do liberalismo (político, económico e social) onde a liberdade de aprender uma profissão, exigia tanto outras competências de natureza técnica, como uma mentalidade compatível com o processo de produção mais fabril e cada vez menos manufactureiro e muito menos artesanal. Este olhar centrou-se na necessidade de encontrar um novo espaço de formação, outros recursos de natureza técnica e agentes (educativos) devidamente habilitados (professores ou mestres). Face ao papel da escola no século XIX, considerou-se que seria esse o espaço mais adequado.

Primeiro por iniciativa mais privada (por exemplo Associação Industrial do Porto ou empresas, caso da Campos e Melo na Covilhã), depois de forma mais generalizada (criando uma rede própria de escolas), o Estado foi assumindo alguma responsabilidade, embora associando sempre este tipo de ensino ao progresso e desenvolvimento económico e daí a responsabilidade ser atribuída ao Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria e não ao Ministério do Reino como os outros subsistemas (ALVES, 2003). Multiplicam-se as opiniões na segunda metade de oitocentos que insistiam na relação riqueza-instrução. Em

1881, José Maria da Ponte Horta afirma que “(...) só pela instrução do povo e para o povo as nações logram adquirir com a sua independência, a riqueza e a liberdade. (...) O verdadeiro progresso da indústria encontra principalmente na instrução técnica do obreiro o seu cooperador mais poderoso e eficaz.” (HORTA, 1881, p. 44-45).

O republicano e economista Rodrigues de Freitas corrobora e explicita a rentabilidade desta ligação entre a escola e o trabalho – “(...) que transformações se não operariam no trabalho nacional, se as classes laboriosas fossem menos ignorantes(...). Consulte-se a história da Inglaterra e da Áustria e ver-se-á que os progressos industriais foram admiravelmente rápidos desde que se multiplicaram as escolas de ciências e de arte aplicadas à indústria. (...)” (FREITAS, 1881, In. ALVES, 1996, p. 142-143).

Estas opiniões devem ser entendidas em duas perspetivas essenciais. Numa visão mais “interna” os vários responsáveis (políticos, sociais, empresariais...) foram acertando estratégias no sentido de defenderem uma maior aproximação do ensino às regiões onde se situavam os polos industriais e onde, teoricamente, havia operários sedentos de formação, nomeadamente técnica. Ainda dentro do “politicamente correto”, as decisões foram enquadradas por inquéritos tendentes a aferir “o que se praticava nas fábricas e oficinas de diversos distritos” e a responderem às “queixas da indústria, sobre a deficiente preparação do pessoal operário”³². Ainda num plano interno esta necessidade de uma rede de escolas técnicas caminhava a par de uma preocupação cívica com o analfabetismo de forma a credibilizar as escolhas políticas. Neste caso instrução significava cidadania política, no outro, ensino industrial, comercial e agrícola era sinónimo de progresso. Mas há um outro enquadramento, a um nível mais externo e geral que importa esclarecer. O século XIX é um tempo particularmente propício à implementação do(s) estado(s)-nação. Faz parte da sua construção, articulado com o desenvolvimento da sociedade industrial, a procura de uma “alfabetização universal” e “um elevado grau de sofisticação numérica, técnica e geral” (GELLNER, 1993, p. 60 e CARDIM, 2005, p. 1040). Estes enfoques ajudam-nos a perceber o interesse que a

32 Refiro-me ao resultado de duas missões nomeadas por Andrade Corvo em 1866 e ao da comissão presidida por António Augusto de Aguiar responsável pelo Inquérito Industrial de 1881.

economia, a sociologia ou a história da educação consagram a esta área de ensino, recolhendo da sua implementação diferentes perspectivas para entendermos o significado da formação de produtores (CARON, 1978, p. 60), a importância enquanto “elevador social” e descritor de caracterização do “novo operário” (GRÁCIO, 1986 e CARDIM, 2005) ou analisando um espaço concorrencial em relação ao ensino liceal, mas sempre subalternizado, exatamente pelo estatuto social do(a) aluno(a) que o frequenta (ALVES, 2003).

1 Da visão identitária à aposta cinzenta (1917-1941)

1.1 Sentido republicano da Reforma de Azevedo Neves

Pelo país fora descortinam-se numerosas pequenas indústrias umas puramente caseiras, outras exercendo-se em oficinas, mas disferindo todas a nota artística, ingénua muitas vezes, mas genuinamente portuguesa ligadas aos fastígios da nossa história ou às necessidades locais. (...) A época assiste ao reviver do amor pelo que é nosso, pela nossa tradição artística e industrial³³.

Apesar de algum alheamento em relação ao Ensino Técnico, vários dirigentes republicanos pronunciaram-se sobre a importância deste ensino (Brito Camacho, no relatório que acompanha o Decreto de 23 de Maio de 1911 afirma que “ (...) o nosso atraso provém, apenas, da insuficiência do nosso ensino técnico, insuficiência que ontem era um mal e hoje é um perigo dada a luta de competência que é preciso suportar na concorrência aos mercados de todo o mundo”³⁴) e defendem algumas alterações que consideram imprescindíveis a um desenvolvimento adequado do País e como resposta às expectativas educativas de muitos alunos. Defende-se, na sequência do que vinha sendo afirmado ao longo do século XIX, uma maior interação entre as escolas do ensino técnico elementar e o meio local, uma maior confiança dos empresários na formação veiculada pelas escolas, empregando os seus alunos, a

33 Relatório anexo ao Decreto 5029 – Organização do Ensino industrial e comercial (1 de Dezembro de 1918). In. *Diário do Governo*, 1ª Série, nº 263, 5 de dezembro de 1918, p. 2082.

34 Decreto de 23 de Maio de 1911, *Diário do Governo*, 1ª série, nº 121, p. 934.

necessidade de se passar os serviços do ensino técnico para a alçada do Ministério da Instrução Pública (estavam adstritos ao Ministério do Fomento), um maior investimento em instalações e equipamento (nomeadamente nas Oficinas), a necessidade de se desenvolver o ensino noturno (embora adequando o seu currículo) e, sobretudo, intervenções legislativas que procurassem adequar o ensino técnico às suas funções sociais e económicas.

Há aqui um misto de preocupação antropológica (valorizando os ofícios mais tradicionais das várias comunidades locais) e económica (face à urgência de produzir riqueza segundo os processos mais modernos). O espaço legislativo onde se procuram equacionar todas estas necessidades ocorre quando, a propósito do Decreto de 1 de Dezembro de 1918, se colocam uma série de questões relativamente ao percurso do ensino técnico:

(...) Qual tem sido o espírito que presidiu a toda a nossa extensa legislação sobre o ensino industrial e comercial? Há nela indícios reveladores duma infiltração progressiva e metódica no seio das massas populares e da indústria e do comércio? Há elementos demonstrando que corresponde às necessidades sociais e lhe pertence papel importante nos progressos da indústria e no desenvolvimento do comércio? Tem desempenhado missão educativa e civilizadora? (...)³⁵

Estas questões, formuladas pelo Secretário de Estado João Alberto Pereira de Azevedo Neves no relatório de justificação de uma nova organização do ensino industrial e comercial, publicada em 1 de dezembro de 1918, procuram enquadrar as mudanças efectivadas: desenvolvimento do ensino comercial através da criação de aulas e escolas comerciais; lecionação do ensino industrial elementar em escolas de artes e ofícios, escolas industriais, escolas preparatórias, escolas de arte aplicada; flexibilização dos programas dos cursos em função dos interesses das localidades; maior ligação às corporações industriais; divisão em cursos de aprendizagem e de aperfeiçoamento. Estas alterações sintonizavam

35 Relatório anexo ao decreto 5029 – Organização do Ensino industrial e comercial (1 de Dezembro de 1918). *In Diário do Governo*, 1ª Série, nº 263, 5 de dezembro de 1918, p. 20.

com os interesses do patronato, representado no Conselho de Instrução Industrial e Comercial, que defendia um ensino mais prático, com métodos experimentais e, sobretudo, mais de acordo com as necessidades locais e regionais. Embora conhecidos políticos e pedagogos duvidassem do sucesso do ensino técnico sem uma consistente base de alfabetização – como se refere Adolfo Coelho: “toda a reforma do ensino técnico será um edifício construído na areia, desde que não tenhamos a base sólida de uma organização do ensino primário ou popular” (CARDIM, 2005, p. 370) – a crença no funcionalismo da escola enquanto meio para aumentar a produtividade económica assume-se como incompatível com as preocupações em manter modelos de produção tradicionais, mas sobretudo com a instabilidade política, a urgência de canalizar receitas para outros setores e o alheamento da classe patronal. Esta constatação não impede as alterações introduzidas na rede escolar “técnica” ao longo deste período³⁶, mas evidencia, também nesta área, a

36 Em 1918/19 a rede escolar incluía 9 escolas de desenho industrial, 11 industriais, 10 industriais e comerciais, 3 elementares de comércio e 2 preparatórias (total 35). A rede prevista no diploma de Azevedo Neves é constituída por: 19 escolas de artes e ofícios, 9 industriais, 2 preparatórias, 7 comerciais e 7 aulas comerciais (total 44). A maioria das escolas de artes e ofícios resultava da conversão de escolas de desenho industrial (7) e do desdobramento de escolas industriais e comerciais em aulas comerciais (e escolas de artes e ofícios) (também 7).

Em 1921 há alterações: 5 escolas de artes e ofícios são convertidas em industriais; surge uma escola industrial e comercial, por fusão, apesar de este tipo de escola não estar prevista na reforma de 1918.

Em 1922 surgem mais 2 escolas industriais e comerciais por transformação de uma de artes e ofícios e outra comercial; são criados vários cursos para operários da indústria gráfica na Escola Industrial Infante D. Henrique.

Em 1924 surgem mais 4 escolas industriais e comerciais a partir de 3 aulas comerciais, 1 escola comercial e 2 industriais. Uma de artes e ofícios passa a industrial (criando-se só o curso de montador electricista) e uma aula comercial passa a escola. Cria-se ainda uma escola industrial e comercial. Em 5 escolas, 2 industriais e comerciais, 2 industriais e 1 de artes e ofícios, são criados novos cursos, destacando-se o de montador electricista, justificado pela crescente utilização da energia eléctrica. Em Outubro e Novembro um conjunto de diplomas decreta a criação de 8 escolas industriais e comerciais e 1 industrial. São convertidas 2 escolas de artes e ofícios em escolas industriais; surgem 2 industriais e comerciais, 1 de artes e ofícios, 1 industrial e 2 de artes e ofícios. A desactivação, em certas localidades, de escolas do ensino primário superior (implementado a partir de 1919/20, apesar de criado desde 1911) permitiu que os edifícios e o pessoal passassem para o ensino técnico elementar.

distância entre o idealismo e a realidade, comprovada na Proposta de lei de “Reorganização da Educação Nacional” de João José da Conceição Camoesas, saída numa separata ao *Diário do Governo* de 2 julho de 1923 em particular no seu ponto 9 (Escolas agrícolas, coloniais, domésticas, industriais e profissionais) e sem hipóteses de ser discutida ou implementada face ao atribulado momento político.

1.2 Apagamento e marginalidade (1926-1941)

Apesar de a década de 1930 ser marcada por uma centralização que visou, primeiro, acabar com as marcas deixadas pela Escola Republicana, e depois garantir a “construção nacionalista da educação” (NÓVOA, 1992), em termos de ensino técnico assiste-se, logo em 1930 e 1931, à publicação de disposições legais (da autoria do Ministro de Instrução Pública Gustavo Cordeiro Ramos) que visam reformar o ensino técnico elementar, apesar do reduzido interesse demonstrado por este ramo de ensino pelas comissões de aperfeiçoamento criadas pela reforma de Azevedo Neves (1918) e onde estavam representantes do patronato e de associações profissionais³⁷.

Num claro objetivo de controle das despesas orçamentais, são suprimidas aulas e encerradas escolas que apresentavam frequências diminutas e são reclassificadas as escolas em industriais, comerciais e industriais-comerciais, reduzindo a rede a 5 escolas comerciais, 13 industriais, 16 industriais-comerciais, 2 de arte aplicada e uma preparatória. Salienta-se, como justificativa para as medidas a implementar: em termos gerais, a preocupação em ao criar, com o alargamento da instrução, expectativas sociais aos alunos, não sendo

37 Refira-se pelo seu carácter de excepção a criação, entre 1927 e 1929, de um curso de marcenaria na Escola Industrial e Comercial de Viana do Castelo sob proposta da escola; na Marquês de Pombal um curso livre de automobilismo, de 1 ano, para operários e aprendizes do ramo; na Escola Industrial Faria de Guimarães (Porto) um curso de fiação e tecelagem, a solicitação do patronato.

satisfeitas, podiam criar tensões desnecessárias³⁸; especificamente em relação ao ensino profissional, a insuficiência de instalações, a ausência de material didáctico adequado e a falta de regras claras para o recrutamento de professores ou para a sua formação pedagógica.

Apostava-se numa definição nítida dos ofícios, onde eram devidamente nomeados e clarificados os seus planos de estudo, enunciava-se o papel complementar do ensino de formação (diurno) e de aperfeiçoamento (noturno e destinado a operários com profissão), eram uniformizadas as condições de admissão (exigindo-se o exame de segundo grau do ensino primário - 4ª classe) e procurava-se adaptar os cursos aos destinatários e às localidades (admitindo duração diferente para cursos “destinados à província” ou “cursos para raparigas”)³⁹.

Um dos aspectos a relevar do diploma de 4 de junho de 1930 foi a criação de uma Comissão Permanente de Legislação do Ensino Técnico Profissional para “averiguar da aplicação da legislação existente, recolhendo os elementos que a prática forneça como indicações para futuras alterações”. É com base no trabalho desta Comissão (embora se salvasse a audição complementar dos directores e conselhos escolares) que surgiu em 21 de outubro de 1931 uma nova reorganização do Ensino Técnico Médio que visava sobretudo: compilar a legislação dispersa sobre este ramo de ensino; reduzir drasticamente os cursos com 4 anos, a favor dos de 5; introduzir cursos mais modernos (fundidor,

38 Escrevia, em 1928, Virgínia de Castro e Almeida: “(...) sabendo ler e escrever nascem-lhe ambições; querem ir para as cidades ser marçanos, caixeiros, senhores; (...) largam a enxada, desinteressam-se da terra e só têm uma ambição - ser empregados públicos.” (In MÓNICA, 1978, p. 119). A questão fulcral que se coloca é a de saber se esta forma de conter a oferta de ensino é compatível com o novo contexto de ascensão das aspirações sociais. Aquela política educativa trazia implícita uma concepção de ordem social onde se esperava a acomodação de cada um à sua condição. Esta forma de conceber a integração social só pode estar ajustada a uma sociedade onde o ritmo de mudança fosse modesto, tanto nos processos geradores dessas aspirações como na possibilidade de lhes dar satisfação (GRÁCIO, 1986).

39 Não se exigia o exame de segundo grau para o curso de rendeiras de Vila do Conde e Peniche e outros análogos – cerzideiras da Covilhã, tapeceiras de Oliveira de Azeméis e Évora e tecedeiras de Viana do Castelo e Bragança. A maioria dos cursos tinham 5 anos mas duravam 4 anos entre eles os cursos para raparigas, se exceptuarmos o de labores femininos (5 anos). Os cursos para a província que tinham uma modalidade mais reduzida, pelo menos nos tempos lectivos, eram: serralheiro, ferreiro, carpinteiro, serralheiro ferreiro artístico, entalhador e pintor cerâmico.

torneiro mecânico, fresador, maquinista, mecânico de motores de combustão interna, auxiliar de laboratório químico e gravador químico, por exemplo) e apostar no ensino de formação para uma população não trabalhadora (que implicaria, no entanto, um maior investimento em oficinas). Estas medidas pontuais não podem escamotear três problemas que se colocavam, nesta altura, a este ensino: a contenção de despesas que marca a política financeira portuguesa deste período implicava um reduzido investimento nas condições de funcionamento das escolas; a gravidade do problema era tanto mais significativo quanto se assistia a uma constante pressão de alunos que queriam matricular-se nos diferentes cursos⁴⁰; a necessidade de equacionar uma reforma mais estrutural que abrangesse tanto o organograma do sistema educativo em geral, como a estrutura do ensino técnico em particular. Procurando responder a estes problemas surgiram duas comissões que, embora com objectivos diferentes, vão permitir traçar um quadro mais claro da realidade existente e, sobretudo, apresentar propostas alternativas ao quadro curricular existente. A primeira, presidida pelo Eng^o Celestino Germano Rodarte de Almeida, e trabalhando no âmbito da Direcção Geral do Ensino Técnico, vai sobretudo constatar “que não há uma única escola – nem mesmo entre aquelas que foram dotadas com edifícios novos, ultimamente entregues ou em vias de conclusão – que esteja ou vá ficar, num prazo muito curto, com edificio condigno e correspondendo às necessidades do seu ensino”⁴¹. Face à descrição realizada criou-se a Junta de Construções para o Ensino Técnico e Secundário que procurará executar um programa de construção de edifícios que respondessem

40 Em 1930/31 já era assinalado um importante número de recusas de matrículas, que em certas escolas de Lisboa chegou a atingir metade dos candidatos. No início do ano escolar de 1934/35, num encontro entre o ministro e os directores das escolas técnicas, o director da Escola Fonseca Benevides falou dos pais de alunos que lhe pediram de joelhos para matricular os filhos. As novas instalações da Machado de Castro e da Infante D. Henrique, utilizadas a partir de 1933, são excepções num orçamento que para além de ser exíguo, era sempre mais generoso para o ensino liceal que para o técnico (em 1934, por exemplo, a despesa orçamentada era de 17 000 contos para os 33 liceus e 11 000 para as 46 escolas e institutos médios) (GRÁCIO, 1998, p. 101-102).

41 Relatório da Comissão encarregada de estudar as condições de instalação das escolas, in *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*, Ano V (Número especial) Lisboa: Imprensa Nacional, 1934, p. 53-64.

às necessidades detetadas. A execução, naturalmente, ficou à mercê de verbas que viessem a ser disponibilizadas, mas que a “superior administração financeira” nunca veio a libertar (diga-se que tanto para o ensino técnico como para o primário ou liceal). Em contrapartida vão ser tomadas medidas no sentido de se refrear a frequência das escolas: a matrícula nos cursos diurnos ficava reservada aos alunos ordinários, porque os “alunos extraordinários dos cursos diurnos e nocturnos eram um factor de perturbação com o contínuo aumento da frequência escolar⁴²”; quintuplicam-se as propinas de matrícula dos repetentes, de qualquer ano ou disciplina, por falta de aproveitamento; reduz-se o número de faltas que implicavam perda de frequência. Apesar destas medidas, não se atingiram os objetivos pretendidos e, tanto no ensino técnico (sobretudo comercial e industrial) como no ensino liceal tornou-se insuportável a pressão escolar e inevitável o investimento em infraestruturas.

Quadro 1 – Frequência do Ensino (Oficial) Industrial/Comercial e Liceal (1940-1950).

Anos letivos	Ensino Comercial e Industrial	Ensino Liceal
1940-1941	37 748	32 322
1941-1942	37 018	33 230
1942-1943	36 357	37 657
1943-1944	39 266	40 451
1944-1945	40 813	42 351
1945-1946	43 831	43 638
1946-1947	44 187	45 767
1947-1948	43 760	45 616
1948-1949	41 822	45 313
1949-1950	37 321	46 490

Fonte: *Anuário Estatístico de Portugal, anos de 1941 a 1950*. Lisboa: Imprensa Nacional.

42 Logo na caracterização da situação, o Relatório da Comissão de 1941 informa que “há escolas que funcionam das 8 às 24 horas, aulas a funcionar nas caves, nos lojões, nos sótãos, nos corredores, salas de conselhos escolares e gabinetes de directores suprimidos, oficinas superlotadas de alunos, degradação de edifícios ...”. (*Boletim Escolas Técnicas*, nº 3-4, 1947, p. 18).

Para se encontrar uma proposta que resolvesse globalmente os problemas do ensino técnico – tanto o das infraestruturas, como a da adequação dos currículos e dos cursos às realidades da década de 40⁴³, Mário de Figueiredo, logo que assumiu o Ministério da Educação, nomeia uma outra comissão para proceder à inventariação e à apresentação de propostas que revolucionassem este ramo de ensino. Entre dezembro de 1941 e julho de 1943 a Comissão⁴⁴ elaborou um extenso Relatório da situação existente, mas também uma proposta de lei que, depois de um Parecer da Câmara Corporativa e da discussão na Assembleia Nacional (vencendo várias resistências e ultrapassando múltiplas reservas), viria a dar origem à Lei 2 025 de 19 de Julho de 1947 e ao Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial promulgado em 25 de Agosto de 1948 (Decreto 37 029).

2. Renovar num contexto de grandes alterações (1941-1974)

2.1 Aposta de renovação num contexto de mudança: significado e coordenadas da Reforma de 1948

(...) A Reforma tem por objectivo não só aperfeiçoar o ensino, mas também desenvolvê-lo. Parece evidente que a estes dois ob-

43 Existia desde 1935 a Lei de Reconstituição Económica; as leis da Electrificacão Nacional e do Fomento e Reorganizaçao Industrial datam de 1944 e 1945; o planeamento económico apura-se, em 1953, com os Planos de Fomento.

44 Esta Comissão era composta por: Engenheiro Francisco de Paula Leite Pinto, do Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras; Doutor Fernando Vieira Gonçalves da Silva, do ISCEF; Engenheiro João Roma, do Instituto Industrial de Lisboa; Engenheiro Mário do Carmo Pacheco, da Escola Industrial Infante D. Henrique; Dr. António Gonçalves Matoso, da Escola Comercial e Industrial Domingos Sequeira; Engenheiro Ernesto Campos de Melo e Castro, da Escola Industrial Campos de Melo; Escultor José Fernandes de Sousa Caldas, da Escola Industrial Faria Guimarães; Pintor Rui de Moraes Vaz, da Escola Industrial Afonso Domingues; Engenheiro Agrónomo Cândido Pedro da Silva Duarte, do Instituto Superior de Agronomia. Posteriormente foram designados vogais da comissão: Engenheiro Eduardo Jorge Rodrigues da Silva, do Ensino Técnico Profissional (Direcção Geral); Arquitecto Paulino António Pereira Montez, da Escola Industrial Afonso Domingues e Dr. António Pedroso Pimenta, do Instituto Industrial de Lisboa. Colaboraram ainda os metodólogos: Dr. Virgílio Couto, Dr. Fernando Pamplona e Dr. Eduardo Mário Baptista de Oliveira.

jectivos deverão corresponder, em princípio, duas fases de realizações: na primeira ter-se-á em vista curar os males do existente; na segunda estender os benefícios do ensino a localidades por ele até agora não servidas. As mais instantes necessidades das actuais escolas dizem precisamente respeito aos elementos cuja obtenção é mais demorada: edifícios próprios e quadros estáveis de pessoal docente. A falta de capacidade e a impropriedade das instalações são mais patentes nos maiores centros urbanos, servidos por diversas escolas ou por uma só de grande frequência (...).⁴⁵

A institucionalização do projecto que nasceu nas críticas à reforma de 1930, que se corporizou na nomeação de uma nova Comissão, que se baseou em estudos, análises e comentários de intervenientes de vários quadrantes e que finalmente foi discutida e aprovada na sede própria – Câmara Corporativa e Assembleia Nacional – podia agora efetivar-se. Essa implementação tinha naturalmente uma face mais visível e outra (s) mais oculta(s).

Na vertente do mais palpável, a legislação de 1948 previu planos de construção de edifícios para o ensino técnico, não só para resolver as situações degradantes existentes e devidamente inventariadas, mas sobretudo para responderem à pressão de alunos e à nova filosofia que a reforma pretendia corporizar. Apesar dos desejos, só a partir de 1950 a dotação orçamental permitiu garantir a execução do plano. Em fevereiro de 1950 foi inaugurada a primeira escola criada no âmbito da reforma, a Escola Industrial e Comercial de Beja, mas em edifício cedido pela Câmara Municipal. Em janeiro de 1951 foi inaugurada, com a presença do Presidente da República (Carmona), a primeira escola técnica em edifício construído expressamente para esse fim, a Escola Eugénio dos Santos em Lisboa. Em 1957 o total de escolas construídas era de 17 e no ano seguinte ficaram concluídas mais 11, todas beneficiando da aprovação do I Plano de Fomento e dos 200 000 contos aí atribuídos para esse fim. Em 1960 eram já 37 as escolas construídas. A eclosão da guerra colonial, em 1961, travou o plano de construções previstos que

45 Decreto Lei 36 409 de 11 de Julho de 1947 (In *Diário do Governo*, 1ª série, nº 158 de 11 de Julho de 1947).

apontava para a necessidade de se construírem 90 edifícios até ao final da década de 1960, ficando-se pelos 64. Apesar desse entrave, em 1970 havia já 120 estabelecimentos oficiais (incluindo as secções instaladas em localidades diferentes da escola sede) em 101 concelhos, quando em 1945 havia 56 em 38 concelhos, e a sua frequência entre 1945 e 1970 tinha mais do que quadruplicado.

Quadro 2 – Indicadores sobre o ensino secundário técnico em 1945 e 1970.

	1945	1970
Estabelecimentos oficiais ou oficializados	56	120
Concelhos dotados de ensino oficial ou oficializado	38	101
Estabelecimentos com: -Mecânica Aplicada/ Metalomecânica	22	98
	4	88
- Electricidade aplicada	22	34
- Técnicas de construção civil	34	88
- Feminino	26	11
- Índole artística	27	92
- Administração e comércio	14	63
- Prosseguimento de estudos		
	26 685	644 586
Dotação financeira (em contos)		
Total de alunos	40 813	177 083
Alunos por estabelecimento	756	1 475

Fonte: PROENÇA, 1971

Os edifícios eram a parte visível de uma reforma que valeu sobretudo pela introdução de alterações estruturais e inovadoras no desenho curricular do ensino técnico e no quadro geral do sistema educativo, servindo inclusivamente de laboratório para algumas modificações que mais tarde se alargarão ao ensino em geral (por exemplo o ciclo preparatório). A reforma previu para o ensino profissional industrial e comercial dois graus: o primeiro “constituído por um ciclo preparatório elementar, de educação e pré-aprendizagem geral” e o segundo que

compreendia: “a) os cursos industriais e comerciais complementares de aprendizagem; b) (...) os de formação profissional; c) (...) os de mestrança; d) os cursos especiais de habilitação para o ingresso nos institutos (...)” (art.º 1). O “ensino de aperfeiçoamento” seria em regime noturno e destinava-se aos candidatos “já com ocupação profissional e a quem não seja aplicável o regime dos cursos complementares de aprendizagem” (art.º 1, ponto 2). Procurava-se assim abranger o maior número possível de destinatários, rentabilizando o investimento e respondendo às reivindicações mais heterogéneas dos diversos sectores industriais e dos diferentes quadrantes sociais. Mas havia também a preocupação de não alargar exageradamente a quantidade e melhorar os seus conteúdos numa opção clara pela abrangência da formação:

(...) Os planos dos cursos industriais foram estudados no intuito de se conseguir a sua concentração num limitado número de cursos de base que assegurem uma sólida formação técnica de carácter geral, suficiente para que, no seu termo, os alunos possam imediatamente ingressar, com êxito, nos respectivos campos de actividade. A partir desse curso de base é, porém possível e necessário organizar ciclos complementares de feição nitidamente especializada, de duração em regra não superior a um ano e de funcionamento permanente ou intermitente, segundo as circunstâncias reclamarem (...).⁴⁶

Nesse sentido a reforma defendeu tanto para o regime diurno como para o nocturno três tipos de cursos:

-os **de formação**, diurnos de 3 ou 4 anos, para os candidatos com o ciclo e um máximo de 16 anos no início do ano lectivo;

-os **complementares de aprendizagem** que se deviam frequentar paralelamente “e em correlação com a iniciação profissional para garantirem a conveniente aptidão” e que tinham como idade mínima de ingresso 13 anos, completados até ao início do ano escolar;

-o ensino de **aperfeiçoamento** que se fazia “exclusivamente por disciplinas”, oficina ou curso prático, destinava-se a candidatos que

46 In *Estudos Preparatórios da Reforma do Ensino Técnico*. Separata do volume 1 de “Escolas Técnicas – Boletim da Direcção Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio”. Lisboa, 1947, p. 163.

completassem 15 anos até ao início do ano escolar e que necessitassem para efeitos profissionais de uma “formação contínua”;

-os cursos de **mestrança** destinados a trabalhadores que necessitam de um complemento de instrução geral e técnica para o exercício das funções de contramestres, mestres e chefes de oficina⁴⁷;

-havia ainda nalgumas escolas cursos preparatórios para os Institutos industriais e comerciais.

Foi evidente a preocupação desta reforma responder a situações muito diversificadas, tentando com essa abrangência captar e formar o máximo de operários especializados: tinha cursos para alunos que acabassem a 4ª classe e pretendiam seguir os seus estudos de um modo paralelo ao ensino liceal (ciclo preparatório + cursos de formação); outros para alunos com a 4ª classe e com mais de 13 anos, que se encontrassem já a trabalhar como aprendizes na indústria ou no comércio (cursos complementares de aprendizagem); outros cursos para alunos com a 4ª classe e mais de 15 anos, que desejassem frequentar a escola em regime noturno (ensino de aperfeiçoamento); e cursos de mestrança destinados a garantir qualidade no exercício das funções de contramestres, mestres e chefes de oficina (regime noturno). A principal inovação da reforma de 1948 consistiu, no entanto, na introdução do ciclo preparatório do ensino técnico, com dois anos de duração e destinado à “educação e pré aprendizagem geral”, “com características de orientação profissional” (daí o peso da disciplina de Trabalhos Manuais com 6 horas semanais nos dois anos) mas que visava, sobretudo, dotar o aluno de uma formação geral adequada (englobava, no 1.º e 2.º anos, Língua e História Pátria, Ciências Geográficas - Naturais, Matemática, Desenho, Religião e Moral, Educação Física e Canto Coral). Esta vertente de formação geral visava fornecer ao aluno da escola técnica uma “mais ampla instrução”, pois assim seria “capaz de se adaptar a qualquer trabalho compreendido num mais longo sector de actividade”.

47 Há uma aposta especial neste tipo de cursos: “(...) A selecção de mestres e contramestres deve naturalmente ser feita entre os operários com já bastantes anos de prática profissional, que tenham frequentado escolas adequadas e que demonstrem possuir as restantes qualidades indispensáveis, necessitando então esses operários duma formação teórica complementar que os habilite ao bom desempenho das novas funções em vista, formação esta que se pode efectivar por meio de aulas nocturnas, voluntariamente frequentadas por aqueles que, ambiciosos, aspiram a mudar de situação (...).” Idem, p. 218.

Era claramente uma aposta na consistência formativa, para melhor poder acorrer às mudanças técnicas e suportar a mobilidade horizontal, em termos profissionais⁴⁸. Por outro lado, procurava-se adiar a decisão profissional pedindo-se mesmo aos professores que “na execução dos programas [facilitassem] quanto possível a manifestação das tendências e aptidões especiais dos alunos, com o fim de os orientar na escolha da profissão” (art. 25, ponto 1 do Decreto Lei 37 028). Acrescentava-se ainda que “para cada aluno [seria] organizada uma ficha, destinada ao registo de todos os elementos que [interessassem] à sua orientação profissional” e que “o Instituto de Orientação Profissional⁴⁹ e os serviços de Saúde Escolar [prestariam] às escolas a colaboração e a assistência técnica necessárias à realização dos fins do ensino preparatório” (art. 25,

48 “A abundância da argumentação a favor do ciclo que acompanha a proposta revela tanto a profunda crença nas suas vantagens, como a consciência da necessidade de vencer eventuais resistências. Os argumentos oscilam entre o tom humanista e o tecnocrático - a escola técnica não pode limitar-se a criar o profissional, o *homo economicus*, se tal fosse o seu programa padeceria do mesmo pecado de abstracção que adulterou a escola demo liberal, exclusivamente ocupada em educar o eleitor, o *homo politicus*. O aluno da escola técnica, sobretudo se tiver frequentado o curso de formação, ao sair com mais ampla instrução será capaz de se adaptar a qualquer trabalho compreendido num mais largo sector de actividade.” (GRÁCIO, 1986, p. 74).

Em contrapartida, o parecer apresentado à Comissão pela Associação Industrial Portuguesa afirmava: “Afigura-se-nos que o objectivo da escola industrial não é mais do que formar operários hábeis, qualificados, reconhecendo e manejando habilmente o material moderno da sua profissão. Pensamos que o ensino técnico que haja a ministrar deve ser restrito a esta finalidade, sem dispersão (...). Em resumo, parece-nos que a escola é essencialmente a oficina.” (In *Boletim Escolas Técnicas*, n° 3-4, 1947).

49 Aliás os pressupostos para a sua criação aparecem explicitados num parecer do Director do Instituto de Orientação Profissional: “(...)1º-É conveniente estabelecer-se a articulação directa das escolas técnicas profissionais com a escola primária elementar, pela instituição de um curso preparatório que preambule a aquisição das técnicas profissionais ulteriores; 2º - Este curso deve ter uma feição educativa, que não apenas de técnica intelectual de natureza utilitária imediata restrita; 3º-Por isso deve constituir um verdadeiro ciclo cultural, destinado a desenvolver as capacidades de expressão simbólica ou real do pensamento (...); 4º-Que na conformidade da conclusão anterior, as disciplinas do 1º grupo (língua nacional, matemática, desenho e trabalho manual) devem considerar-se instrumentais, sendo as outras substanciais (...).” In *Estudos Preparatórios da Reforma do Ensino Técnico*. Separata do volume 1 de “Escolas Técnicas – Boletim da Direcção Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio”. Lisboa, 1947, p. 44.

pontos 2 e 3). Outro aspeto a relevar foi a grande aposta em matéria de equipamento e instalações, de forma a promover o ensino relacionado com as profissões metalomecânicas. Em meados dos anos de 1960, os cursos de metalomecânica eram ministrados em 47 das 64 escolas existentes.

O êxito desses cursos, em paralelo com os de electricidade, estava intimamente ligado à expansão das respectivas profissões associadas à industrialização. Nos anos sessenta, juntamente com os cursos comerciais e de formação feminina, são responsáveis por 85% da frequência do ensino técnico (Quadro 2). Cursos de metalomecânica e de electricidade representam em 1974, 60% dos inscritos nos cursos industriais.

Em sentido inverso os cursos de formação, os complementares de aprendizagem representavam em 1951, 11% do total de matriculados, 3,5% em 1961 e 1% nos inícios da década de 70. Um último aspecto a salientar tem a ver com o **novo paradigma pedagógico** defendido no quadro das relações de ensino e aprendizagem, dos papéis de professor e aluno e na didáctica a implementar no tratamento dos diversos conteúdos. Neste conjunto a reforma chega a ser apresentada como “marcando o início de uma época na história do ensino secundário português” (PROENÇA, 1971, p.11).

Esta perspectiva assenta, por exemplo, no fim da passividade do aluno com o triunfo de uma componente didáctica que incentive a atividade e a participação. António Mattoso, um dos seus autores, não podia ser mais claro:

(...) A escola passiva foi substituída pela escola activa; à quantidade sucedeu a qualidade; a escola onde se aprende desapareceu de vez para dar lugar à escola onde se trabalha. A escola dogmática, formalista, livresca, materialista, na qual o aluno é um ser passivo, o mestre senhor onnipotente da vontade escolar, não existe hoje em Portugal nos novos cursos preparatórios do Ensino Técnico Profissional (...). O centro de actividade deixou de ser o professor e passou a ser o aluno. (...) Ensinar começou a ser, não ministrar conhecimentos, mas estudar as possibilidades do aluno. (MATTOSO, 1947, p. 12)

Dois aspectos ressaltam:

-olhando para a data desta intervenção, verifica-se que, mesmo antes da implementação da reforma, um dos seus autores “faz passar” a mensagem da “revolução pedagógica” que se esperava e, paralelamente, reivindica a bondade dessas transformações;

-por outro lado, regressava-se, em meados da década de 40, aos princípios da Educação Nova cujos seguidores tinham sido proibidos e censurados no período anterior, defendendo o ensino ativo e o enfoque em competências a adquirir, renovando o papel de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

O mesmo sentido (e conteúdo) passa no discurso do subsecretário de Estado da Educação, Luís Filipe Leite Pinto, quando na inauguração da Escola Industrial e Comercial Alfredo da Silva, em Janeiro de 1947, afirma, já inspirado no programa de Língua e História Pátria do ciclo preparatório:

(...) Nas diversas aulas há-de viver-se um espírito inteiramente novo. Assim, nas aulas de Português, não se perderá tempo a fixar nomenclaturas exaustivas, a descobrir casos especiosos, a decifrar argúcias de gramática; nessas aulas todo o tempo será pouco para que os alunos aprendam e se habituem muito simplesmente a ler, a falar e a escrever. Não a ler trechos sisudos, sentenciosos ou eruditos, a que a sua alma infantil ficaria completamente estranha, mas a ler narrativas serenas e fecundas, discretamente edificantes ou que falem das famosas proezas da História ou da acção dos grandes homens, convidando o leitor a ir com Colombo à América, a dar a volta ao mundo na nau de Magalhães, a devassar o Extremo Oriente, com Fernão Mendes Pinto.⁵⁰

Mais do que a exterioridade da reforma, esperava-se que ao nível da “caixa negra” da sala de aula ou da oficina, ela trouxesse efetivamente alterações que, por um lado garantisse um novo impulso no quadro formativo profissional, mas também permitisse lançar nas empresas operários melhor habilitados e melhor formados sob o ponto de vista intelectual.

50 O Século, 15 de janeiro de 1947, cit. por ALHO, 2001, p.95-96.

A evolução dos matriculados no ensino técnico oficial evidencia uma preponderância do comercial nos anos de 1940 e 1950, uma tendência para o equilíbrio com o industrial nos anos de 1960 e uma retoma da liderança nos anos de 1970; o aumento do número de raparigas no total de matriculados foi responsável por essas posições; em contrapartida houve sempre uma predominância de rapazes nos cursos industriais. No conjunto do ensino secundário, tanto no início da década de 1960 como na de 1970, o número de diplomados pelos cursos industriais não ultrapassa 12% do total, enquanto 72% englobam os que completaram os cursos gerais e complementares dos liceus e 16% os cursos comerciais.

A uma rede de cursos inicialmente definida pelo Decreto 37 029 juntava-se um conjunto de alterações que tanto podia passar pela criação de novas especialidades (por exemplo, o de montador rádiotécnico em 1956, o de electromecânico em 1960, o de soldador em 1968 ou o de técnico de plásticos em 1969), como pela criação de novas secções de Escolas em locais entendidos como carenciados. A par dessas mudanças encontramos reformulações de cadeiras, cursos e disciplinas. Paralelamente houve tentativas de implantação de novos cursos que soçobraram por dificuldades várias: relojoeiro, técnico de óptica, auxiliar de farmácia ou alguns do sector gráfico. À escola técnica tradicional começaram a associar-se outros espaços formativos que procuravam dar resposta a um “neoprofissionalismo” exigido pela máquina produtiva. Vemos, por exemplo, alguns cursos que só se desenvolveram em estabelecimentos dos Ministérios do Exército, da Saúde e da Assistência (Mecânico de Precisão, Relojoeiro ou Técnico de Óptica).

Na década de 1960, fruto por um lado da menor capacidade de investimento face ao desvio de recursos para a Guerra Colonial, mas resultado também de uma maior diversidade profissional, era evidente a incapacidade da escola técnica nas áreas de inovação. Mas era também clara a dificuldade de ligação ao meio, a execução de um ensino mais prático e a capacidade de colocar os seus diplomados. Daí o papel crescente da Formação fora do espaço escolar, já assumido por variadíssimos países europeus e que Portugal vai utilizar a partir de 1962 – a Formação Profissional Acelerada (ALHO, 2008). Apesar dos números ainda significativos, foi clara uma estabilização e posterior

retração do total de matriculados no ensino técnico ao longo da década de 1960 (Quadro 3).

QUADRO 3 – Alunos do ensino técnico por tutela e modalidade (1960 – 1974).

Anos	Oficial	Particular	Matriculados Total	Conclusões
1960-1961	92 418	5 462	97 880	15 638
1961-1962	103 952	5 956	109 908	17 357
1962-1963	115 530	6 612	122 142	19 347
1963-1964	126 175	7 135	133 310	19 941
1964-1965	137 272	8 065	145 337	22 184
1965-1966	146 145	9 097	155 242	23 279
1966-1967	149 178	9 212	158 390	24 203
1967-1968	150 734	9 824	160 558	24 855
1968-1969	133 697	9 221	142 918	29 361
1969-1970	120 682	6 878	127 560	9 264
1970-1971	127 171	7 171	134 342	10 784
1971-1972	130 631	7 654	138 285	12 916
1972-1973	141 033	8 072	149 105	17 951
1973-1974	138 535	7 891	146 426	30 596

Fonte: CARDIM, 2005, p. 616.

Estreitamente articulada com esta evolução do número de alunos e cursos, importa referir duas outras realidades que marcaram o percurso do ensino técnico até à sua fusão com o liceal, à entrada da década de 1970.

Uma tem a ver com o crescente número de professores e a aposta na sua formação. Para um total de 558 em 1945, atingimos o ano de 1970 com 3 010. Só os Mestres, tiveram uma ascensão de 166 para 686 (PROENÇA, 1971, p. 43). Mas não era apenas o seu número que alterava, apostou-se também neste período numa melhor formação dos docentes ligados ao ensino técnico: em 1948 estabeleceu-se que a formação profissional passava pela habilitação nas cadeiras da Secção

de Pedagógicas das Faculdades de Letras e estágio de 2 anos (nas escolas de Lisboa e Porto). A matrícula dependia de exame de admissão e inspeção médica e no final do 2º ano havia exame de estado. Em 1967 são institucionalizados cursos de preparação para mestres e nos inícios da década de 1970 há um alargamento da rede de escolas para estágio.

Outra implementação significativa foi a criação na legislação de 1949 – na sequência da Reforma – da *Comissão do Patronato* que era nomeada pelo Ministro da Educação Nacional e constituída por delegados da Câmara Municipal do concelho da sede da Escola e dos Organismos Corporativos que representavam as actividades profissionais e económicas interessadas no ensino e das empresas que davam ocupação aos diplomados das Escolas. Nas suas atribuições principais contava-se “dar parecer” sobre os programas e planos dos cursos; propostas de alterações; manutenção de algumas disciplinas ou cursos. Embora poucas tenham sido as reuniões realizadas (a acreditar nas poucas Escolas onde se encontram Livros de Atas destas Comissões) a verdade é que permitiu a mobilização de algumas vontades empresariais⁵¹.

2.2 Significado político-social da sua diluição no ensino secundário

Em 1970 deu-se a primeira grande transformação no ensino industrial e comercial, depois de 1948, com a publicação de um despacho do Ministro Veiga Simão, que criou os cursos gerais do ensino

51 A Associação Industrial Portuense distribuía prémios em dinheiro (já antes da Reforma de 1948), através dos seus associados, aos alunos das escolas técnicas que tivessem as melhores classificações nos cursos respeitantes aos ramos industriais dos associados. Encontramos vários exemplos da colaboração com o Estado por parte de algumas empresas particulares: a Escola Industrial de Oliveira de Azeméis recebe um forno fornecido pelas Oficinas Metalúrgicas Oliva (1947); a União Eléctrica Portuguesa comprometeu-se a montar um laboratório de electricidade na Escola João Vaz se esta criasse o curso de electricista (1948); industriais de Ovar comprometem-se a contribuir generosamente para a criação da Cantina na futura Escola Técnica (1947); o gerente de uma fundição de Abrantes solicita a criação de uma escola técnica orientada para a metalomecânica e electricidade (1953); os Estaleiros de Viana do Castelo oferecem material à Escola Técnica local, não admitem aprendizes sem prévia matrícula na escola e, juntamente com o Rotary Club, oferecem prémios aos melhores alunos; a Escola Alfredo da Silva, no Barreiro, é equipada com “aparelhagem para a ginástica, cantina e posto médico” pelo patronato local (1953).

secundário técnico, em substituição dos cursos de formação previstos anteriormente. Foram criados 9 cursos gerais técnicos, em lugar dos 35 cursos de formação previstos em 1948. Estes cursos tinham um tronco de disciplinas comuns com o curso geral dos liceus, criado simultaneamente, e em substituição do antigo segundo ciclo.

A criação destes cursos pretendia “corrigir o início prematuro da formação profissional sem apoio numa cultura geral mínima e exclusivamente relacionada com trabalhos de rotina oficial”, conforme afirma o Despacho Ministerial de 25 de julho de 1973. Os novos cursos proporcionavam uma base cultural mais vasta, previam a permeabilidade entre os vários cursos e entre estes e os cursos geral e complementar do ensino liceal e reduziam substancialmente o número de horas semanais atribuídas à prática oficial. Os cursos perderam as características predominantemente profissionalizantes dos antigos cursos de formação e deixavam de prever a realização de um estágio e de um exame de aptidão profissional. A tendência era já clara para a formação mais prática (profissional) fazer-se num espaço diferente.

Esta reforma inseriu-se numa política de “democratização do ensino” e correspondeu a uma aproximação dos ensinos liceal e técnico (institucionalizada com a criação da Direção Geral do Ensino Secundário sucedendo às Direções Gerais dos Ensinos Liceal e Técnico), com a criação das Escolas Secundárias, onde eram ministrados tanto o curso geral dos liceus como os cursos gerais técnicos, embora estes se limitassem, frequentemente, ao Curso Geral de Administração e Comércio, devido ao equipamento pouco dispendioso que exigia.

A partir do ano letivo de 1972/73 começaram a funcionar os cursos gerais técnicos em regime noturno, substituindo os antigos cursos de aperfeiçoamento. Seguiam planos de estudo semelhantes aos dos cursos diurnos, embora fossem distribuídos por 4 anos (em vez de 3), para aliviar a carga horária letiva. A estes cursos eram admitidos os alunos que possuíam o 2º ano do ciclo preparatório ou habilitações equivalentes. Em 1973 são criados os cursos complementares do ensino secundário técnico, em número de 20, articulando-se com os cursos gerais e que visavam não só garantir a preparação para o ingresso na vida ativa como o acesso ao ensino superior. Facultava-se a possibilidade de transferências entre o ensino liceal e o técnico.

A reformulação do ensino secundário antecedeu a publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 5/73 de 25 de julho) que na sua Base VI alterou para 8 anos a duração do ensino básico e da escolaridade obrigatória, embora esta última disposição não tenha sido concretizada. Quanto ao ensino técnico profissional, a Lei de Bases não o contemplava explicitamente, embora na Base IX afirmasse:

O curso geral compreenderá um núcleo de disciplinas comuns que facultam aos alunos uma formação geral unificada e algumas disciplinas de opção que favoreçam uma iniciação vocacional, com vista aos estudos subsequentes ou à inserção na vida prática, directamente ou após adequada formação profissional. (...) O curso complementar será mais diferenciado que o curso geral, compreendendo algumas disciplinas de opção e visará em especial a conveniente preparação para os diversos cursos superiores ou a inserção na vida prática, directamente ou após adequada formação profissional.

A duração deste regime de estudos para o ensino secundário técnico foi muito curta pois, a partir de 1975, surge a unificação dos cursos gerais técnico e liceal (circular 1/75 de 19 de junho), colocando-se praticamente um ponto final no Ensino Técnico. A aprovação do Ensino Secundário Unificado pelo IV Governo Provisório, por iniciativa de Rui Grácio, então Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, significou claramente um retrocesso na qualificação da população, não rompendo com a estrutura de um país que utilizava ainda mão de obra pouco qualificada e, naturalmente salários baixos. Acresce que, ao contrário do que defendiam os seus autores, seriam as classes mais desfavorecidas a serem as mais prejudicadas já que, não tendo expectativas de utilizar o ensino secundário como trampolim para o superior, entravam na vida ativa sem qualquer diploma de formação profissional. Esta situação provocara a médio prazo o “desaparecimento” de algumas profissões, tornando raros os técnicos nalgumas áreas essenciais.

A vontade política dos anos de 1980 e o contributo do Banco Mundial, da OCDE e do seu Relatório – “Exame à política de educação em Portugal” –, trazem-nos uma nova aposta no ensino profissional, em particular através do lançamento do GETAP – Gabinete de Ensino

Técnico, Artístico e Profissional – liderado por uma figura marcante nesse relançamento – Joaquim Azevedo (diretor desse espaço descentralizado de decisão educativa e mais tarde secretário de estado do ensino básico e secundário). A Resolução 3/98 do Conselho Nacional de Educação sobre o Ensino Secundário, marca claramente em Portugal a maturidade de uma reflexão sobre este grau de ensino (e a sua “refundação”), aqui já com a componente dos cursos gerais, cursos profissionais e cursos de educação e formação, assumindo uma pluralidade de ofertas capaz de responder às diferentes tipologias de jovens, seja na perspectiva de uma mais rápida inserção no mercado de trabalho, seja procurando aceder ao ensino superior, universitário ou politécnico.

3. Vítima de uma visão deturpada: falácia, falência ou inevitabilidade?

As reformas em educação têm-se caracterizado por serem reformas que se limitam a tentar aperfeiçoar o que já existe, sem pôr em causa os princípios, modelos de referência e modos de organização. (...) Muitas das propostas e projectos de reformas escolares limitam-se a mudanças de carácter técnico, que acabam por reforçar os valores, as relações de poder e as experiências de aprendizagem constitutivos das formas convencionais de educação. Nestas condições, as reformas raramente ultrapassam as camadas superficiais do sistema. Os aspectos essenciais dos princípios, dos valores e dos objectivos que legitimam as estruturas organizacionais, as acções humanas e os conteúdos curriculares, permanecem, assim, escondidos (...) (BARROSO, 2001, p. 82).

Não há hoje dúvidas sobre a importância de uma reforma estrutural na Escola. Preenchidos os séculos anteriores com mudanças frequentes, indexadas a maioria das vezes às alterações de natureza política, muito mais do que às mudanças pedagógicas (ou até económicas), o final do século XX e os inícios do XXI, trazem consigo a necessidade de, olhando retrospectivamente o que foi a Escola, descobriremos-lhe um novo sentido e um novo papel no quadro das sociedades atuais. Este olhar que terá de recair sobre todos os graus de ensino, assume particular importância na área do ensino técnico, uma vez que tanto

o conceito de trabalho como o espaço educativo destinado ao ensino técnico alterou-se completamente. É exactamente no subsistema relacionado com a formação de profissionais que vamos encontrar análises que acentuam o desajustamento entre os conteúdos formativos e as necessidades do “mercado de trabalho”. Num estudo dos inícios dos anos de 1990, Psacharopoulos sistematizou algumas razões para aquilo que chama de “falhanço dos ensinos técnico e profissional” (1991, p. 193-199). A importância desta sistematização resulta de dois aspetos que entendemos ainda hoje (2022) pertinentes: por um lado o seu conteúdo reflete, no nosso entender, aquilo que também se passou em Portugal; por outro, destinando-se o estudo, em referência, a ser lido pelos decisores políticos e planificadores educativos, ele vai influenciar algumas das tomadas de posição do período que estamos ainda hoje (2022) a considerar.

O autor começa por referir que uma das razões do fracasso passa pelo facto de “a maioria das famílias e das crianças verem estes cursos como uma segunda escolha”.

Isto entronca claramente no estigma do ensino técnico referido múltiplas vezes por diversos autores, em particular por Sérgio Grácio. Um segundo motivo tem a ver com a “velocidade da mudança”, sobretudo de natureza económica que transporta consigo não só uma impossibilidade de a Escola Técnica a acompanhar como, face ao tempo que medeia entre a formação e a prática profissional, provoca um desajustamento com o mercado de trabalho a que se destina. Uma terceira razão refere-se às dificuldades de planificação adequada, uma vez que muitos dos estudos realizados previram mal as necessidades (ou não conseguiram mesmo prever algumas das mudanças) ou fizeram um tipo de análise ligada a “conceitos ocidentais de emprego” incompatíveis ou desajustados às “dinâmicas culturais locais”. Num quarto aspecto evidencia-se a falta de concretização de “cursos de requalificação” exigidos pelas mudanças das tecnologias, o que provocou, naturalmente, um maior desajustamento entre formação e mercado de trabalho.

Uma quinta razão passa, na perspetiva do autor que estamos a seguir, por uma questão de política educativa; no seu entender, “foram os governos, mais do que os pais, que tomaram habitualmente a decisão de expandir os ensinos técnico e profissional”. Este aspecto é bem visível no caso português sobretudo durante o Estado Novo. A sexta razão inventariada passa pela má formação de muitos dos professores deste tipo de ensino, que se traduz num elevado nível de inadequação dos

conteúdos formativos em relação às necessidades das empresas. Num outro motivo refere que os custos do ensino técnico são, em todos os países, pelo menos duas vezes superior ao “ensino geral” o que obriga a grandes esforços financeiros que nem todos os países podem suportar. As fragilidades da ligação ao tecido empresarial, quer com a reduzida participação de empresários nas decisões, quer com a inadequada preparação são um último vector da análise realizada.

Estas perspectivas foram naturalmente incorporadas no pensamento sobre o ensino técnico que se foi produzindo em Portugal, particularmente a partir dos anos de 1990, e que se centrava na nova função a desempenhar pelo ensino técnico. Uma formação tendencialmente ampla e não indexada a aspectos ou desejos demasiado particularizados, reportam-se e articulam-se com as novas teorias da segmentação do mercado de trabalho e, paralelamente, à definição de um novo conceito que passou a estar presente nos diplomas e nos discursos das decisões de natureza educativa (em particular no que se refere ao ensino técnico, tecnológico, profissional ou até técnico profissional, consoante as designações que foi assumindo) – a competência.

Importa, pois, equacionar o significado deste novo conceito que trouxe um novo enfoque (ou mesmo a *morte*) para o “velho ensino técnico”. Para Guy le Boterf a

competência não pode ser reduzida a uma soma de saberes, saber-fazer e saber-ser, mas deve ser considerada como uma noção mais integrada e complexa que compreende um saber mobilizar os saberes em contextos específicos, um saber combinar de modo pertinente o manancial de saberes disponíveis, um saber agir e reagir face a acontecimentos e situações complexas, um saber transferir, pela via da evolução dos saberes e pela inovação em novos contextos, e um saber partilhar, articulando transversalmente competências e cooperando com outros trabalhadores (In. AZEVEDO, 2001, p. 127).

Três inferências devem ser equacionadas face a este novo contexto concetual. Primeiro ganha cada vez mais sentido a reflexão internacional que, num contexto de globalização traga para uma divisão mundial do trabalho a redefinição de um neoprofissionalismo que passa antes de mais por identificar núcleos de competências que venham a ser desenvolvidas, primeiro num contexto de trabalho e posteriormente

num quadro de formação (educação) ao longo da vida, que permite a flexibilidade laboral. Paralelamente iremos assistir à crescente influência do “papel uniformizador e legitimador” dos organismos internacionais que passam a “marcar” o sentido e o conteúdo das reformas educativas e formativas nos diversos países (basta, por exemplo, que as propostas sejam financiadas e tenham, por isso, de obedecer a um conjunto de requisitos formais). Segundo, torna-se necessário discutir em que contextos educativos se deve fazer esta “formação básica” (*back to basics*) e quais as entidades que a devem planificar, implementar e avaliar. Importa perceber muito bem qual o público que a ela vai recorrer no sentido de flexibilizar conteúdos, modular situações de ensino e aprendizagem, preparar os docentes ou até escolher os horários em que ela se vai processar. Em Portugal nas décadas de 1980 e 1990, houve alguma indefinição neste quadro de equacionamento dos problemas, que se traduziu, necessariamente, nalgum desaproveitamento de financiamentos e nalgum distanciamento entre as necessidades de formação e as expectativas esperadas pelos alunos e pelos empregadores.

Terceiro, a negociação “na lógica da competência torna-se individual e implícita e pouco dada a categorizações, uma vez que emerge numa multiplicidade de trocas individuais que se processam no seio dos postos de trabalho” (AZEVEDO, 2001, p. 128) espaço privilegiado (e único?) de reconhecimento das competências adquiridas. Fica clara a perda de importância da organização sindical, torna-se evidente a maior individualização da relação entre o trabalhador e a entidade patronal e, por consequência, a maior dependência desta para garantir o seu espaço laboral/profissional. A designação “trabalhadores independentes” é, neste quadro, um sofisma e uma ironia face à evidente maior dependência em que se situa o trabalhador. Para além disso ganha sentido a precariedade do emprego e a onnipotência do trabalho (tarefa).

Estudos recentes sobre a relação entre Educação, Emprego e Salários ou sobre a nova relação entre o trabalho e a produtividade⁵² vêm fornecer

52 Ver por exemplo a notícia: “em 2019 “cada trabalhador português produzia o equivalente a 66% do trabalhador médio” da UE (<https://www.jornaldenegocios.pt/economia/detalhe/estudo-produtividade-nao-acompanhou-as-qualificacoes>) ou “Relação entre Educação, Emprego e salários” <https://joseneves.org/pt/artigo/promover-o-acesso-a-aprendizagem>

aos decisores políticos dados, mas também incutir alguma urgência em decisões mais rurais do que cosméticas para a formação profissional.

Referências

ALHO, Albérico Afonso Costa. F.P.A. *A Fábrica Leccionada*. Aventuras dos Tecnocatólicos no Ministério das Corporações. Porto: Profedições, 2008.

ALHO, Albérico Afonso Costa. *Sob a urgência da Técnica, cerzir as almas em tempos de mudança*. Lisboa: 2001. [Tese de Mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa]

ALVES, Luís Alberto Marques. *O Porto no arranque do Ensino Industrial (1851-1910)*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

ALVES, Luís Alberto Marques. O Ensino na segunda metade do século XIX (1851-1890). In. MARQUES, A.H. Oliveira; SERRÃO, Joel, dir. *Nova História de Portugal: Portugal e a Regeneração*. Lisboa: Editorial Presença, 2004, Vol. X, p. 303-339.

ALVES, Luís Alberto Marques. *Ensino Técnico (1756-1973)*. Lisboa: S.G.M.E., 2009.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE PORTUGAL. *Anos de 1941 a 1950*. Lisboa: Imprensa Nacional.

ARROYO, António José. *Relatórios sobre o Ensino Elementar Industrial e Comercial*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1911.

AZEVEDO, Joaquim. *O Ensino Secundário na Europa*. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial. Porto: Edições ASA, 2000.

AZEVEDO, Joaquim (Org.). *O Ensino Secundário em Portugal* (Estudos). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1999.

BARROSO, João. *O século da Escola : do mito da reforma à reforma de um mito*. In. O século da escola – entre a utopia e a burocracia. Porto : Edições ASA, 2001.

Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública, Ano V (Número especial) Lisboa: Imprensa Nacional, 1934.

CARDIM, José Eduardo de Vasconcelos Casqueiro. *Do Ensino Industrial à Formação Profissional*. As políticas públicas de qualificação em Portugal. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2005.

- CARON, François. La Croissance Économique. In. LÉON, Pierre (dir.). *Histoire économique et sociale du monde*. Paris, Armand Colin, 1978, Tome 4, pp. 69 a 132.
- CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa: CNE, 1999.
- Escolas Técnicas. *Boletim da Direcção Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio*. Lisboa, 1947 n° 3-4, 1947.
- Estudos Preparatórios da Reforma do Ensino Técnico. Separata do volume 1 de “*Escolas Técnicas – Boletim da Direcção Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio*”. Lisboa, 1947
- FOSTER, Philip J. The vocational scholl fallacy in development planning. In KARABEL, Jerome; HALSEY, A.H.. *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, 1978.
- FREITAS, José Joaquim Rodrigues de. *Novas Páginas Avulsas*. Recolha e introdução de Jorge Fernandes Alves, Porto, Fundação Eng. António de Almeida, 1996.
- GELLNER, Ernest. *Nações e Nacionalismo*. Lisboa, Gradiva, 1993.
- GRÁCIO, Sérgio. *Política Educativa como Tecnologia Social – As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa, Livros Horizonte, 1986.
- GRÁCIO, Sérgio. *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- HORTA, José Maria da Ponte. *Estado e Crítica do Nosso Ensino Oficial*, Lisboa, 1881.
- MATTOSO, António. *Relatório Anual da Escola Comercial Pedro de Santarém*. Ano lectivo de 1946/47. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Técnico, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, 1947.
- MÓNICA, Maria Filomena. *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença, 1978.
- NÓVOA, António. A Educação Nacional. In. ROSAS, Fernando (coordenação). *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Nova História de Portugal. Volume XII. Lisboa, Editorial Presença, 1992, p.456-520.
- PSACHAROPOULOS, George. Vocational education theory, voced 101: including hints for vocational planners. In. *International Journal for Educational Development*, 11: 3, 1991, p. 193-199.

PROENÇA, Carlos. Uma Reforma do Ensino Técnico e seu desenvolvimento. In. *Escolas Técnicas. Boletim da Direcção Geral do Ensino Elementar e Médio*”, nº 43, Lisboa, 1971.

Parte II

**A Educação em Ambientes
Não Escolares**

IRRADIAR SAÚDE NA INFÂNCIA: O PROGRAMA DE RADIOGINÁSTICA DO PROFESSOR TARSO COIMBRA, RIO DE JANEIRO, DF, ANOS 1930

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
José Carlos de Souza Araujo

Introdução

A década de 1930 no Brasil foi um tempo de rupturas políticas. Estabeleceu-se um limite ao regime político instituído em 1889, que levaria à consagração da ideia de Primeira República. No protagonismo das mudanças, esteve Getúlio Vargas: político gaúcho que, até 1936, se consagraria à frente do governo do país de modo a se ver com força política suficiente para impor outro regime: o Estado Novo. Ao poucos, Vargas evoluiu da condição de revolucionário à de ditador; encabeçou o governo provisório (1930–4), o governo constitucional (1934–7) e governo do Estado Novo (1937–45).

À sustentação de Vargas no poder político maior, foi necessário um conjunto de medidas e ações para fortalecer o Estado nacional que se pretendia construir, marcado pelo desejo de centralização, modernização e autoritarismo. Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, o clima de instabilidade e tensão políticas pesou ainda mais; eram suscetíveis de abrirem flancos à contestação da ordem. Vargas, então, investiu na *instituição* para concretizar seu ideal de Estado lastreado pela aprovação popular.

Os movimentos do governo tiveram rumos variados: um ministério para centralizar a educação e a saúde e uma política de legislação trabalhista; além disso, um ministério centralizador, uma política de industrialização de grande porte e, sobretudo, uma instituição de controle, censura e propaganda: o Departamento de Imprensa e Propaganda — para ficarmos em alguns exemplos. Focado nos meios de comunicação de massa, esse departamento se incumbiu de assegurar, com intenção

de enaltecimento, a difusão do ideário do Estado varguista, em especial o nacionalismo patriótico-bélico.

Esse horizonte de reflexão e debate é vislumbrado neste texto; ou seja, essas questões delineadas permeiam este capítulo, centrado nas relações entre radiodifusão, programas educativos, educação física e eugenia na década de 1930. Tais assuntos se interligam na análise do caso de Tarso Coimbra, educador físico formado em escola do Exército que encabeçou um programa de rádio para transmitir, ao vivo, aulas de *gymnastica*, seguindo um programa de educação física para crianças entre 1935 e 1936. Nesse sentido, o capítulo aborda o uso educativo do rádio durante o governo Vargas de modo a refletir sobre a chamada radioginástica projetada em um ideário político-nacionalista cujo programa incluía propaganda ideológica (nacionalismo) e eugenia (saúde pública, “melhoria da raça”).

Procuramos puxar alguns fios do tecido histórico para tentar construir uma compreensão crítica de como as aulas de educação física na condição de programa de rádio se projetaram no ideal de educação e saúde pública no governo Vargas. Igualmente, intentamos compreender a extensão das relações desse ideário com o conteúdo e o método de aprendizagem inculcidos nos alunos e demais participantes in loco e nos ouvintes do programa radiofônico de Tarso Coimbra. Entendemos que esse argumento de estudo histórico-educacional nos ajuda a compreender, com mais detalhe, a inserção da educação física no cotidiano de algumas cidades e sua função normatizadora da conduta social.

Visto se tratar de um olhar histórico-educacional, este estudo toma, como documentos históricos (registros do passado), textos diversos e fotografias veiculados na imprensa da cidade do Rio de Janeiro. Sobretudo nos textos, notamos o esboço de políticas públicas de educação e saúde abertas à iniciativa privada; também notamos a recorrência a instâncias político-administrativas e ao uso de seus mecanismos estatais para se assegurar uma onipresença de Vargas em meio ao povo. Nesse sentido, as fontes indiciam a execução de ações de saúde e educação associadas a avanços nas tecnologias da comunicação, sobretudo o rádio; ou seja, fortalecia-se a propaganda mediante uma comunicação de massa que destacou a radiofonia graças ao seu potencial de alcance geográfico.

Essa condição seria central para fazer proliferar a mensagem que Vargas desejou incutir nos brasileiros em nome de mudanças nos hábitos, nos costumes, nos comportamentos, nas ideias — numa palavra, na cosmovisão (cf. AZEVEDO, 2002).

Com efeito, um dos meios de difusão da propaganda do governo Vargas foi o rádio, situado na regulação de serviços de radiocomunicação contida nos decretos 20.047/1931 e 21.111/1932. Dessa última legislação, convém aqui o artigo 5º; seu texto prescreveu que, além de radiocomunicação pública (administração e forças militares, por exemplo), terceiros poderiam executar serviços de radiofonia. O governo punha em prática serviços de radiodifusão, mas não afirmava monopólio ou exclusividade. O que não isentava os particulares de ofertarem serviços convenientes aos interesses nacionais e regrados por observações e pré-requisitos do governo aplicáveis à matéria (BRASIL, 1932).

Caso mais exemplar nesse sentido foi o uso educativo do rádio, cujos programas de ensino deviam estar alinhados no que o governo prescrevia. Nesse caso, o exemplo de Tarso Coimbra é valioso porque ele mesmo, em certo sentido, já era um tipo de chancela oficial: havia se formado em escola militar e se tornou militar da reserva. Tinha conexões institucionais diretas (embora mediadas por superiores) com setores do Estado afins às relações entre educação e radiodifusão, ou seja, ele contava com certo privilégio; o que facilitava sua iniciativa de oferecer aulas de educação física como projeto de uso educativo do rádio (é claro, sempre em prol do governo).

Usos do rádio no governo Vargas

O uso do rádio para fins educativos não é assunto novo na pesquisa acadêmica. Já na primeira metade de década 1990, a questão suscitou interesse de pesquisadores como Newton Dângelo, em especial seu estudo *Escolas sem professores: o rádio educativo nas décadas de 1920/40*. Desenvolvido como pesquisa de mestrado, defendida em 1994, esse trabalho oferece uma compreensão importante para dar lastro à discussão apresentada aqui. O autor endossa a ideia de difusão do uso do rádio como ferramenta educativa para a massa em meio a intelectuais de áreas não só da educação, mas ainda da medicina

(eugenia) e da sociologia (higienismo), além de gente associada a entidades de categorias profissionais e do governo.

Sobretudo, o entusiasmo pela rádio educativo permeou o ideário do movimento escola nova. Nomes como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Gustavo Capanema, Roquette Pinto, Venâncio Filho e outros aparecem associadamente à intenção de orientar a organização do rádio como instrumento educativo o mais eficiente possível. Como disse Gilioli (2008), o rádio educativo de alcance territorial nacional e submetido ao Estado foi vislumbrado por Roquette-Pinto.

1º – Cada Estado, na sua capital, dispondo de estabelecimentos de ensino de certo vulto, fundaria uma grande radio-escola. Um entendimento entre os governos sob os auspícios do governo federal, permitiria a aquisição das vinte poderosas estações necessárias. Seriam todas do mesmo typo, por economia, fornecidas em concurrencia publica. Não ha um só Estado do Brasil em condições de não poder com essa despesa. A função dessas vinte grandes Radio Escolas Estaduaes, seria puramente directora. Seus programas educativos mostrariam às cidades do interior o caminho a seguir. 2º – Uma vez que o ideal é dar ao homem do povo o seu radio, seria preciso completar a installação do sistema. Para isso, os municipios limitrophes entrariam em accordo para subvencionar um, mais rico e mais bem situado. Nesse seria erigida a Radio Escola Municipal, servindo directamente ao povo, de accordo com a orientação recebida das Radio Escolas Estaduaes (ROQUETTE-PINTO, s. d. [1927], s. p.).

Em que pese a polissemia dessa passagem, ela nos diz, sobretudo, da penetração do ideário da escola nova (dos intelectuais) no meio governamental; isto é, nos leva a pensar que a intervenção estatal na escola foi orientada por ideais de uma educação progressista (escola nova). Assim, faz muito sentido a possibilidade de que tenha orientado as intenções de uso educativo da radiodifusão pelo governo; mas, é claro, alinhada no ideal varguista de reordenar a sociedade. Dito de outro modo, os escolanovistas seriam parte dos articuladores de tal uso do rádio, mas sujeitariam suas intenções aos determinantes de instituições do Estado como o Serviço de Radiodifusão Educativa.

Outro entusiasta do uso rádio como ferramenta educativa foi

Lourenço Filho. Conforme lemos em Dângelo (1994), esse escolanovista argumentou em prol da adaptação do rádio para usos escolares num relato em que expôs impressões do que havia visto nos Estados Unidos. Convém lermos o extrato a seguir.

[...] mais impressionante escola que vi [...] uma escola sem alunos [...] sem frequência [...] sem livros, sem quadro-negro, sem exames, nem corpo docente fixo. Apesar disso tudo seguem-lhe as aulas *50 milhões de pessoas*. [...] A mais impressionante escola que vi foram os estúdios da Ene Bi Ci, [...] situada no prédio da Radio Corporation of America, no Rockefeller Center, em Nova York (LOURENÇO FILHO, s. d., s. p. *apud* DANGELO, 1994, p. 46).⁵³

Seguramente, Lourenço Filho foi impactado pelo alcance da ação educativa: “50 milhões” de pessoas. Era muito ante o alcance do aparato escolar e de recursos profissionais do Brasil nos anos 1930. Para termos uma ideia, basta pensarmos que, até 1920, o analfabetismo em meio a crianças com idade acima de 5 anos chegava a mais de 71% (18,5 milhões em meio à população de 26 milhões) (FERREIRA; CARVALHO, 2018). Lourenço Filho parece ter sujeitado o sentido de certo vocabulário ao seu deslumbre; o que nos leva a uma possibilidade de leitura crítica da passagem. Certamente lhe era clara — e cara — a noção de escola como lugar idiossincrático: de feição própria, lógica e fins próprios de existência e funcionamento, regras de frequência e

53 Conforme Dângelo (1994, p. 37), o texto “Exposição do rádio: feira dos amanhãs” é um manuscrito de Lourenço Filho com “data ilegível”. “O documento sugere a preparação de um artigo para jornal ou possivelmente de um texto para ser falado ao microfone, dada a sua disposição em perguntas e respostas. As perguntas referem-se à visita feita por Lourenço Filho aos Estados Unidos, quando o educador pôde verificar as instalações da National Broadcasting Company (NBC), de Nova Iorque, e as respostas, na primeira pessoa, procuram traduzir um sentimento de entusiasmo e interesse em fazer do rádio a chamada ‘escola sem professores’ no Brasil”. Pode ter sido a matriz para “o artigo do jornal *A Gazeta* de 1938 [...] com o mesmo título ‘Escolas sem professores’. Os desejos de Lourenço Filho já estavam sendo encaminçados por Hitler, na Alemanha nazista, mostrando que o professorado deveria ser um dos segmentos a ser doutrinado ou pulverizado pelo fascismo”. O documento se encontra no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, no maço LOURENÇO FILHO, M. B. pi 55.04.27, p. 2, conforme anotou Dângelo.

de uso próprias. Essa propriedade estaria, sobretudo, na presença do sujeito aluno: a escola existe em função dos discentes como categoria sociológica; o estudante seria o fim último da escola; sem alunos, a escola passa a ser espaço em vez de lugar, pois se esvazia seu sentido de produção social; sem estudantes e professores, a escola se torna um prédio sem o sentido social e sociológico que se lhe atribui: lugar de formação humana, de aquisição de cultura, de socialização e, é claro, de aprendizagem via estudo.

Nessa lógica, o rádio jamais será escola, justamente, porque é rádio tem feição própria, lógica de existência e funcionamento próprios, regras de uso próprias etc. Evidentemente, mesmo sem ser escola o rádio pode ser educativo, porque a educação como processo de ensino e aprendizagem não se circunscreve à materialidade e às ações da escola exclusivamente.

Salientamos a ideia de *aparência* no dito de Lourenço Filho porque ele mostrou estar ciente da função e presença cultural da escola. Sabia que uma pedagogia fundada na mediação oral — sobretudo na escuta — e na exploração da imaginação tal qual no rádio educativo não prescindia da escola; mas esta deveria ter outro modelo. Com efeito, no dizer de Dângelo (1994), o pensamento do intelectual vislumbrou nexo lógico entre ensino e instalações; nesse sentido, como escolanovista, defenderia a construção de escolas apropriadas à pedagogia que se desenhava.

Por seu turno, à estação radiofônica eram necessários recursos de dramatização; suas instalações deveriam presumir programas ao vivo e presença de público — “devidamente selecionado para impregnar os ouvidos de vozes coletivas, anônimas [...] orientadas para sensações programadas como aplausos, risos e exclamações” (DÂNGELO, 1994, p. 39).

O potencial vislumbrado por Lourenço Filho se traduziu em um tom apologético em torno da força homogeneizante do rádio, que “condensa, por uma mesma influencia, a direção do gosto artístico, de *idéias e sentimentos morais e cívicos*”; daí ser uma “formidável escola, sem, [sic] dúvida!” (LOURENÇO FILHO, s. d., s. p. apud DÂNGELO, 1994, p. 46; grifo nosso). Com efeito, não só o número de escolas era entrave ao desenvolvimento da educação; também o eram a frequência e o abandono escolares.

Como instrumento educativo, a radiodifusão foi projetada na condição de possibilidade de instaurar um processo educacional extra e de alcance superior ao da escola tradicional; ainda que fundado na passividade da audição. Como disse Dângelo (1994, p. 48), os intelectuais escolanovistas almejavam desencadear um processo de “regeneração do país [...] as ondas do rádio poderiam levar a moralização dos costumes não só aos alunos ‘gazeteiros’, mas também aos seus pais, analfabetos ‘de letras e de ofício’”. A essas defesas se aliou a obra *Rádio e educação* (1934), de Ariosto Espinheira, centrada no papel que a radiofonia educativa teria nas disputas em torno da “organização de associações de radiodifusão, abertura de estações por grupos privados, fundação de radioescolas, troca de experiências com outros países, edição de revistas especializadas etc.” (DÂNGELO, 1994, p. 49). No rastro da racionalização do rádio educativo, seria fundamental a padronização para que a “regeneração [pudesse ser] nacional”, isto é, chegasse ao país todo. O primeiro passo seria padronizar o “funcionamento de todas as estações, pois ‘seriam todas do mesmo tipo’ e orientadas por estações centrais, ‘mostrando o caminho a seguir’” (DÂNGELO, 1994, p. 47). Nesse sentido, um exemplo de modelo mais seguido foi o da “Rádio Escola Municipal do Distrito Federal, fundada em 1934”. Teria sido decisiva para a “regulamentação do sistema de concessões em 1932”, a “formação da Confederação Brasileira de Radiodifusão, em 1933”, e para a “criação do Serviço de Radiodifusão Educativa, em 1937” (DÂNGELO, 1994, p. 48).

É para esse horizonte delineado até aqui que converge a atuação de Tarso Coimbra como professor de educação física que fez usos educativos do rádio no governo Vargas entre 1935 e 1937. Seu caso endossa alguns postulados já ditos e aponta outros, derivados das singularidades de seu projeto de uso do rádio: aulas de ginástica subjacentes às quais pairavam discursos de eugenia e de patriotismo fundado na ideia de raça e disciplinamento do corpo com vistas à guerra.

Tarso Coimbra na rádio Ipanema: a onda da educação física

As conexões de Tarso Coimbra com a educação física remontam a 1928, quando fez “Exame de admissão e do Curso Preparatório” para entrar na Academia do Comércio do Rio de Janeiro (JORNAL DO

COMMERCIO, 22–3 fev. 1928). A escola foi fundada em 1902⁵⁴, com orientação militar (CAETANO, s. d.). Disso inferimos que, ao se formar nela, Coimbra criava laços institucionais com escalões do Exército. Não por acaso, entre 1928 e 1931 ele se articulou para se tornar militar reservista, como sugere a resposta dada a um requerimento dele do segundo semestre de 1931. Na condição de “aspirante a oficial da reserva da 2ª classe da 1ª linha, em estágio no 2º R. I.”, Coimbra havia solicitado “carteira de identidade” militar (DIÁRIO DE Notícias, 17 out. 1931, p. 11). Ainda em 1931, Tarso Coimbra se tornou aluno do curso de “educação physica [...] do Centro de Cultura do Exercito”. Ao fim de 1933, estava formado. A cerimônia de diplomação contou com a presença de Getulio Vargas, além de representantes da Casa Civil e de ministérios, inclusive da Educação (O JORNAL, 29 dez. 1933, p. 9). Dois anos após, Coimbra já concorria a cargos eletivos internamente ao Exército, como no clube militar da reserva. Em julho de 1935, compôs uma chapa para concorrer à “diretoria do bienio de 1935–37” do clube; ficaria em suas mãos a “diretoria de controle e desportos” (JORNAL DO BRASIL, 26 jul. 1935, p. 24). Em setembro de 1935, então professor “diplomado pela Escola de Educação Physica do Exército”, Coimbra se envolveu com o universo do rádio no governo Vargas.

Fotografia 1 – Tarso Coimbra à época do lançamento de seu programa de aulas de educação física em forma de programa de rádio na emissora Ipanema



Fonte: Gazeta de Notícias (8 abr. 1936, p. 8)

54 BRASIL. Presidência da República. *Decreto 1.339*, de 9 de janeiro de 1905. Rio de Janeiro, 9 de janeiro de 1905, 17º da Republica. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, RJ, 11 jan. 1905, p. 225 [publicação original]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1339-9-janeiro-1905-612623-publicacaooriginal-135659-pl.html>.

“Educação physica integral” pela rádio Ipanema

A partir de 1º de setembro de 1935, o *Jornal do Commercio* passou a divulgar a programação da rádio Ipanema (P. R. H. 8, conforme nomenclatura oficial), na qual se incluíam atividades educativas. Estas ficaram a cargo de um “departamento infantil” da emissora cujo “director” se tornou Tarso Coimbra (VIDA DOMÉSTICA, jan. 1936, p. 22).

O foco central dele foram as aulas de educação física em forma de programa de rádio. A programação divulgada informava horário (“9 às 10 horas”), objeto da atividade (“Aula de educação physica infantil”) e responsável (“Professor Tarso Coimbra”) (JORNAL DO COMMERCIO, 1º set. 1935, p. 15).

O programa presumia reunir crianças (e adultos responsáveis) para terem “Aula[s] de educação physica de infantil” em forma de programa de rádio⁵⁵. As aulas eram destinadas a “crianças de Copacabana, Leme, Ipanema e Leblon”, ou seja, bairros da orla carioca.

O lugar era o prédio onde operava a rádio emissora (“seu studio em Copacabana”) (A MANHÃ, 4 set. 1935, p. 5); em específico, ocorriam no terraço, transformado em um “verdadeiro gymnasio de educação physica integral” (GAZETA DE NOTÍCIAS, 17 out. 1935, p. 10).

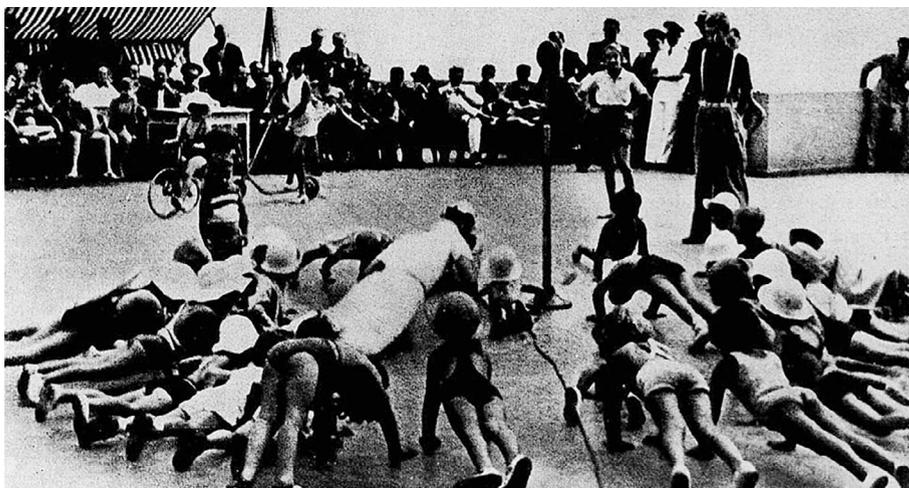
Em torno de um microfone, as crianças e os professores se exercitavam ante os comandos para cada exercício dados por um *speaker*, ou seja, um locutor.

55 Ver o estudo de Rocha (2019, p. 68).

A autora trata de temas afins ao nosso estudo ao discutir a expansão da radiodifusão e seu potencial de propagar ideologia via “programas educativos, cívicos, entretenimentos e serviços de utilidade pública”; um elemento central visto pela autora são “as questões de saúde, a exemplo da ‘Hora da Gymnastica’”, programa de rádio “que conta uma história da educação corporal e da saúde do brasileiro nas comunicações de massa”.

Segundo a autora, nos anos 1930–45 o rádio foi um meio de comunicação à distância fundamental a Vargas para aproximar “o povo da política do seu governo através de programas como: ‘Hora da Gymnastica’, ‘Hora da Saúde’, ‘Hora da Juventude Brasileira’, ‘A Voz do Brasil’ (1937), posteriormente ‘Hora do Brasil’ (1938), entre outros”.

Fotografia 2 – Atividade de educação física conduzida pelo professor Tarso Coimbra em suas aulas no terraço do prédio da rádio Ipanema, cidade do Rio de Janeiro, 1936.



Em primeiro plano, crianças em posição de flexão de braços circundam o professor Tarso Coimbra. Em segundo plano à direita, o *speaker*, que observava os exercícios e os verbalizava; ao fundo, visitantes, que no dia retratado incluíram “Director, corpo docente, discente da Escola de Educação Physica do Exército”.

Fonte: *Vida Doméstica* (jan. 1936, p. 23).

Do ponto de vista metodológico, vimos como plausível o raciocínio de que o trabalho do professor Tarso Coimbra teria conexão com o que o Coletivo de Autores (1992, p. 55) entende por “Formas ginásticas coletivas”. Como visto, a presença de público foi condição presumida para programas de rádio educativo gravados ao vivo. Além disso, à parte a atividade de educação física mesma, “Recomenda-se promover a *exibição pública* das habilidades ginásticas desenvolvidas, bem como a avaliação individual e coletiva para evidenciar o significado” (grifo nosso). Com efeito, a própria transmissão do programa de educação física via rádio traduzia a ideia de *exibição pública*, dita mais apropriadamente como *exposição pública*; afinal, se havia quem assistia ao programa, seguramente a maioria absoluta o escutava.

Acrescente-se que as atividades implicavam combinar “cinco fundamentos: saltar, equilibrar, trepar, embalar/balançar e rolar/girar”; sobretudo, são ações a ocorrerem no “ambiente natural”, seja em áreas

com “acidentes do terreno como: declives, buracos, valas etc, ou árvores, colinas”, dentre outras; e em áreas urbanas como “a própria construção da escola, praça, rua, quadra etc onde acontece a aula”. Nesse caso, se o terraço se tornava um *gymnasium*, este era a escola, com vista para o mar e para o morro (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 55)

Com efeito, o lugar é um componente importante para ampliar a compreensão do contexto metodológico das aulas de Tarso Coimbra. Ministradas no terraço do prédio, com vista para Copacabana, as aulas de educação física ocorriam ao *ar livre*, o que as situa em campo teórico-metodológico, o chamado método natural de educação física, cujos princípios permearam o pensamento pedagógico da educação física no Brasil. Tal método foi concebido por Georges Hébert, cuja presença no Brasil foi abordada por Santos (2012). Em seu escrutínio, o pesquisador pôde identificar índices da prática de tal método no Brasil; em parte, achou “periódicos” que “traziam artigos” sobre certas iniciativas.

[...] centros educativos que realizaram atividades físicas, de cunho recreativo e esportivo ao ar livre, desenvolvidas a partir de duas experiências: a *Escola de Aplicação ao Ar Livre* — da Escola superior de Educação Física de São Paulo, e as *Colônias de Férias* desenvolvidas em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco, como sendo uma *preocupação médico-higienista para tratar da saúde das crianças* naquele período (SANTOS, 2012, p. 108, grifo nosso).

Realmente, Santos (2012, p. 109) afirma que, no Brasil, não houve menções diretas ao nome e método de Hébert em associação com a prática da educação física nos anos de 1930; mas reconhece que princípios de seu ideário — “educação do corpo através da natureza” e “espaços de formação e de educação do corpo” — estão patentes, por exemplo, em livros de escolanovistas como Fernando de Azevedo. Com efeito, Dalben (2009) se referiu a esse ponto; segundo ele, em obra de Azevedo de 1960 que ele leu e citou, Hébert aparece com destaque.

Ao terminar o sétimo capítulo de seu livro, “Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser”, 3ªed., aborda o método natural da seguinte forma: Em França tem tido ulti-

mamente grande aceitação o método natural de Georges Hébert, que, ao invés de embarçar-se em mecanismos analíticos, tende a uma educação física completa e utilitária por meio de exercícios naturais completos e sintéticos, que ele classifica em oito grupos distintos: o trepar, o levantar, o lançar, a defesa natural (pelo boxe e pela luta), a natação, e a marcha, a corrida, o salto (AZEVEDO, 1960, p.129) (DALBEN, 2009, p. 37).

Outra obra de Azevedo referida por Dalben foi *Novos caminhos, novos fins*. Segundo ele, o autor salienta os “benefícios da natureza sobre a saúde e a educação infantil” e “a arquitetura das escolas”; ou seja, os espaços escolares deveriam ser construídos tendo em vista o uso de luz e ventilação naturais, o que aponta a “parques-escolas”, “praças de jogos para as crianças”, “escolas ao ar livre” (DALBEN, 2009, p. 39; 37). Como esclarece o autor,

O principal tema abordado é a educação, mais especificamente a Escola Nova. No capítulo, “A saúde e a escola nova”, ao tratar sobre as praças de jogos para as crianças, os parques-escola, as escolas ao ar livre e as colônias de férias grande destaque foi dado à natureza e aos benefícios que ela poderia oferecer à saúde dos infantes. Já no capítulo “A nova política de edificações escolares” foi o contato com a natureza e seus elementos que apareceram como as principais características arquitetônicas que os novos prédios escolares deveriam ter. A preocupação com a nova arquitetura escolar, que deveria ser localizada em meio a praças, parques ou contornada de jardins e áreas arborizadas, refletia também uma preocupação com a tuberculose (DALBEN, 2009, p. 37).

Creemos que essas observações ajudem a situar, em um horizonte teórico-metodológico, as aulas de ginástica de Tarso Coimbra na rádio Ipanema.

De fato, o fator saúde se projeta de modo a desvelar conexões importantes das relações entre educação física e saúde infantil. Essa relação fica patente em textos que repercutiram o programa, como na passagem a seguir.

Os ouvintes sensatos, que syntonizam os seus receptores, com a intenção de se deliciarem com os bons programmas, ou seja, *se illustrarem com ensinamenots sobre assumptos geraes*, mantendo-se em contato com o mundo através dum bem organizado serviço de informações, não [sic] [hão] de ter notado a persistencia notavel do prof. Tarso Coimbra, cuja actuação á frente do Dep. Infantil de P. R. H.-8 é encomios. Talvez tenha passado despercebida aos próprios directores da “Voz de Copacabana” a obra estupenda que vem realizando aquelle educador, entre um sorriso e uma palavra de gracejo para a *garotada sadia e corada* que transborda de alegria no terraço de P. R. H.-8. Serviço de tal monta, feito com tal carinho e proficiente, merece o applauso sincero de todos (GAZETA DE NOTÍCIAS, 20 mar. 1936, p. 8; grifo nosso).

Tal qual podemos ler, o rádio se projeta como meio educador no texto. O discurso subjacente é o do engajamento dos ouvintes interessados em aprender (o gesto de sensatez), pois da rádio emanavam lições sobre assuntos vários com que se informavam sobre o mundo. Também subjacente ao texto está um discurso com tons de eugenia quando se refere à relação professor cordial–aluno sadio. Ao professor era fundamental ter crianças com certa condição de saúde nas aulas, pois estas eram um tipo de modelo, eram irradiadoras de modos de comportamento infantil. O padrão de comportamento era o disciplinar de feição militar, mas seguramente não sisudo nem grave (o professor até fazia gracejos); sobretudo, era o padrão de crianças da zona sul do Rio de Janeiro, de bairros próprios da elite da capital.

Esses sentidos das entrelinhas — da subjacência — se explicitam noutro texto de elogio ao programa e ao trabalho de Tarso Coimbra. Apareceram na revista *Vida Doméstica* de janeiro de 1936 e destacaram o programa com mais imagens do que palavras. O título não poderia ser mais claro de como o programa e a emissora eram vistos; eis a manchete: “A rádio Ipanema concorre para a elevação do índice eugenico da raça”. O texto diz de uma “demonstração de cultura physica do alumnos de gymanastica infantil”, conduzida com “inexcedível competência” pelo professor. Aí, lemos marcas do alinhamento no ideário do governo Vargas.

O noticiário da *Gazeta de Notícias* (20 out. 193, p. 17) antecipou a revista ao afirmar que Tarso Coimbra dedicava suas “atividades á cultura da *nossa raça*, contribuindo eficazmente para a *fortaleza* do nosso Brasil de amanhã” (grifo nosso).

A iniciativa era vista como de “patrióticas finalidades”. Ao professor, o texto se referia como responsável por “ministra[r] os ensinamentos para a perfeita robustez dos nossos garotos, fortalecendo-lhes o espírito para os embates futuros”.

A presença da equipe de reportagem da revista *Vida Doméstica* no terraço onde ocorriam as aulas de ginástica coincidiu com a visita, ao programa, de representantes da Escola de Educação Física do Exército. Diretor, professores e alunos foram ver a demonstração do trabalho de Tarso Coimbra. Dada a importância da visita, Coimbra proferiu uma fala ao microfone permeada de indícios de outro discurso subjacente ao trabalho dele e muito coerente com quem ele era. São exemplares, nesse sentido, certas passagens que projetam seu trabalho em favor da força bélica do país.

Hoje não basta ter um número elevado de homens, pois o *progresso*, no reverso da medalha, atrofiou o homem, fazendo dêle um elemento sem vontade, pois que esta é perturbada pelos vícios considerados elegantes, pela falta de *atividade física*. [...] Tenho feito referências a todos os elementos exceto o principal, o *homem*; por êste é que o Exército tem se interessado. Como prova, temos a maior Escola de Educação Física da América do Sul, que é a do Exército. [...] O *aluno da Escola* [...] quando termina o curso, tem a impressão de viver mais integrado na sociedade, rompendo com todas as barreiras e tabús que entravam humano; *vive, pois, completamente absorvido pela melhoria de sua raça* (COIMBRA, 1936, p. 36; grifo nosso).

Coimbra não poderia ter sido mais explícito sobre a ideologia que guiava sua conduta de professor de educação física obediente a um Estado militarizado e de feição nacionalista. Pesa nessa condição o contexto da Segunda Guerra Mundial, em que o Brasil se projetava como ineficiente do ponto de vista belicoso. Para Coimbra (1936, p. 36),

Outro fenômeno interessante é o dos produtos necessário à potencialidade de um país. Os que têm fábricas, procuram, em caso de conflito internacional, favorecer um determinado país, levando-o mais tarde a um completo domínio financeiro.

Ao Brasil, cabia procurar escapar de tal destino. Já contava com “homens capazes” nessa seara, ou seja, aptos a reunirem “esforços para nos libertar da dependência estrangeira”; tais teriam sido “os militares e em especial, o Exército”: estavam transformando “as casernas em arsenais e fábricas de todas as espécies” (COIMBRA, 1936, p. 36). Mas era preciso ainda mais a fim de preparar o país para um eventual conflito de guerra: era preciso melhorar a raça — tal qual disse Coimbra. Nesse sentido, e não por acaso, ele manteve laços fortes com a escola onde se formou; por exemplo, em fevereiro de 1936, como professor do projeto de educação física da rádio Ipanema, conduziu uma “Colônia de Férias do Lar da Criança” (O JORNAL, 22 fev. 1936, p. 6), atividade que endossa a presença de princípios do método natural de Hébert.

O fim do programa de rádio

Acompanhando-se notas de programação da rádio no *Jornal do Comércio* ao longo de 1935 e 1936, é possível ver a longevidade do programa de rádio de Tarso Coimbra; e a longevidade pode ter atraído o interesse de outras autoridades, como as educacionais. Exemplo disso se lê em nota sobre a programação de janeiro de 1937. Foi anunciado um “Curso de Educação Physica” a ser ministrado pelo “professor Tarso Coimbra” e “promovido pela A. B. E.”, ou seja, Associação Brasileira de Educação (ligada ao movimento escola nova), e a ser transmitido pela rádio PRA-2, do Ministério da Educação e Saúde (JORNAL DO COMMERCIO, 26 jul. 1935, p. 8).

Contudo, não passaria de meados de 1936 a existência do programa. Ainda em março, começaram a circular notas sobre seu fim. Foi o que disse a revista *Beira-Mar* (25 mar. 1936, p. 10): “Consta que o professor Tarso Coimbra vae deixar a rádio Ipanema”.

A revista via com desconfiança o boato: como abrir mão de um “animador constante dos ouvidos da Ipanema [com] suas concorridissimas aulas de educação physica”? Mas em abril a saída

já era certa, como sugere a passagem a seguir de texto da *Gazeta de Notícias*.

Uma notícia contristadora para quem tem o prazer de visitar o terraço de PRH-8 numa manhã ensolarada de Copacabana, é a próxima retirada do prof. Tarso Coimbra de PRH-8. Moço culto, trabalhador como os que mais o sejam, o prof. Tarso Coimbra grangeou sympathia e prestígio nos meios sociaes e radiophonicos da cidade, podendo se dizer, sem medo de errar, que se a Ipanema se firmou em Copacabana, muito deve á sua aula de gymnastica. É uma perda irreparavel a que vai soffre a PRH-8, quanto mais que dentro em breve um outro microphone estará espalhando pelo Rio: — “Meus amiguinhos...” como diz o educador que ora abandona a “voz de Copacabana” (GAZETA DE NOTÍCIAS, 8 abr. 1936, p. 8).

Findo o projeto na rádio Ipanema, Tarso Coimbra se lançou como colunista da imprensa. Na revista *Beira-Mar*, publicou a coluna “Sport-Saúde-belleza”, estreada em junho de 1936. Nos parágrafos introdutórios do primeiro texto, o editor da revisa apresentou o colunista com os termos que se seguem.

“Nome bastante conhecido nos meios sociais de Copacabana”, como “diplomado pela Escola de Educação Physica do Exército” e como diretor do “Departamento Sportivo da Associação Feminina de Copacabana”, da qual havia sido eleito “presidente de honra” (BEIRA-MAR, 6 jun. 1936, p. 2).

Em 1937, Coimbra escreveu uma crônica para inaugurar as “aulas de Educação Physica da Rádio Vera-cruz sob os auspícios da Divisão de Educação Physica do Ministério da Educação”. Começou seu texto afirmando que “Diffundir a educação physica no meio feminino é de grande necessidade, pois a mulher tem os maiores encargos deante do futuro da humanidade [...] na concepção superior da vida civilizada” (COIMBRA, 1937, p. 7). A afirmação parece se abrir à interpretação de que acomoda a ideia de maternidade e de docência, ou seja, gerar e educar. O discurso de Tarso Coimbra mais coerente com a educação escolar não era sem razão: ele havia entrado para o Ministério da Educação e Saúde.

Aparentemente, em função de projeto de aulas de educação física via rádio, as relações estabelecidas com o órgão lhe deram credibilidade. Em “decreto de nomeação” assinado pelo “presidencial da República”, seu nome estava entres os “novos technicos da Divisão de Educação Physica” (DIÁRIO CARIOCA, 22 ago. 1937, p. 9).

Coimbra deve exposto concepções eugênicas de educação física; essa possibilidade se esboça na produção de um “mappa das fases da gymnastica [...] a ser organizado pelo professor Tarso Coimbra para Divisão de Educação Physica”. O mapa seria ilustrado com fotografias de um modelo, que seria “Lygia Cordovil: a galante nadadora do rubro-negro [Clube de Regatas Flamengo], por ser considerada o tipo mais aproximado do *padrão racial*” (DIÁRIO CARIOCA, 22 ago. 1937, p. 9; grifo nosso).

Considerações finais

Com este estudo histórico-educacional da rádioginastica tendo em vista o caso do programa de Tarso Coimbra na rádio Ipanema da cidade do Rio de Janeiro, objetivamos compreender nuances da educação física e sua função normatizadora de condutas e comportamentos. Tal função se desdobrou em dois níveis.

Por um lado, a própria formação de Coimbra o pôs numa posição em que a educação física tinha fins eugênicos; sua fala por ocasião de visita oficial de membros da Escola de Educação Física do Exército ao seu programa expressou ideias, seguramente, partilhadas pelos visitantes porque subjaziam às diretrizes ideológicas de uma instituição de ensino militar, a universidade. Ideias como melhorar a raça podem ter sido proferidas por ele como forma de elogio e endosso.

Por outro lado, a ação profissional de Tarso Coimbra o situou como alguém autorizado — um professor de educação física — a pensar em finalidades eugênicas para seu fazer; por consequência, suas aulas na condição de programa de rádio seguiram o ideal de educação e saúde pública do governo Vargas. Dentre as finalidades imaginadas para tal ideal, Coimbra se viu executando o que lhe cabia em nome de melhoria da raça que passava pela disciplina do corpo e supunha iniciação precoce.

Assim, o quanto antes a criança pudesse se educar educando seu corpo físico, mais cedo se poderia inculir nela noções de saúde e de raça como condições do que era ser brasileiro patriota. Ao mesmo tempo, quanto mais crianças pudessem passar por tal processo, mais sólida seria a base para sustentar os interesses políticos e de soberania que se associaram ao governo Vargas, em especial a centralização e o autoritarismo.

Se assim o for, então a radiodifusão vinha cumprir esse papel de propagador da “defesa e unidade do país”, que incluía afirmar, pelos meios de comunicação de massa, “o ufanismo, o civismo e a eugenia para formar física, mental e moralmente o povo brasileiro” (ROCHA, 2019, p. 78).

Do ponto de vista das relações do ideário varguista com os conteúdos e métodos de aprendizagem inculidos em alunos e demais participantes *in loco* do programa (também nos ouvintes), podemos dizer que o professor se alinhou em certo horizonte da reflexão escolanovista sobre educação física e saúde; tal qual o fez Fernando de Azevedo.

Nesse sentido, o programa de radioeducação física de Tarso Coimbra seguia não só os auspícios do governo Vargas em geral, mas ainda as diretrizes educacionais, tributárias de proposições pedagógicas emanadas do movimento escola nova.

Ao mesmo tempo, o programa de rádio e suas aulas radiofônicas eram veículo para o ideário eugenista de melhoria da raça pela educação do corpo. Uma “raça mais forte” seria, para Coimbra, outro elemento essencial do conjunto de forças a destacar um país ante os demais países, em especial em tempos de guerra mundial.

Referências

AZEVEDO, Lia C. *No tempo do rádio: radiodifusão e cotidiano no Brasil, 1923–1960*. Tese (doutorado em História) — Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 1.339, de 9 de janeiro de 1905. Rio de Janeiro, 9 de janeiro de 1905, 17º da Republica. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, RJ, 11 jan. 1905 [publicação original]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/>

decreto-1339-9-janeiro-1905-612623-publicacaooriginal-135659-pl.html. Acesso em: 9 set. 2022.

Brasil. *Decreto 21.111*, de 1º de março de 1932. Aprova o regulamento para a execução dos serviços de radiocomunicação no território nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21111-1-marco-1932-498282-publicacaooriginal-81840-pe.html>. Acesso em: 15 set. 2022.

CAETANO, Gilcimar F. C. *A Academia do Comércio e as origens do curso de graduação em Administração* [sic], s. d. Disponível em: http://www2.unigranrio.br/unidades_adm/pro_reitorias/propep/sinctec/almanaqueunigranrio2017/trabalhos/787.pdf. Acesso em: 5 set. 2022.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 53–74.

DALBEN, André. *Educação do corpo e vida ao ar livre: natureza e educação física em São Paulo (1930–1945)*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

DÂNGELO, Newton. *Escolas sem professores: o rádio educativo nas décadas de 1920/40*. Dissertação (mestrado em História do Brasil) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

FERREIRA, Ana E. S.; CARVALHO, Carlos H. *Escolarização e analfabetismo no Brasil: estudo das mensagens dos presidentes dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1890–1930)*. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Ana-Em%C3%A-Dlia-Cordeiro-Souto-Ferreira_-Carlos-Henrique-de-Carvalho.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

ROQUETTE-PINTO, Edgard. *Plano Roquette-Pinto de radiodifusão educativa*. Cinzas de uma fogueira (Pelo Rádio – 1923-1926). S. l., s. d. Disponível em: http://www.floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/04%20roquetepintoradioeduc_1927.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

ROCHA, Ariza Maria. A “Hora da Gymnastica”: a radioginástica no programa de governo de Getúlio Vargas (1930-1945). *Revista de Estudos Brasileños*, primer semestre 2019, v. 6, n. 12, p. 67–78. DOI: <https://doi.org/10.14201/reb20196126778>.

SANTOS, Edilson L. *A educação do corpo nas décadas de 30 e 40: fragmentos do método natural de Georges Hébert na educação física brasileira*. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

GILIOLI, Renato S. P. *Educação e cultura no rádio brasileiro: concepções de radioescola em Roquette-Pinto*. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

■ Fontes da imprensa

A MANHÃ. *De radio*. Rio de Janeiro, DF, quarta-feira, 4 set. 1935, n.113

BEIRA-MAR. *Sport-Saúde-belleza*. Rio de Janeiro, DF, 6 jun. 1936, n. 516

BEIRA-MAR. *O que ha por ahi*. Rio de Janeiro, DF, 25 mar. 1936, n. 511

COIMBRA, Tarso. A visita da E. E. F. E. à rádio Ipaneam. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, DF, 1936, n. 30

COIMBRA, Tarso. Chronica inaugural das aulas de Educação Physica da Rádio Vera-Cruz sob os auspícios da Divisão de Educação Physica do Ministério da Educação e Saúde. *Beira-Mar*, Rio de Janeiro, DF, 4. set. 1937, n. 571

DIÁRIO CARIOCA. *Para o maior aperfeiçoamento da raça*. Rio de Janeiro, DF, domingo, 22 ago. 1937, n. 2.822, “Sports”

DIARIO DE NOTICIAS. *Informações dos ministerios*. Rio de Janeiro, DF, sábado, 17 out. 1931, n. 486

GAZETA DE NOTÍCIAS. *Educação physica*. Rio de Janeiro, DF, 17 out. 1935, n. 246

GAZETA DE NOTÍCIAS. *A rádio Ipanema e cultura physica do Brasil de amanhã*. Rio de Janeiro, DF, 20 out. 1935, n. 249, “Radio”

GAZETA DE NOTÍCIAS. *Aulas de gymnastica na Ipanema*. Rio de Janeiro, DF, 20 mar. 1936 n. 66

GAZETA DE NOTICIAS. “O prof. Tarso deixará a PRH-8”. Rio de Janeiro, DF, 8 abr. 1936, n. 82, “Radio”

JORNAL DO BRASIL. *Clube Militar da Reserva do Exército*. Rio de Janeiro, DF, sexta-feira, 26 jul. 1935, n. 177

JORNAL DO COMMERCIO. Academia de Commercio [Exames]. Rio de Janeiro, DF, quarta-feira, 22, quinta-feira, 23 fev. 1928, n. 45

JORNAL DO COMMERCIO. *PRA 2 do Ministério da Educação*. Rio de Janeiro, DF, sexta-feira, 26 jul. 1935, n. 177, “Radio”

JORNAL DO COMMERCIO. *Radio Ipanema S. A.* Rio de Janeiro, DF, domingo, 1º set. 1935, n. 285

O JORNAL. *Colonia de ferias do Lar da Criança*. Rio de Janeiro, DF, sábado, 22 fev. 1936, n. 5.116

O JORNAL. *O Jornal nos sports*. Rio de Janeiro, DF, sexta-feira, 29 dez. 1933, n. 4354

VIDA DOMÉSTICA. *A radio Ipanema concorre para a elevação do índice eugenico da raça*. Rio de Janeiro, DF, jan. 1936, n. 214

E DEPOIS DO ADEUS AO CANTANDO E RINDO. O ESTADO NOVO NOS MANUAIS DE HISTÓRIA PORTUGUESES

Clara Isabel Serrano
Sérgio Neto

Introdução

Duas das páginas mais famosas e reveladoras das intenções dos manuais de leitura do Estado Novo português (1933-1974) diziam respeito à aprendizagem, na 1.^a Classe, das letras “L” e “M”. Na verdade, a décima segunda e a décima terceira letra do alfabeto permitiam aos jovens leitores de seis anos contemplar, num único relance, diversos esteios do regime: o líder; a Mocidade Portuguesa (MP), organização de enquadramento da juventude, e a proximidade da religião católica. Note-se que, a partir do desenho de crianças cantando, assim como das palavras e sons inscritos no topo da página do “L” – “lá la ri lá lá / ela ele eles elas / alto / altar / altura” – se lograva “inferir” logicamente, graças à “magia” da aprendizagem e da aliteração, o que vinha algumas linhas mais abaixo, no final dessa página: “Luzitos!” (da MP) e “Viva Salazar!” Por seu lado, o “M” expandia o “altar” do “L”, através da imagem de crianças ajoelhadas. Na verdade, enquanto o “L” incitava as crianças a gritar *slogans*, na aclamação do “chefe”, o “M” era, sem dúvida, uma oração: “Maria Imaculada / Mês de Maio / Mês dos Lírios e das Rosas / Coração de Maria, dai-nos o vosso santo amor” (*O Livro da Primeira Classe*, 1954, pp. 34-35). Ou, conforme expressava o famoso verso da marcha da MP, da autoria do poeta Mário Beirão: “lá vamos, cantando e rindo” (1996, p. 394).

Com efeito, a Revolução dos Cravos pôs fim a 48 anos de ditadura, abrindo portas a uma série de profundas transformações políticas, socioeconómicas e culturais. Durante o Estado Novo, “as taxas de

analfabetismo mantiveram-se elevadas”, afetando principalmente as mulheres, sendo que a escola “nesse período histórico servia, essencialmente, como ferramenta de doutrinação das crianças e de difusão da propaganda dos ideais do governo” (CAVACO, 2018, p. 22).

Em paralelo, a historiografia pós-Abril começou a estudar o período que acabava de terminar, tendo sido constituída, em 1977, a *Comissão do Livro Negro sobre o Fascismo*, com o fito de “investigar os abusos cometidos durante a vigência do regime ditatorial inaugurado em maio de 1926” (MORAIS, 2016, p. iii). No entanto, apesar de outros contributos da época na mesma veia (LUCENA, 1976) ou mais tardios (ROSAS, 1986, 1988, 2019; TORGAL, 2009; LOFF, 2008), muita da historiografia posterior tendeu a considerar o Estado Novo como um regime autoritário e conservador. É certo que possuiria alguns “elementos fascistas”, claramente inspirados no regime de Mussolini, mas não seria fascismo *tout court*, passe a expressão, mas antes “fascizante” (PINTO, 1992; MEDINA, 2000). Ademais, os argumentos advogados por estes autores giravam e têm girado em torno da questão movimento/regime, das organizações constitutivas do Estado Novo, da natureza corporativa do regime, assim como do seu totalitarismo ou não, da dicotomia discurso/realidade e até do próprio carisma que Salazar (não) possuiria.

Tendo presente esta discussão que, a espaços, tem vindo a ressurgir no panorama historiográfico e, mais recentemente, também na opinião pública, este capítulo propõe-se passar em revista o modo como o Estado Novo tem sido abordado pelos manuais de História do 9º ano do Ensino Básico português, desde a década de 80 até à atualidade. Recorde-se que é neste ano de escolaridade, em que os estudantes têm cerca de 14 anos, que a disciplina de História é obrigatória, pelo que a maior parte não voltará a tomar contacto, na escola, com esta temática.

Assim, os objetivos do nosso estudo passam por uma avaliação do tratamento do Estado Novo nos manuais escolares do 9º Ano do Ensino Básico português entre 1980-1990 e 2021, de modo a perceber número de páginas e quantidade/qualidade da informação fornecida (PINGEL, 2010); a escolha dos documentos históricos e as relações estabelecidas com as outras ditaduras (Fascismo, Nazismo e Franquismo). Para realizar este trabalho, foram selecionados manuais escolares de

História do 9º Ano do Ensino Básico. Os manuais escolhidos são os mais representativos do ensino português (ou seja, aqueles que foram adotados por mais escolas, chegando assim a mais alunos). Por outro lado, no estudo será usada uma metodologia comparativa e qualitativa, tendo presente a teorização proposta por Herlihy para categorização dos diferentes níveis de abordagem dos conteúdos (1992). Assim, serão tidos em conta três períodos, que corresponderão a tantas outras alíneas, nas quais iremos apresentando, analisando e discutindo os resultados:

A década de 80;

A década de 90 e primeira década do século XXI;

Os manuais de 2015/2021.

1 A década de 80

Ainda durante o processo revolucionário decorrente de Abril de 1974, um dos primeiros manuais de História então surgidos, com uma linguagem e linha de análise fortemente tingidas pelo desenrolar dos acontecimentos da época, dava conta que o fascismo “acontece no Japão, na Espanha e em Portugal”. De facto:

Em 28 de Maio de 1926, uma revolução militar monta um governo capitalista ao serviço da alta burguesia: institucionaliza-se a polícia política (PIDE), demarcam-se campos de concentração (o Tarrafal), formam-se organizações nacionalistas (a Legião e a MP, exageram-se os valores nacionais (o Dia da Raça), incrementa-se o imperialismo sobre um pretenso império ultramarino (o colonialismo), aparelha-se a máquina da produção centralizada no Estado (o Corporativismo). Os regimes fascistas são, portanto, os sustentáculos do totalitarismo [...] defesa das elites, dos privilegiados, do capitalismo monopolista e latifundiário (REIS, 1975, pp. 83-85).

Evocando algumas lutas revolucionárias de Abril, como uma Reforma Agrária que contrariasse a prevalecente estrutura do latifúndio no sul do país, este trecho simplificava o processo de transição da Ditadura Militar (1926-1932) para o Estado Novo. Enquadrando-o, sem qualquer peia, no campo político dos fascismos – mais concretamente

no subtema “Ascensão do Nazismo e do Fascismo” –, também não tinha dúvidas quanto à natureza totalitária, sobretudo tendo em conta a polícia política e as organizações nacionalistas. Por outro lado, afirmava o regime como estando ao serviço da “alta burguesia”, uma vez que a cessante demoliberal Primeira República (1910-1926) teria estado “ao serviço” das pequena e média burguesias. De qualquer modo, o manual não voltava a referir o regime, pelo que este trecho acabava por definir *toda* a Ditadura Militar e *todo* o Estado Novo. De acordo com a peculiar época da sua elaboração, o enfoque do manual do 9º Ano (número de páginas, documentos reproduzidos e tom do discurso) ia para uma pormenorizada caracterização dos países que compunham o “mundo socialista” e aqueles que se integravam no movimento dos “não-alinhados”.

Os manuais da década de 80 vieram matizar estas teses explicativas, um tanto panfletárias, e definir o futuro modelo explicativo sobre o Estado Novo para as décadas seguintes. Neste sentido, quase todos, desde a década de 80 até 2021, se acabam por enquadrar na primeira das três categorias propostas por Herlihy, o registo “expository-descriptive” (1992, p. 7), no que respeita a apresentação dos conteúdos programáticos. Recorde-se que as duas outras categorias abraçam um paradigma “explanatory” ou “investigative-argumentative”. E, muito embora, como iremos ver adiante, o Ministério da Educação (ME) tenha vazado na sua legislação, a partir de 2013, um perfil de aluno atinente a um ethos científico-investigador, a verdade é que os manuais continuam a carrear a primeira categoria teorizada por Herlihy; sendo que diversos outros investigadores também argumentaram que este perfil nunca chegou a ser completamente implementado (SOUSA, 2017, p. 119).

Fazendo, assim, uso de um discurso “*expository-descriptive*”, do qual se aproxima o trabalho dos professores em contexto de sala de aula, os manuais da disciplina de História passaram a apresentar uma forma estereotipada: página dupla, contendo texto explicativo, documentos escritos, iconográficos e estatísticos, assim como definição de conceitos e exercícios.

Em geral, as questões a resolver pelos alunos remetem para as fontes históricas, enquanto o texto explicativo sintetiza, em primeiro lugar, os trabalhos historiográficos, mais ou menos recentes, e resume, num

segundo momento, a exposição dos docentes em aula. Assim, verifica-se que, a partir da década de 80, todos os manuais de História inserem o Estado Novo no capítulo das experiências de poder da extrema-direita europeia, no período de entre guerras, embora adotando arrumações temáticas diferenciadas. O primeiro desses arranjos explicitava a história do Estado Novo, desde 1926 até 1974, num total de onze páginas, ou 4,3% desse manual (NEVES, 1987).

Quanto ao segundo arranjo, aquele que acabou por vigorar até ao presente, narra o fim da Primeira República, sobretudo pondo a tónica na questão económico-social, descrevendo, depois, o “movimento de 28 de Maio de 1926” e o “estabelecimento da ditadura”, onde o período “áureo” e “fascista” do Estado Novo se inseria. Depois de diversas intercalações temáticas (Segunda Guerra Mundial, Guerra Fria, não-alinhados etc.), o tema voltava a figurar num segundo momento histórico, quer dizer, compreendendo a evolução do regime no pós-Segunda Guerra Mundial, o recrudescimento da oposição, as Guerras Coloniais (1961-1974) e o ocaso do regime durante o consulado de Marcelo Caetano. No que respeita às páginas deste segundo arranjo, considerem-se os seguintes parciais:

Total de doze páginas (1.^a parte, oito; segunda parte, quatro), ou seja, aproximadamente 6% (GUERRA, 1984, pp. 76-83 e 178-181);

Total de dezoito páginas (1.^a parte, quatro; 2.^a parte, catorze), ou seja, quase 7% (DINIZ, 1988, pp. 82-85 e 222-235).

De qualquer modo, observe-se, ainda, um terceiro caso, quer dizer, de um autor que passou a fazer uso do segundo arranjo, quando antes seguiu o primeiro (ver exemplo inicial):

Total de catorze páginas (1.^a parte, quatro; 2.^a parte, dez), ou seja, quase 6% (NEVES, 1989, pp. 82-85 e 222-235).

Numa palavra, em termos percentuais, verificou-se um pequeno aumento, fruto de uma estruturação mais conseguida em torno dos “dois momentos”, sendo estes inseridos no contexto da Europa e do Mundo coevos. Esta lógica, que ainda hoje podemos descortinar, percorre

outros temas, como o da história da URSS, organizada em três/quatro partes: do Czarismo à NEP de Lenine; o Estalinismo; a Guerra Fria e a expansão do modelo socialista; e, mais recentemente, a *Perestroika* e o desmoronar da URSS.

Como quer que seja, um manual apresentava o Estado Novo como um “regime autoritário”, que logrou grande sucesso a princípio: “o orçamento foi equilibrado logo no primeiro ano de gestão e o escudo estabilizou-se” (GUERRA, 1984, p. 82). Retirando liberdades políticas e cívicas, o regime montara um eficaz aparelho repressivo, procurando conter “um crescente descontentamento que deu origem a correntes cada vez mais amplas de oposição” (GUERRA, 1984, p. 179). Por seu turno, outro compêndio evitava, também a expressão “fascismo”, a favor de “ditadura” e “autoritário”, embora situasse o regime de Salazar, temporalmente e na sequência de páginas, na “época dos fascismos” (italiano e alemão). Em suma, segundo o autor: “o Estado Novo (Estado autoritário – corporativo) apresentava muitos aspetos do fascismo italiano, no qual se tinha inspirado” (NEVES, 1989, p. 67). Em todo o caso, uma terceira autora reputava o regime de “fascista” ou, nas suas palavras: “depois de 1945, apenas em Portugal e na Espanha sobreviviam regimes de tipo fascista” (DINIZ, 1988, p. 226).

Em boa verdade, este não consenso quanto à definição do regime vai além da discussão mantida pela historiografia acerca da natureza do Estado Novo. Tenha-se presente o progressivo distanciamento histórico da queda do regime e da Revolução de Abril, assim como as convulsões da década de 80 – efeitos da descolonização, intervenção do Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1977 e 1983, ação terrorista das Forças Populares 25 de Abril (FP-25) – e certa recomposição do espaço político à direita.

2 A década de 90 e primeira década do século XXI

Após a entrada em vigor, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e a publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, que aprovou os planos dos ensinos básico e secundário, assistiu-se à estabilização dos currículos. O objetivo era “clarificar a estrutura do sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes

incoerentes ou contraditórias” (CAMPOS, 1987, p. 6). Contudo, só dois anos mais tarde, em 1991, foi publicado o primeiro documento normativo, a *Organização Curricular e Programa de História para o 3º ciclo do Ensino Básico*. Neste último, o estudo do Estado Novo estava inserido no currículo do 9º Ano de escolaridade, no tema 10, “Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial”, no subtema 10.2, “Entre a Ditadura e a Democracia”, na rubrica “Portugal: a ditadura salazarista”. Ademais, na “Clarificação de conteúdos/especificação de aprendizagens” propunha-se “o estudo, através de casos significativos da situação política da Europa no período que medeia entre a crise de 1929 e o início da 2ª Guerra Mundial”. Neste sentido, o caso português deveria merecer “uma atenção particular, sendo vantajoso prever a posterior articulação com o subtema 11.3”. Por seu lado, nas “Estratégias/Atividades”, sugeria-se “a recolha pelos alunos, entre os familiares mais velhos, de testemunhos orais sobre o salazarismo e as suas instituições (Mocidade e Legião Portuguesa, polícia política, etc.)”, bem como “a organização de um debate sobre os regimes autoritários e os problemas dos direitos humanos” (Portugal, 1991, p. 71).

O Estado Novo era, ainda, abordado no tema 11, “Do Segundo Após-Guerra aos Anos Oitenta”, no subtema 11.3, “Portugal: do autoritarismo à democracia”. Na “Clarificação de conteúdos/especificação de aprendizagens” referia-se mesmo:

A abordagem do passado recente da sociedade portuguesa, embora suscetível de ser dominado, mais do que o de qualquer outro período, pela subjetividade, constitui uma excelente oportunidade para o professor promover a abertura à diversidade de opiniões, de forma a pôr em prática valores que se querem consensuais, como são os da liberdade e da democracia (Portugal, 1991, p. 77).

No que toca às estratégias, sugeriam-se, entre outras, as seguintes: “a leitura de poesias e audição de canções que reflitam atitudes de protesto contra o regime salazarista”; “a leitura de extratos, ou da totalidade, de um romance português contemporâneo, que testemunhe as condições sociais do país (caso de livros de autores neorrealistas para as décadas de 40 e 50”); e “a recolha pelos alunos de informações, quer

em publicações quer junto dos familiares mais velhos, sobre o período em estudo” (Portugal, 1991, p. 77). Curiosamente, a par do Holocausto nos últimos quinze anos, este tema é um dos quais mais se presta à organização de exposições, sendo seguramente aquele que traz mais convidados às escolas (testemunhas e especialistas).

Para se formar uma ideia muito clara do espaço consagrado a este assunto, bastará dizer que, nos quatro manuais consultados, se mantém a divisão entre primeira (construção histórica do Estado Novo, na década de 30 e 40) e segunda parte (do pós-Segunda Guerra Mundial à queda do regime). Ou seja:

Total de vinte páginas (1.^a parte, oito; 2.^a parte, doze), isto é, 8% (CRISANTO et al., 1997, pp. 118-125 e 224-235);

Total de vinte e duas páginas (1.^a parte, seis; 2.^a parte, dezasseis), isto é, 11,5% (ALVES et al., 2000, pp. 88-93 e 156-171);

Total de vinte páginas (1.^a parte, quatro; 2.^a parte, dezasseis), isto é, quase 7,5% (DINIZ et al., 2000, pp. 82-85 e 220-235);

Total de catorze páginas (1.^a parte, quatro; 2.^a parte, dez), isto é, aproximadamente 7% (MAIA et al., 2000, pp. 102-105 e 182-191).

Acrescente-se que, uma vez estabilizado o currículo, muitos manuais da década de 90 foram atualizados e republicados na primeira década do século XXI, o mesmo sucedendo para a década seguinte. Deste modo, nos manuais deste período, em termos gerais, a abordagem desta temática passou a obedecer ao seguinte esquema convencional:

a) A edificação do Estado Novo: a lenta ascensão de Salazar ao poder; a criação das “bases do regime, nomeadamente o *partido único* e a nova *Constituição*” (DINIZ et al., 2000, p. 124); assim como os mecanismos repressivos e a organização da vida económica e social do país em corporações);

b) As características do regime, os “ismos”: protecionismo, colonialismo, nacionalismo, corporativismo, culto do chefe, propaganda, partido único, sequestro das liberdades fundamentais, conservadorismo e autoritarismo, com alguns manuais a sublinhar aspetos do processo educativo de índole nacionalista, propondo como documento passível de análise, pelo professor e pelos alunos, o *Decálogo do Estado Novo* (CRISANTO et al. 1997, p. 119; ALVES et. al., 2000, p. 91);

c) O tardio desenvolvimento económico, em especial o atraso económico do país, a industrialização dos anos 50, o movimento migratório dos anos 60, conhecido como a “Grande Debandada”, para a Europa Ocidental (DINIZ et. al., 2000, p. 224; MAIA et. al., 2000, p. 186);

d) A oposição, nomeadamente, a influência do Partido Comunista Português (PCP), as eleições de 1945, 1949 e 1958 (ALVES et. al., 2000, pp. 164-165; MAIA et. al., 2000, pp. 184-185; CRISANTO et. al., pp. 230-231), a atuação violenta e arbitrária da Polícia Política, a prisão e/ou o exílio (ALVES et. al., 2000, pp. 158-159; DINIZ et. al., 2000, pp. 226-230);

e) A Guerra Colonial e os movimentos de libertação das colónias portuguesas, no contexto da Guerra Fria e dos movimentos dos Países não-alinhados (DINIZ et. al., 2000, pp. 230-235; CRISANTO et. al., pp. 232-233; MAIA et. al., 2000, pp. 188-189; ALVES et. al., 2000, pp. 166-169). De realçar que este último livro, sob a forma de alínea, enfatizava a questão dos custos humanos e materiais, sendo um dos documentos escolhidos, para a análise dos alunos, o poema antiguerra de Reinaldo Ferreira (depois musicado por José Afonso e Adriano Correia de Oliveira), *Menina dos Olhos Tristes*.

f) O marcelismo (a fase final do regime), que só o debate mais recente da historiografia veio arrancar dos bordões sonoros da época, como “Primavera Marcelista”, “Salazarismo sem Salazar”, “Evolução na Continuidade” – vejam-se, de igual modo, as expressões mais elaboradas, como “Transição Falhada”, “Cosmética” e até um “ser ou não ser” de Hamlet (NETO; TORGAL, 2020, p. 223). Em paralelo, os manuais sublinham que a Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE) se tornou na, aparentemente mais inócua, Direção Geral de Segurança (DGS), entre outros exemplos “cosméticos” (CRISANTO et. al., pp. 234-235; MAIA et. al., 2000, pp. 190-191; ALVES et. al., 2000, pp. 170-171; DINIZ et. al., 2000, pp. 230-231).

Além da caracterização dos mecanismos do poder, das instituições e das dinâmicas, os manuais não deixam de fixar a sua atenção nas principais figuras históricas deste período. Como seria de esperar, a mais destacada é a de Salazar, logo seguida da de Marcelo Caetano. Não esquecem, ainda, os presidentes da República durante este período,

como Óscar Carmona, Craveiro Lopes e Américo Tomás, enquanto referem, sem muita profundidade, alguns dos ministros e secretários de Estado Novo mais proeminentes, como Adriano Moreira, Júlio Botelho Moniz, ou Duarte Pacheco, Ferreira Dias, entre outros. De igual modo, menção aos principais opositores políticos, como Norton de Matos, Álvaro Cunhal, Humberto Delgado e Mário Soares; e escritores e artistas, como Aquilino Ribeiro, Abel Manta (DINIZ et. al., 2000, p. 227), Fernando Lopes-Graça, Jaime Cortesão e José Afonso, com a letra de *Os Vampiros* (CRISANTO et. al., p. 235). Com efeito, o recurso à música de intervenção é comum a alguns manuais, pela possibilidade de analisar as letras, decifrando as mensagens por vezes ocultas: *Trova do Emigrante* (ALVES et. al., 2000, p. 163) e *Pergunta ao vento que passa* (ALVES et. al., 2000, p. 163). Alguns manuais analisados incluem pequenas biografias ou notas biográficas de Salazar, Humberto Delgado e Marcelo Caetano.

No que respeita à visão sobre o Estado Novo, é possível dizer que, cristalizado este modelo explicativo, a variação mais significativa provém do número de páginas. De facto, os diferentes autores, melhor dizendo, as equipas autorais, destacavam este ou aquele aspeto, caracterizando o regime em duas fases: construção histórica e do pós-Segunda Guerra Mundial ao 25 de Abril. Por último, os manuais passados em revista, integrando o Estado Novo no capítulo “Regimes Ditatoriais na Europa”, quer dizer, depois da análise do Fascismo italiano, do Nacional-Socialismo alemão e antes do Franquismo espanhol, tendiam a considerá-lo um regime fascista.

3 Os manuais de 2015/2021

A partir de 2013, a linha de conteúdos prevista na *Organização Curricular e Programa de História para o 3º ciclo do Ensino Básico* passou a ser articulada com as *Metas Curriculares de História. 3º Ciclo do Ensino Básico*. Vindas a lume no ano letivo de 2013/2014, estas “procuram [...] definir conteúdos fundamentais, atualizados cientificamente [...], constituindo-se um objeto primordial na estruturação do ensino da disciplina” (RIBEIRO et al., 2013, p. 1). A temática em apreço surgia no domínio “Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial”,

inserida no subdomínio “Crise, ditaduras e democracia na década de trinta” (RIBEIRO et al., 2013, p. 25), mais especificamente no ponto 3. “Conhecer e compreender a emergência e consolidação do Estado Novo em Portugal” (RIBEIRO et al., 2013, p. 26). Quatro metas, a partir das quais os manuais passaram a ser elaborados, versavam diretamente o Estado Novo:

1. Referir a manutenção da instabilidade política e dos problemas financeiros nos primeiros anos da Ditadura Militar (1926-1928).
2. Descrever o processo de ascensão de António de Oliveira Salazar no seio da Ditadura Militar (1928-1933).
3. Comparar as características do Estado Novo com as características dos regimes ditatoriais italiano e alemão, destacando as suas semelhanças e diferenças.
4. Caracterizar as organizações repressivas e os mecanismos de controlo da população criados pelo Estado Novo (RIBEIRO et al., 2013, p. 26).

O tema voltava a surgir no domínio “Do segundo após guerra aos anos 80”, no subdomínio “A Guerra Fria”, mais especificamente no ponto 2, “Conhecer e compreender os efeitos da nova “ordem mundial” do após guerra em Portugal”, onde se definiam mais cinco metas para a aprendizagem dos alunos (RIBEIRO et al., 2013, p. 28); no ponto 4, “Conhecer e compreender as consequências da política do Estado Novo perante o processo de descolonização do após guerra”, onde se determinavam quatro metas de aprendizagem (RIBEIRO et al., 2013, pp. 28-29); e no ponto 7, “Conhecer e compreender a desagregação do Estado Novo”, onde se fixavam outras quatro metas (RIBEIRO et al., 2013, p. 29).

Apesar de o atual documento orientador do programa, as *Aprendizagens Essenciais. História - 3.º Ciclo do Ensino Básico. 9.º Ano* ter sido publicado em julho de 2018 e, não obstante a *Organização Curricular e Programa de História para o 3.º ciclo do Ensino Básico* e as *Metas Curriculares de História* – que coexistiram com as *Aprendizagens Essenciais* até ao final do ano letivo de 2020/2021 – terem sido revogados pelo Despacho 6605-A/2021, de 6 de julho, para o caso do 9º ano de escolaridade, só no ano letivo de 2023/2024

começarão a ser utilizados os primeiros compêndios elaborados de acordo com aquele documento. Contudo, é certo que, a partir do ano letivo de 2019/2020, as sucessivas edições de manuais têm conhecido ligeiras alterações que procuraram, de alguma forma, ir ao encontro do estipulado pela *Aprendizagens Essenciais*.

De um modo geral, a narrativa destes manuais mais recentes prima pela simplificação da cronologia, dos documentos escritos e iconográficos usados e pela valorização da fotografia, como que respondendo a uma procura de hiper-realidade e de tentativa de ultrapassar uma distância histórica de muitas décadas, decerto motivadas pelo presentismo dos *media* tradicionais e das redes sociais (VEDEVOTO; CORREIO, 2019). Acresce que, nos últimos dez anos, acentuou-se a perda de tempos letivos semanais da disciplina de História, pelo que tende a não haver ocasião para análises mais complexas e demoradas. Este facto indo, de igual modo, ao encontro de certa desvalorização das humanidades.

Como quer que seja, com a entrada em vigor das *Aprendizagens Essenciais* de História assistiu-se à substituição de metas por descritores. Assim, o Estado Novo surge no tema organizador “Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial”, no ponto “As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia”, onde apenas dois descritores dizem respeito ao regime português: “explicar o processo de implementação do Estado Novo em Portugal, destacando o papel de Salazar” e “comparar o Estado Novo com os principais regimes ditatoriais, estabelecendo semelhanças e diferenças” (PORTUGAL, 2018, p. 8). E, novamente, no tema organizador “Do Segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo”, no ponto “Portugal: do autoritarismo à democracia”, onde apenas quatro descritores contemplam o regime. Na verdade, trata-se de uma redução substancial dos conteúdos, facto que, provavelmente, se irá espelhar no número de páginas e na abordagem mais simplista dos compêndios a sair. Vejam-se os descritores:

Relacionar a manutenção do regime autoritário em Portugal com a Guerra-Fria.

Distinguir períodos de estagnação e de desenvolvimento económico da II Guerra até 1974 (atraso do mundo rural e movimento migratório, medidas de fomento industrial e abertura a capitais estrangeiros).

Explicar a oposição interna ao regime.

Analisar a guerra colonial do ponto de vista dos custos humanos e económicos, quer para Portugal quer para os territórios coloniais, relacionando-a com a recusa em descolonizar (PORTUGAL, 2018, pp. 10-11).

Conforme se disse, os manuais mais recentes começaram-se a adaptar a esta nova transição, a qual em todo o caso, mantém os “dois tempos” do Estado Novo”, mas que, devido à simplificação, cada vez mais se aproximam do binómio ascensão e queda. Verificou-se, ademais, que perdura a antiga questão historiográfica do regime como: 1. fascista; 2. de “tipo fascista”; 3. mais pronunciadamente fascista até 1945; 4. apenas se aproximando ideologicamente da Itália de Mussolini:

O Estado Novo apresentava algumas características semelhantes às características dos regimes ditatoriais italiano e alemão. De facto, defendia a construção de um Estado forte e autoritário, dirigido por um chefe por todos obedecido e a quem era prestado culto; existia um partido único (União Nacional) constituído apenas por defensores do regime. Patrões e empregados organizavam-se em corporações para pôr fim à luta de classes e controlar os opositores ao regime. A Pátria estava acima de qualquer valor individual, comemorando-se as datas históricas e exaltando-se as grandes figuras da Nação, num sentimento nacionalista exacerbado. Apesar destas semelhanças, o Estado Novo distinguia-se dos regimes ditatoriais italiano e alemão pelo seu cariz profundamente conservador e tradicionalista: defendiam-se os valores tradicionais, assentes em Deus, na Pátria e na Família, a tríade base do regime salazarista. Também o carácter fortemente violento e agressivo demonstrado nas grandes manifestações de massas vulgares no fascismo italiano e no nazismo era afastado por Salazar, que as considerava demonstrações pagãs, ou seja, de idolatria aos chefes de Estado (MAIA et al., 2019, p. 96).

Conclusão

Não restam dúvidas de que o Estado Novo é um dos temas mais importantes do 9º Ano, na disciplina de História: pelo número de metas e descritores, pelas páginas e pelo volume de informação. Cobrindo

quarenta e oito anos da História recente de Portugal, quer dizer, quase metade do século XX, a ditadura determinou a vida de milhões de pessoas, várias gerações e uma longa e serôdia guerra colonial de treze anos, num contexto de uma acentuada emigração para o centro da Europa. Por outro lado, a polícia política, a ausência das liberdades fundamentais e o “viver habitualmente” condicionaram a aproximação do país aos seus parceiros europeus. Sobretudo, a questão colonial acabou por conduzir ao “orgulhosamente sós”, com a Revolução dos Cravos a determinar um rumo diferente, tendo erigido “democratizar, desenvolver e descolonizar” como os “3 D’s” a cumprir.

Com efeito, a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino foram outras tantas bandeiras do novo regime, cabendo à disciplina de História ensinar o passado, através de uma visão por vezes eurocêntrica, mas liberta de muito do nacionalismo dos “heróis”, que compunha o catecismo-compêndio do Estado Novo, e voltada para os valores da democracia. Assim, a análise deste último regime começou por ser empreendida à luz dos acontecimentos revolucionários de 1974/1975, começando a ganhar uma forma mais semelhante da atual ao longo da década de 80.

Numa palavra, se o Estado Novo figurava num único bloco explicativo, desta a sua formação histórica até ao momento da queda, a verdade é que passou a ser dividido em duas fases: 1926-1945, considerando-se aqui o período da “antecâmara” da Ditadura Militar; e 1945-1974. Não foi alheia a este esquema, mais do que a influência historiográfica, uma certa estruturação cronológica comum a outros temas. Ou seja, cindir o século XX em épocas mais curtas e dar delas uma perspetiva globalizante: política (inter)nacional, economia, sociedade, cultura etc. Procurava-se, assim, facilitar as aprendizagens e compreender o *zeitgeist*.

Indicando, quase sempre, o posicionamento ideológico do Estado Novo, mesmo que oscilando entre fascismo e outras definições, os manuais, mais do que discutir e debater, enumeravam e analisavam: princípios, instituições, práticas, continuidades e ruturas. Porém, dir-se-ia que a compressão dos descritores e a presumível diminuição dos conteúdos deste tema (e dos outros) exigiria, ao invés, deter-se e tomar o rumo contrário. Tanto mais tendo presente a amnésia dos tempos,

o crescente, mas natural, desaparecimento físico dos protagonistas históricos, assim como o recrudescimento dos discursos extremistas e populistas, que têm começado a discutir a oportunidade e o legado de Abril, por ocasião da comemoração dos seus cinquenta anos.

Referências

- ALVES, E.; CUNHA, E.; FERRÃO, M. C.; MAIA, R. L. *História 9*. Porto: Porto Editora, 2000.
- Aprendizagens Essenciais. História - 3.º Ciclo do Ensino Básico. 9.º Ano*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2018.
- BEIRÃO, M. *Poesias Completas*. Lisboa: Edições Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1996.
- CAMPOS, B. P. *Prefácio à Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e comentários*. Lisboa: Edições Asa, 1987.
- CAVACO, C. Analfabetismo em Portugal – Os dados estatísticos, as políticas públicas e os analfabetos. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2018, p. 17-31. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/46780/1/ANALFABETISMO%20EM%20PORTUGAL_RIEJA_2019.pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.
- CRISANTO, N.; SEIÇA, A.; RODRIGUES, A. S.; MENDES, J. A. *Novo História 9.º Ano*. Porto: Porto Editora, 1997.
- DINIZ, M. E.; TAVARES, A.; CALDEIRA, A. M., *História 9*. Lisboa: Editorial O Livro, 2000.
- GUERRA, M. L. *História 9*. Porto: Porto Editora, 1984.
- HERLIHY, J. G.; HERLIHY, M. T. *The Textbook controversy: issues, aspects, and perspectives*. Westport: Praeger Publishers, 1992.
- LOFF, M. “*O nosso século é fascista*”. O mundo visto Salazar e Franco (1936-1945). Porto: Campo das Letras, 2008.
- LUCENA, M. *A evolução do sistema corporativo português* (vols. I e II). Lisboa: Perspectivas & Realidades, 1976.
- MAIA, C.; BRANDÃO, I. P.; *Viva a História 9!* Porto: Porto Editora: 2000.
- MAIA, C.; RIBEIRO, C. P.; AFONSO, I. *Novo Viva a História 9*. Porto: Porto Editora, 2019.

MARIE, P. Revolução dos Cravos e educação popular. As associações de educação popular em Portugal (1974-1986). *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, v. 17, 2017, p. 371-396. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rhsc/article/view/1645-2259_17_17/5279>. Acesso em: 13 set. 2022.

MEDINA, J. *Salazar, Hitler e Franco*. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

MORAIS, J. R. *Comissão do Livro Negro Sobre o Regime Fascista: Em busca da verdade?* Lisboa: ISCTE | IUL, 2016.

NETO, S.; TORGAL, L. R. Uma nova política colonial nos anos 60? Os últimos Brasis em África. In: BRITO, J. M. B.; SANTOS, P. B. (Coord). *Uma década, duas formas de autoritarismo*. Os anos de 1960 em Portugal. Porto: Afrontamento, 2020, p. 217-244.

NEVES, P. A. *Nova história 9*. Porto: Porto Editora, 1987.

NEVES, P. A. *À Descoberta da história 9*. Porto: Porto Editora, 1989.

PORTUGAL. *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 9º Ano | 3º Ciclo do Ensino Básico*. História. Lisboa: Direção Geral de Educação, 2018.

PORTUGAL. *O Livro da Primeira Classe*. Porto: Editora Educação Nacional, 1954.

PORTUGAL. *Organização Curricular e Programa de História para o 3.º ciclo do Ensino Básico Lisboa*: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 1991.

PEREIRA, C. D.; MENDES, G. M. L.; PACHECO, J. A. *Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência*. In: MENDES, G. M. L.; PLETSCHE, M. R.; HOSTINS, R. C. L. (Org.). *Educação Especial e/na Educação Básica: entre especificidades e indissociabilidades*. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2019, p. 16-37.

PINGEL, F. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris | Braunschweig: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization | Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2010.

PINTO, A. C. *O salazarismo o fascismo europeu*. Problemas de interpretação nas ciências sociais. Lisboa: Editorial Estampa, 1992.

REIS, A. C. *Compêndio de História: 3.º Ano do Liceu*. Lisboa: Edições Asa, 1975.

- RIBEIRO, A. I.; NUNES, J. P. A.; CUNHA, P. J. P. *Metas Curriculares de História*. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2013.
- ROSAS, F. *O Estado Novo nos Anos Trinta: Elementos para o Estudo da Natureza Económica e Social do Salazarismo (1928-1938)*. Lisboa: Editorial Estampa, 1986.
- ROSAS, F. *O salazarismo e a aliança luso-britânica: estudos sobre a política externa do Estado Novo nos anos 30 a 40*. Lisboa: Fragmentos, 1988.
- ROSAS, F. *Salazar e os Fascismos*. Lisboa: Tinta da China, 2019.
- SOUSA, H. D. (dir.). *Exames Finais Nacionais – Ensino Secundário, Relatório Nacional: 2010-2016*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, 2017.
- TORGAL, L. R. *Estados Novos, Estado Novo* (vols. I e II). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.
- VEDEVOTO, F. S.; CORREIO, M. A. Z. Tempo Histórico, Presentismo e Escola: Desafios para o Ensino de História na Contemporaneidade. *Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade*, 6 (12), 2019, p. 114-126.

“A ESCOLA DOS QUE NÃO TINHAM ESCOLA”: O CINEMA EDUCATIVO BRASILEIRO NO ESTADO NOVO

Naiana Lopes Pimentel
Alexandra Lima da Silva

Introdução

O cinema educativo, como um projeto institucionalizado, é pensado na perspectiva de “ser a escola dos que não tinham escola” (Academia Brasileira de Letras. Histórico do Cinema Educativo no Brasil. Pasta: 27-6-04). Sendo assim, tanto em sala de aula, que também era a proposta do cinema educativo, como para além dela, este teria a importante função de instruir e educar a população.

A educação no período do Estado Novo apresentou uma dinâmica curiosa devido às discussões, às grandes mudanças e projetos de uma proposta diferenciada que se buscava naquela época. Getúlio Vargas quando chega ao poder em 1930 coloca em prática diversas estratégias para se manter no controle, configurando o que é conhecido na História como “Era Vargas”, período que inclui a ditadura varguista que censurou, principalmente, os meios de comunicação e informação. Criando uma atmosfera simpática ao Estado Novo e à figura de Getúlio Vargas, este não mediu esforços para que seu governo fosse exitoso e que jornais, revistas, rádio e cinema estivessem ao seu lado. É inegável o avanço na área da comunicação que o governo Vargas proporcionou, uma vez que o rádio e o cinema passaram a ter espaço dentro da esfera pública, e o INCE, Instituto Nacional de Cinema Educativo, inaugurado em 1937, tema deste artigo, funcionaria alinhado aos ideais varguistas, porém, no bojo educativo.

A pesquisa sobre educação no Brasil, no período do Estado Novo, tendo como ferramenta o audiovisual, aponta para mudanças educacionais e políticas importantes para nosso contexto de formação de identidade brasileira, da história do Brasil e da história da educação.

O recorte temporal sobre o qual nos debruçamos foram as décadas de 1920 e 1930, quando o INCE é institucionalizado.

Como parte da metodologia de pesquisa, partiremos da análise de documentos impressos e pesquisas já realizadas na área, de forma comparativa, para que possamos, por meio da observação que a conjuntura de pesquisa nos apresenta, avançarmos no desenvolvimento da análise histórica. Para tanto, pretendemos utilizar fontes reunidas de arquivos, juntamente com fontes disponíveis na internet, como o site da *Hemeroteca*, com impressos do período. Para que possamos realizar um entrecruzamento de informações obtidas, em prol de desenvolvermos uma pesquisa coerente com sua proposta, responsabilidade acadêmica e científica. Como nos apresenta Marc Bloch em seu trabalho sobre a história problema, as questões do tempo presente são as responsáveis em construir o passado, “Como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser, um conhecimento através de vestígios” (BLOCH, 2001).

Uma parte que compõe a documentação e as fontes utilizadas neste trabalho está nos arquivos da Academia Brasileira de Letras, que possui um material específico e bem-organizado sobre cinema educativo.

O golpe de 30⁵⁶ e a chegada de Getúlio Vargas ao poder apontam uma nova estrutura para o cinema educativo no recém-criado Ministério de Educação e Saúde Pública (1930), de acordo com Rangel (2010). Em 4 de abril de 1932, foi aprovada a nacionalização da censura de filmes cinematográficos, por meio do decreto n° 21.240;

“[...] criando, entre outras iniciativas, uma taxa especial e a obrigatoriedade de exibição de filmes educativos em salas de exibição. Dois anos depois, outro Decreto-Lei de n° 246.651 definia as medidas relacionadas à circulação e intensificação das exibições de filmes educativos” (RANGEL, 2010, p.49).

Essas ações firmam a participação do governo neste projeto, esta iniciativa vinha sendo buscada pelos grupos que queriam implementar

56 “O golpe de Estado como conceito se aproxima de outros, como revolução: em comum, ambos se apresentam como rupturas bruscas da ordem institucional. Além disso, o objetivo dos dois é derrubar um governo e instituir outro, mas enquanto a revolução é uma modificação radical das estruturas econômicas e sociais, o golpe, em geral, é apenas a substituição pura e simples das elites no poder, quase sempre levado a cabo pelas chamadas elites orgânicas, ou seja, as elites inseridas no próprio Estado, como os burocratas e os militares”. (SILVA e MACIEL, 2017)

o uso do cinema para fins educativos. Essa lei, de acordo com um documento que versa sobre o histórico do cinema educativo no Brasil, disponível na ABL, permitiu que o cinema se desenvolvesse, tanto na questão da produção nacional como em relação à distribuição e locais próprios para exibições pelo país. Segundo, ainda, informações deste documento, a cobrança da “Taxa de Censura” permitiu que se produzisse um material voltado para a educação. Através do Ministério da Educação, que foi publicado por dois anos a “Revista Nacional de Educação”, que era distribuída gratuitamente por todo o país. Segue trecho com informações do documento citado:

Esta lei, uma das mais sábias medidas adotadas pelo Brasil, nos últimos decênios, permitiu o aparecimento de inúmeros filmes nacionais, facilitou o desenvolvimento da indústria exibidora e incrementou o número de casas de espetáculo no território nacional, que a estatística de 1939 estimava em 1.683. (...) No ano seguinte (1933) foi criada no Distrito Federal a Biblioteca Central de Educação, com a divisão de cinema educativo, para fornecer filmes às escolas públicas do Rio de Janeiro. O Código de Educação, publicado no mesmo ano no Estado de São Paulo, adotava nova disposição relativa ao desenvolvimento do cinema escolar. (Academia Brasileira de Letras. Histórico do Cinema Educativo no Brasil. Pasta: 27-6-04)

Esse documento apresenta importantes informações; a princípio a relevância que o apoio do governo traz para o desenvolvimento do cinema nacional, uma luta de alguns anos que vinha sendo travada pelos defensores do cinema, inclusive, o educativo. Os apoiadores do cinema educativo acreditavam que só seria possível obter o alcance planejado se o governo viesse a tomá-lo como um projeto de importância nacional. Também podemos verificar o salto positivo apontado tanto no incentivo às produções nacionais como no que diz respeito ao desenvolvimento do cinema no território nacional — o cinema de forma geral e não só o educativo —, o que só foi possível a partir dessas iniciativas.

Uma questão relevante está no retorno financeiro que se tinha com a formalização da taxa, além do material que se produzia com isso. E ainda podemos contar com uma significativa contribuição desse

documento: a pretensão de que, através de uma biblioteca de educação com uma divisão de cinema educativo, esses filmes fossem distribuídos às escolas públicas, ponto importante do objetivo desse cinema que deveria funcionar como instrumento pedagógico.

Essa ação da nacionalização da censura também gera uma comissão que fica responsável pela censura (1933). De acordo com Getúlio Vargas, além de ser um pedido recorrente dos defensores do cinema educativo, a padronização e a federalização da censura tornariam o trabalho muito mais eficiente e “valorizaria o cinema nacional e educativo” (Academia Brasileira de Letras. Histórico do Cinema Educativo no Brasil. Pasta: 27-6-04). Antes, a censura era realizada pela polícia de forma regional, o que acabava por gerar uma confusão com o que de fato deveria ser combatido. Na ABL, é possível ter acesso aos documentos que firmam a comissão responsável pela censura “Sociedade Cine-Educativa”, assim como de que forma esse trabalho seria realizado.

A censura cinematográfica era regulada por disposições especiais de cada Estado do Brasil, e sua execução era entregue à polícia local da cidade, vila ou lugarejo, onde exibia-se o filme. “Em 1931, a Associação Brasileira de Educação pediu a atenção do governo para o caso e propoz que se transformasse a censura policial em censura cultural, uniformizando o processo de exame dos filmes e nacionalizando os seus serviços.” (Academia Brasileira de Letras. Histórico do Cinema Educativo no Brasil. Pasta: 27-6-04).

Um olhar crítico sobre esses eventos mostra que, na verdade, esse decreto tentou organizar e harmonizar todos os grupos em conflito em torno dessa questão: produtores, distribuidores, exibidores e professores. Porém, o decreto não contribuiu de maneira efetiva para o surgimento de uma indústria cinematográfica no país. Ainda assim, representou um avanço e foi muito bem recebido pelos grupos e a imprensa do período. Essa iniciativa mostra que o caminho para o cinema educativo estava construindo suas bases, como aponta a tese de Cristina Souza Rosa. Outra informação pertinente, segundo a autora, é que algumas das medidas que foram propostas pela comissão foram conduzidas em leis já estabelecidas em outros países, como Itália e Alemanha (ROSA; 2008). O cinema educativo era um projeto internacional, e os países acima citados já estavam bem mais à frente em seu uso, já possuíam seus institutos e leis que regulamentavam e incentivavam a produção de

filmes educativos, servindo como inspiração para projetos que estavam sendo gestados, como no caso brasileiro, por exemplo.

A partir do decreto (1932), ficou decidido que a comissão de censura seria composta por um representante do chefe de polícia, um do juizado de menores, pelo diretor do Museu Nacional, Roquette Pinto, por um professor designado pelo Ministério da Educação e Saúde, Jonathas Serrano, e por uma educadora designada pela Associação Brasileira de Educação (ROSA, 2008)⁵⁷. Esse trecho explica a forma como ficou dividida a comissão, mesmo com as alterações realizadas. Pelas autoridades presentes, também fica evidente a pretensão e preocupação com que a censura fosse realizada de forma “pedagógica” e considerando a presença de um público infantil, ficou a cargo desse grupo classificar os filmes entre impróprios e próprios para menores e determinar se eram educativos ou não. De acordo com a tese de Cristina Souza Rosa, o artigo oitavo definia o que faria um filme ser completamente censurado, ser censurado em partes ou ser vetado de exibição. Entre os itens, constava:

ofensa ao decoro público, provocar sugestão para os crimes e maus costumes; conter alusões que prejudiquem a cordialidade das relações entre os outros povos; insultar a coletividade ou particulares, desrespeitar credos religiosos, ferir a dignidade nacional ou incitar contra a ordem pública, forças armadas e o prestígio das autoridades e de seus agentes. (ROSA, 2008 p.82)

De acordo com esses itens, podemos perceber o caminho que se desenhava do que viria a ser importante na produção dos filmes ditos educativos, o que se esperava da instrução e educação da sociedade.

Para este momento do trabalho, um ponto importante deste decreto n° 21.240, está na previsão da realização de um Convênio Cinematográfico Educativo em seus artigos. Cristina Souza Rosa aponta, que esse convênio teria ocorrido entre os dias 3, 4 e 5 de janeiro de 1933, e

57 Ainda de acordo com Rosa, em nota, fica explicado que essa configuração é modificada; “com a criação do DPDC, em 1934, o diretor de museu e a educadora foram substituídos por um representante da Associação Brasileira de Produtores Cinematográficos, por um do Ministério da Justiça e por um do Ministério do Exterior”. (ROSA, 2008 p.82)

quem o presidiu foi Roquette-Pinto. Esse convênio pretendia discutir: “[...] a instituição permanente de um cine-jornal, de espetáculos infantis de finalidade educativa nas salas de projeção, discutir sobre incentivos e facilidades econômicas aos produtores, distribuidores e exibidores, além do apoio ao cinema escolar.” (ROSA, 2008, p.84)

Esse encontro contou com a presença de diversas autoridades e intelectuais, tais como educadores, exibidores, censores, jornalistas, entre outros. No evento, os ânimos acirraram-se por causa dos conflitos de interesse entre educadores que defendiam a sua causa e exibidores que pensavam mais na questão comercial. Nesse embate, por meio de uma votação, ganhou o interesse dos educadores, que estavam em maioria na ocasião. Com a intenção de apaziguar ânimos, Roquette-Pinto faz uma proposta que procura atender aos dois lados: em vez de obrigar os cinemas a projetarem filmes educativos nacionais, estes teriam favores especiais se o fizessem (ROSA, 2008).

De acordo com a autora, o convênio foi um espaço para o enfrentamento de dois grupos opostos no campo do cinema, os educadores e os exibidores, que tentavam conquistar um espaço nas políticas cinematográficas do governo. O Governo, por sua vez, tentou fazer do evento um lugar de mediação, buscando adaptar as propostas aos seus interesses políticos. Esses enfrentamentos e problemas também puderam ser verificados tanto nos documentos, atas e declarações dos encontros e discussões armazenados na ABL, quanto nos impressos do período.

Imagem 1



Fonte: Revista Cinearte I - I - 1936 p. 21

A imagem acima circulou por muito tempo na revista Cinearte. Dado o contexto de tensão entre os grupos interessados no cinema e no posicionamento da revista, que era grande incentivadora do cinema educativo, podemos perceber como se dava a relação de, até mesmo, denúncia para que a produção nacional fosse levada a rigor pelos exibidores, uma vez que o cinema nacional precisava abrir espaço e não tinha como fazer frente às películas estrangeiras, principalmente hollywoodianas.

Uma medida importante, em termos de facilitação do cinema educativo, foi a redução das taxas alfandegárias, que, ainda de acordo com Cristina Souza Rosa, estava inserida em um contexto internacional. Pois, nesse momento, o Instituto Internacional de Cinema Educativo (ICE) estava comprometido em incentivar o desenvolvimento do cinema educativo em diversos países e, para tanto, uma de suas estratégias era estimular que as taxas alfandegárias para filmes educativos fossem diferenciadas. Todas essas medidas contribuíram para que um órgão responsável pelo desenvolvimento e manutenção do cinema educativo fosse gestado.

O governo Vargas, de uma maneira geral, demonstrou uma preocupação em angariar os meios de comunicação, como os jornais e as rádios, e não foi diferente com o cinema. Para tanto, temos em 1934 a criação do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural DPDC que com alguns desdobramentos durante o governo Vargas irá mudar para DIP. Era importante para esse governo ter a seu favor os principais instrumentos de propaganda e de formação de opinião. Vargas, durante todo o seu governo, sempre demonstrou dedicação aos organismos de propaganda. Seus ideais de nação estavam presentes por esses meios.

O Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE)

Depois de todas as discussões que acompanhamos aqui, sobre ações em prol de um cinema nacional educativo, partimos agora para a sua institucionalização e funcionamento. Portanto, em 1º de maio de 1936, fica criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, tendo como diretor Edgard Roquette-Pinto, seu idealizador. Porém, o Decreto-Lei nº 378, que regularizou definitivamente o INCE só saiu em janeiro de 1937.

[...] tinha como missão registrar todas as atividades brasileiras ligadas à ciência, à educação, à cultura e ao caráter popular, divulgando-as no âmbito da educação nacional. Em relação às tarefas do novo órgão, este devia atuar na produção, na aquisição, e na adaptação dos filmes educativos para exibição e distribuição de material copiado à rede de ensino, aos centros e associações operárias, científicas e literárias, às agremiações esportivas, às sociedades culturais, às escolas primárias e secundárias do país; sua perspectiva era a de valorizar a difusão cultural. Essa instituição procurou organizar a produção filmica, considerando, para tanto, a importação e o mercado exibidor, ficando responsável direto pelas fases de revelação e montagem, de gravação de som, de filmagem de reportagem e de cópiagem. (RANGEL, 2010)

O cinema educativo, a partir de então, tinha a missão de realizar sua proposta e objetivo, levar a educação a todos os cidadãos e “ser a escola daqueles que não tinham escola” (Academia Brasileira de Letras. Histórico do Cinema Educativo no Brasil. Pasta: 27-6-04)

A exposição de motivos está presente em um documento feito pelo ministro da educação Gustavo Capanema ao presidente, com a intenção de cobrar o que havia sido apresentado no Decreto nº 21.240 de 1932, que previa a criação de um órgão do cinema educativo, a saber:

Em um dos artigos daquele decreto ficou o Governo autorizado a crear, no Ministério da Educação e Saude Publica, o órgão central destinado a taes fins. Não é aconselhável demorar por mais tempo a realização de tão útil programma. (...) Instituições particulares e officiaes, municipaes, estaduaes e federaes cada dia mais se preocupam com o aproveitamento do cinema educativo, nem sempre encontrando, no entanto, a necessaria assistencia technica por parte do Estado. (Academia Brasileira de Letras, Exposição de Motivos. Pasta: 27-06-09)

Nesse período, com os projetos tomando novos rumos com a centralização do Estado sobre os meios culturais, uma ação se fazia urgente para que os educadores e o Ministério da Educação e Saúde Pública pudessem recuperar o controle sobre o cinema educativo. Esse documento também apresenta um projeto de lei que organizaria

o funcionamento do Instituto Nacional de Cinema Educativo no Ministério da Educação — projeto de lei este elaborado por Roquette-Pinto, como aponta o documento datado de 1936. Esta “Exposição de motivos” compôs mais uma frente para que se fizesse cumprir o Instituto de Cinema Educativo como um órgão institucionalizado.

Para dirigir esse projeto, o ministro Gustavo Capanema escolheu Roquette-Pinto. Alguns trabalhos apontam que houve uma dúvida entre quem ficaria responsável pelo Instituto: Roquette-Pinto ou Jonathas Serrano, pois ambos estavam a par das questões que envolviam o cinema educativo desde o princípio, tendo Jonathas Serrano publicado um livro importante, “Cinema e Educação”, junto com Venâncio Filho, além de ter organizado a exposição cinematográfica de 1929. Roquette-Pinto já havia organizado a filmoteca do Museu Nacional, do qual era diretor, e tinha presidido à comissão de censura cinematográfica. Ambos, além desses papéis de destaque, estiveram ligados diretamente às discussões acerca do cinema educativo, inclusive internacionalmente. Porém, de acordo com a tese de Cristina Souza Rosa ao citar Sheila Schvarzman, Lourenço Filho teria recomendado que Roquette-Pinto ocupasse o cargo. Ainda de acordo com a organização do INCE, Roquette-Pinto assume a direção e, para ocupar o cargo de técnico cinematográfico, ele solicita a contratação de Humberto Mauro.

Juntamente com a solicitação de contratação de Humberto Mauro, Roquette-Pinto solicitou a contratação de Iracy da Silva Chaves, como técnico eletricitista mecânico, e Ruy Guedes de Mello, como auxiliar técnico. Iracy era técnico do Museu Nacional e, para evitar a duplicidade de função, o diretor do INCE pediu a Capanema que tomasse as providências para desligá-lo da Quinta da Boa Vista. Também fizeram parte do quadro de funcionários do INCE a filha de Roquette, Beatriz Roquette Bojunga, contratada como ajudante técnica de 3ª classe, para trabalhar na filmoteca do Instituto. Sérgio Vasconcellos, antigo diretor da revista Phono-arte, que ocupava o posto de secretário, e Pedro Gouvêa Filho, que trabalhava como assistente de Humberto Mauro. Em 1938, Manoel Ribeiro foi incorporado ao INCE como fotógrafo e, na década de 1940, Zequinha Mauro, filho de Humberto Mauro, começou a trabalhar no instituto como auxiliar do pai no processo de filmagem, de montagem e de fotografia. Ao que parece, os funcionários

do INCE eram incorporados através de contratações diretas realizadas pelo diretor, cujos critérios eram ligações pessoais e habilidades profissionais. (ROSA, 2008)

Após a institucionalização, coube aos principais partícipes do INCE planejar sua estrutura e funcionamento. O documento disponível também aponta a finalidade e funcionamento do instituto. Sobre as finalidades:

- a) Manter uma filmotéca educativa para servir aos institutos de ensino oficiais e particulares nos termos desta lei;
- b) Organizar e editar filmes educativos brasileiros;
- c) Permutar cópias dos filmes editados ou de outros, que sejam de sua propriedade, com estabelecimentos municipais, estaduais e estrangeiros;
- d) Editar discos ou filmes sonoros com aulas, conferencias e palestras de professores e artistas notáveis, para venda avulsa ou aluguel;
- e) Permutar discos e filmes sonoros de que fala a letra “d”;
- f) Publicar uma revista consagrada à educação pelos modernos processos técnicos: cinema, fonógrafo, rádio etc. (Academia Brasileira de Letras, Exposição de Motivos. Pasta: 27-06-10)

Sua organização foi estabelecida por bases já antes aprovadas pelo presidente, como cita o documento. Segundo a organização do INCE, este teria quatro seções, todas subordinadas diretamente ao diretor:

- 1- Expediente:** secretaria, contabilidade, biblioteca, arquivo;
- 2- Plano:** Edição de filmes de 16 e 35mm, sonorização e modificação dos filmes adquiridos, adaptações, instruções, demonstrações aos professores, redação de roteiros e notas, Publicações - Revista do I.N.C.E, auditorium.
- 3 - Execução:** filmagem de 16mm - Silencioso, filmagem de 16mm - sonoro, filmagem de 35mm - silencioso, filmagem de 35mm - sonoro, sonorização de 16 e 35mm, redução de 35 para 16mm, cópia de 16mm sonoro, adaptação de aparelhos, fonografia, laboratório de pesquisas e ensaios, micro cinematografia, Diafilmes.
- 4 - Distribuição:** circulação e distribuição de filmes, cadastro dos estabelecimentos de ensino e de cultura, filmotéca, Diafilmes,

discotéca, revisão e reparo dos filmes. (Academia Brasileira de Letras, Exposição de Motivos. Pasta: 27-06-10)

A princípio, o INCE foi instalado, provisoriamente, à Rua Alcindo Guanabara n° 15, em março de 1936, assim que Getúlio Vargas assinou a autorização solicitada pelo ministro Gustavo Capanema após a “Exposição de Motivos”. Porém, em 7 de setembro do mesmo ano passou a funcionar nas dependências do prédio número 45 da Rua da Carioca, onde inclusive já funcionava a estação PRA-2 de rádio. Naquele mesmo dia, 7 de setembro de 1936, o INCE fez seu primeiro filme sonoro de 16mm, “Dia da Pátria” (Academia Brasileira de Letras, Exposição de Motivos. Pasta: 27-06-10). Ao ver a data, podemos perceber o comprometimento do instituto em poucos meses de funcionamento em mostrar a relevância da exaltação patriótica em seu projeto. Contudo, em 1941, este passou para a Praça da República, ao lado da Casa da Moeda, passando a ter uma sede própria (ROSA, 2008).

Imagem 2 - Dependências do INCE



Fonte: Revista do Serviço Público. Ano VII - Vol. I - N° 3. Março de 1944⁵⁸

58 Instalação final do INCE, na Praça da República, ao lado da Casa da Moeda.

Segundo o documento de onde essas informações foram retiradas, essa ação representava um grande avanço, já que até aquele momento não se tinha produzido ainda no Brasil filme sonoro em tamanho escolar de 16mm. O documento afirma que, antes do INCE, não se produzia cópias de filmes (Academia Brasileira de Letras, Exposição de Motivos. Pasta: 27-06-10). Acerca das edições de filmes, o instituto adotou a produção seriada: filmes escolares de 16mm silenciosos e sonoros e filmes populares, sonoros de 35mm. Também fica claro no documento que o INCE possui premissas quanto à produção desse material:

Todo filme do Instituto deve ser:

- 1 - Nítido, minucioso, detalhado;
- 2 - Claro, sem dubiedades para a interpretação dos alunos;
- 3 - Lógico no encadeamento de suas sequencias;
- 4 - Movimentado, porque no dinamismo existe a primeira justificativa do cinema;
- 5 - Interessante no seu conjunto estético e nas suas minucias de execução, para atrair em vez de aborrecer. (Academia Brasileira de Letras, Exposição de Motivos. Pasta: 27-06-10)

Uma questão interessante presente nesse documento era que os filmes voltados para acontecimentos e cerimônias de projeção nacional, como datas comemorativas, deveriam ter sua distribuição não só para escolas, mas também para centros operários, agremiações esportivas e centros culturais, mostrando assim a característica do cinema educativo de educar, instruir e divertir, para além da sala de aula, sendo um projeto de educação social, passando através das películas informações sobre a pátria, noções de higiene, de literatura e de música, entre outros temas. O cinema chegaria aonde as escolas não conseguiam chegar, de uma forma muito mais atraente, como era apontado em sua justificativa, claro arraigado nos ideais que se buscavam no governo Vargas.

Ainda de acordo com a estrutura do INCE, também havia uma “Comissão Consultiva”, que era responsável por todas as questões que envolviam a edição dos filmes educativos. Ocupava essa comissão: professores, artistas, técnicos e cientistas. Esse grupo seria responsável por examinar e aprovar os filmes que eram editados pelo INCE, “colaborando também em pesquisas, enquetes e estatísticas de caráter técnico e pedagógico” (Academia Brasileira de Letras, Exposição de

Motivos. Pasta: 27-06-10). Assim o instituto se coloca como centro de informações e esclarecimentos acerca do cinema educativo.

O documento também apresenta uma relação de intercâmbio. Segundo esse material, o instituto também se comprometia em manter contato constante com grandes centros de produção cinematográfica, tanto da Europa quanto da América, a fim de requisitar filmes e aparelhos.

Por fim, o documento aponta os principais feitos do INCE nesse primeiro momento, como gravar um discurso do presidente, resolver problemas quanto a adaptações de aparelhos a filmes sonoros, e ainda o envio pela primeira vez de materiais brasileiros para a “Exposição Internacional de Arte Cinematográfica”, realizada em Veneza, em 1938. Os filmes foram: “A Vitória Régia” e “Céu do Brasil”.

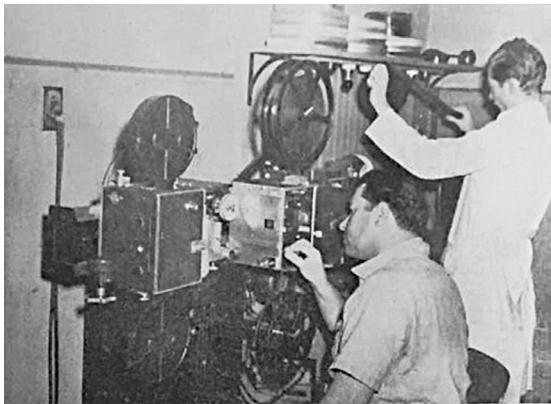
Já a distribuição desses materiais para as demais regiões do Brasil seguiria da seguinte forma:

- 1- O Instituto Nacional de Cinema Educativo enviará pelo correio, registrada, cópia de cada um dos filmes produzidos ao serviço de Cinema Escolar do Estado.
- 2- Cada serviço escolar fará a distribuição no seu território, como entender melhor, dos filmes cedidos pelo I.N.C.E.
- 3- Cada serviço escolar enviará ao I.N.C.E recibo dos filmes que por este lhe forem entregues, remetendo quinzenalmente ao I.N.C.E uma lista das escolas e instituições culturais onde forem exibidos os referidos filmes.
- 4- Terminado o percurso dos filmes do I.N.C.E nas linhas de distribuição estadual, o serviço estadual enviará ao I.N.C.E as cópias, os discos correspondentes, os roteiros, para revisão, reparo e substituição.
- 5- Devem ser enviados imediatamente ao I.N.C.E os filmes e discos que porventura sejam danificados no uso.
- 6- As despesas de transporte postal registrado serão pagas pelo I.N.C.E na remessa dos filmes e pelos serviços estaduais na devolução. (Academia Brasileira de Letras, Exposição de Motivos. Pasta: 27-06-10.)

O instituto apresenta a forma como o material fílmico deveria ser usado em sala de aula. Os filmes deveriam ser falados; se por acaso fosse mudo, o professor deveria falar durante a projeção; depois do

filme, o professor deveria exigir um resumo escrito aos alunos — este mesmo resumo deveria ser comentado em sala com o objetivo de deixar claro o que foi apreendido e o que não ficou claro na observação de cada aluno —; por fim, o filme deveria ser projetado mais uma vez para que “a classe pudesse ficar entregue a si mesma”. (Academia Brasileira de Letras, Exposição de Motivos. Pasta: 27-06-10.)

Imagem 3 - máquina de redução e ampliação de filmes



Fonte: Revista do Serviço Público. Ano VII - Vol. I - N° 3. Março de 1944⁵⁹

Roquette-Pinto realizou um balanço sobre as principais ações do INCE em seu início, que demonstravam seu bom desempenho e comprovavam a necessidade que esse instituto vigorasse em nosso país, informações presentes em um documento acerca de uma Conferência realizada no Instituto de Estudos Brasileiros em 1938. Segundo Roquette, dois meses após ter sido instalado, o INCE já apresentava sessões públicas dos primeiros filmes editados. O primeiro filme da “série popular” foi apresentado em 27 de julho de 1936, “O preparo da vacina contra raiva”. Ainda de acordo com o documento, entre 1936 e 1937, o INCE teria editado os seguintes filmes pertencentes a série popular: “O preparo da vacina contra raiva”, “Os músculos superficiais do corpo humano”, “O céu do Brasil”, “Ribeirão das Lages”, “Os centros de saúde do Rio de Janeiro” e “Os Inconfidentes”;

59 A imagem mostra a máquina de redução de filmes de 35mm para 16mm e ampliação de 16mm para 35mm.

Até 31 de dezembro de 1937 já deram esses filmes a renda líquida de 6:695\$700, recolhida ao tesouro. A série popular do I.N.C.E, além de representar serviço educativo inestimável, porque consta de filmes exibidos a milhões de pessoas em todo o país, não é absolutamente pesado ao erário público: em 2 ou 3 anos paga o que custa. (ROQUETTE-PINTO, 1938, p.13)

De acordo com as informações divulgadas neste documento, o instituto apresentava um retorno aos cofres públicos e ainda contava com um público bem significativo. Porém, tratava-se de um documento com a intenção de comprovar a importância do instituto em seu primeiro ano de atividade oficial, e, como Marc Bloch bem aponta, é preciso desconfiar dos documentos e procurar cruzar informações para tentar compreender o universo em que esse material foi produzido. Contudo, o documento também destaca problemas enfrentados pelo instituto, sendo a “série escolar do filme substandard” de 16mm a que causou mais transtornos. Segundo o documento, o INCE teria inicialmente procurado fazer um levantamento sobre os institutos que teriam aparelhos projetores e encontraram muitas dificuldades no que diz respeito aos dados oficiais sobre o assunto. Houve uma tentativa, por parte do instituto, de levantar uma estatística sobre esses aparelhos, porém, “muitas autoridades não respondiam os inquéritos”, tornando impossível obter uma estatística adequada (ROQUETTE-PINTO, 1938, p. 13). Ainda assim, o instituto realizou um levantamento sobre a questão:

Imagem 4 - Institutos que teriam aparelhos projetores

Amazonas	5
Pará	17
Maranhão	11
Piauí	1
Ceará	11
Rio Grande do Norte	5
Parahyba	4
Pernambuco	33
Alagoas	6
Sergipe	1
Bahia	33
Minas Geraes	259
Espírito Santo	25
Distrito Federal	384
Rio de Janeiro	54
São Paulo	354
Paraná	22
Santa Catharina	44
Rio Grande do Sul	101
Goyaz	8
Matto Grosso	12
Acre	1
Total	1.391

Fonte: CPDOC/FGV. GC. 566F

De acordo com esse material, a região Sudeste, onde estava situado o Distrito Federal, e a região Sul, em seguida, apresentavam um número muito superior de aparelhos para o cinema de uso pedagógico, o que já não era suficiente nem mesmo nesses locais. Isso aponta um problema quanto à implantação do cinema de uso pedagógico por conta da falta de estrutura para tal. Outra dificuldade apontada por Roquette-Pinto com relação ao cinema escolar foi a introdução do cinema sonoro nas escolas, pois os aparelhos sonoros custavam de duas a três vezes mais que os silenciosos, o que fez com que o instituto buscasse uma alternativa de adaptação chamada “movietone”, um processo econômico de adaptação sonora aos aparelhos silenciosos, que, segundo o documento, obteve grandes resultados. Também buscaram como alternativa gravar discos e usar gramofones que já acompanhavam os aparelhos silenciosos. Para isso, contaram com a ajuda da PRA 2 (Rádio Sociedade do Rio de Janeiro).

O documento também aponta como realização do INCE o aproveitamento de filmes de diversos temas produzidos em outros países, como Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália e Alemanha, dos quais realizaram cópias sonoras em língua nacional, “(...) dando novo sentido educativos brasileiro a tais películas” (ROQUETTE-PINTO, 1938, p.15). O instituto também procurou deixar claro que ainda havia um ponto importante, além do cinema de série popular e o cinema de série escolar: os filmes científicos. Por meio das pesquisas científicas, além de pesquisas realizadas em seu laboratório, o instituto ainda contaria com a documentação cinematográfica de trabalhos da área, cita os casos “cirurgia asséptica do Prof. Mauricio Gudin” e dos estudos sobre morfogênese das bactérias do Prof. Cardoso Fontes, concluindo assim as linhas de interesse em: ensino, educação, cultura e investigação científica (ROQUETTE-PINTO, 1938).

O Instituto Nacional de Cinema Educativo era uma página em branco no mez de março de 1936. Hoje acha-se em pleno funcionamento, apesar de mal instalado no prédio que ocupa provisoriamente, à espera do seu edifício que o Ministro Capanema resolveu construir no Campo de Sant’Anna, ao lado da Casa da Moeda. Nesses dois anos editou numerosos filmes escolares de 16mm., silenciosos e sonoros; adaptou muitos outros. A sua fil-

motéca em tão pouco tempo conta com mais de cem filmes. A distribuição sistemática por todo o Brasil dos filmes escolares está dependendo da execução da actual organização do Ministério da Educação. Nessa organização o território do país é dividido em circunscrições, cada qual entregue a um delegado. Esse funcionario deverá ser o superintendente regional da distribuição dos filmes editados pelo Governo Federal, pelas escolas, collegios e outros estabelecimentos de educação e cultura localizadas na sua região. No entanto, para não demorar por mais tempo os serviços que directamente deseja prestar ao público o I.N.C.E. por autorização do Ministro Capanema vem atendendo a todos os institutos de ensino que a elle se dirigem.

Além disso o I.N.C.E. facilita a todos os professores e conferencistas idoneos, sem nenhum onus, o serviço de projecções de que precisam. (ROQUETTE-PINTO, 1938, p.18)

De acordo com a proposta do instituto, e que bem pudemos ver nos fragmentos apresentados, havia a divisão do “cinema escolar” e o “cinema popular”. O cinema popular não se encaixava muito bem na proposta dos filmes pedagógicos de uso em salas de aula, porém, eram uma excelente ferramenta para o governo do Estado Novo e sua base ideológica. Por meio dos “filmes populares”, procurava-se mostrar as cerimônias de projecção nacional, como o Dia da Bandeira, por exemplo, tendo em vista, como vimos acima, que se destinava a centros operários, agremiações etc.

Realizando dessa forma a exaltação de um ideal político, o INCE passava a ser colaborador na construção do “novo homem nacional” do Estado Novo. Para tanto, era necessário que o INCE tivesse um grande alcance. Para isso, o instituto adotou um esquema que envolvia empréstimos e sessões gratuitas no próprio órgão (ROSA, 2008). Nesse ínterim, o INCE contribuiu não só para uma nova proposta pedagógica, ao trazer e produzir filmes voltados para esse fim, como também contribuiu para o projeto de formação de identidade nacional, apresentando o Brasil aos brasileiros e fortificando uma imagem que cultuava os elementos nacionais, sendo os filmes ditos “populares” as películas voltadas para o povo, para instruir a população.

Outro lado na atuação do INCE era sua ação de intercâmbio com outros países, aspecto interessante da trajetória do cinema educativo,

que esteve envolvido com diversos países na construção de um projeto que se fez internacional. O INCE, ainda por meio dos filmes científicos, tinha o papel de passar uma imagem do Brasil para o exterior de desenvolvimento, movimento que não deve ser ignorado.

Considerações Finais

Este trabalho pautou uma linha de análise acerca da institucionalização do cinema educativo no Brasil, sem deixar de citar e considerar a conjuntura histórica que também teve parte importante no desenrolar desse projeto. Para que pudéssemos observar os principais temas e tensões que originariam discursos, políticas públicas, parcerias, internacionalismo etc.

Esperamos que esta pesquisa, sobre a institucionalização do cinema educativo no Brasil, possa trazer contribuições para a história da educação, no campo intelectual e no que diz respeito à produção audiovisual. O INCE deixou um grande legado acerca das produções filmicas, não só no campo educativo, mas também no que se refere à forma como se faz cinema no Brasil. O instituto inaugurou uma nova metodologia de ensino e fomentou o debate sobre a modernização da sociedade e da educação.

O projeto do cinema educativo constitui-se como um projeto grandioso que mobilizou a sociedade em diferentes esferas. A própria novidade em que se constituía o cinematógrafo já provocou por si só uma mudança social digna de ser estudada. O conjunto que o período estudado apresentou colocou em cena uma fase da nossa história educacional e audiovisual de grandes transformações e importante no que tange ao legado para as produções nacionais — educativas ou não —, sem deixar de mencionar a maneira de pensar a educação.

Referências

BLOCH, Marc L.B. *Apologia da História, ou, O Ofício do Historiador*. Tradução: André Teles. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
FILHO, Francisco Venâncio, SERRANO, Jonathas. *Cinema e Educação*. São Paulo: Editora Companhia Melhoramentos, 1930.

SILVA, Kalina V. MACIEL, Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. 3ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Conrexta, 2017.

RANGEL, Jorge Antonio (Fidel). *Humberto Mauro* - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massangana. 2010.

ROQUETTE-PINTO, Edgar. *Cinema Educativo*. Conferência realizada no Instituto de Estudos Brasileiros. 2 de julho de 1938.

ROSA, Cristina Souza. *Para além das fronteiras nacionais um estudo comparado entre os institutos de cinema educativo do Estado Novo e do Fascismo (1925 - 1945)*. Tese. UFF: 2008.

SCHVARZMAN, Sheila. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. Tese. Universidade Estadual de Campinas: 2000.

IMAGENS:

Imagem 1: Revista Cinearte I - I - 1936 p. 21

Imagem 2: Revista do Serviço Público. Ano VII - Vol. I - N° 3. Março de 1944

Imagem 3: Revista do Serviço Público. Ano VII - Vol. I - N° 3. Março de 1944

Imagem 4: CPDOC/FGV. GC. 566F

UM OLHAR METODOLÓGICO PARA ANÁLISE DE FONTES DOCUMENTAIS DA IMPRENSA PERIÓDICA: A REVISTA JORNAL DAS MOÇAS EM FOCO

Dálete C. S. H. de Albuquerque

Considerações iniciais

Empreender uma reflexão sobre o uso da imprensa, da revista *Jornal das Moças* como fonte de investigação para o campo da História da Educação significou nos defrontar com alguns questionamentos iniciais, como qual o posicionamento do historiador no tratamento da fonte? Qual compreensão é possível do *corpus* selecionado e como se extrair dados, elementos para se discutir seu objeto? Como realizar a interpretação do cenário, do período investigado na imprensa periódica? Como analisar e indagar a fonte e, então, por meio dos indícios e vestígios perceber o que se vivenciava no período estudado? Por exemplo, que a autoria por trás de um periódico poderia inserir pegadas para que a sua leitora realizasse uma leitura “correta” do conteúdo veiculado.

Ter uma compreensão desse cenário investigativo significa ter em mente que, a partir da imprensa periódica, jornais, revistas, gazetas, pasquins, folhetos com notícias corriqueiras, fofocas, textos literários e muita movimentação política dos vanguardistas de diferentes períodos, seria possível aproximar das transformações históricas que o país vivenciou, enxergar projetos de formação do público leitor, tendo essas modalidades periódicas como agentes da historiografia brasileira, nas mais diferentes correntes de pesquisa.

As autoras Ana Maria Martins e Tânia Regina de Luca (2008, p. 8), em consistente obra sobre a imprensa no Brasil, afirmam que “os impressos que por aqui circularam em duzentos anos não só testemunham, registram e veiculam nossa história, como são parte da formação intrínseca do país”. Ou seja, elas afirmam que “a História

do Brasil e a História da Imprensa caminham juntas, se autoexplicam, alimentam-se reciprocamente, integrando-se num imenso painel” (*Ibidem*). Passagem marcadamente reveladora da imprensa como artifice da construção constante do passado histórico e, para além, a imprensa como instância, como dispositivo educativo, que forma, que educa seus leitores e, em certa medida, molda comportamentos, dita normas, constrói mentalidades.

Também é necessário compreender o conceito de fonte histórica, como produtividade humana. Entender que uma revista voltada para a família, para a mulher, consistia em um sólido projeto de formação, de educação para mulheres e, que, ao circularem conteúdos que estabelecessem esse projeto e que tivessem em seu cerne a educação em seu sentido amplo e profuso traria elementos de reflexão e discussão profícua para o campo, pelo entendimento da historicidade e da pluralidade dos significados que os envolve e pelos interesses que os cercam.

Para isso, toma-se a concepção de educação fundamentada em Paulo Freire (1991), assentada na incompletude do ser humano e sendo sua existência mediada por uma constante construção de ser, como também da consciência dessa incompletude. Nessa consciência de necessidade de saber, de aprender, de formar, Reina (2006), baseada no pensamento de Freire, aponta que a determinação do homem está atrelada ao seu desamparo como sendo característica de nossa espécie, característica biológica, entranhada em nós e que necessita, que pede, que demanda por educação. Esse fenômeno educativo como sendo inerente à natureza humana. Pontua-se aqui a compreensão de que o ser humano é formado por meio de relações, de práticas educativas que contribuem com ele ao longo da vida, no seu caminhar de vivência com outros, daquilo que recebe nesse contato. É a complexidade do fenômeno educativo. O homem se constituindo, a partir da educação. Ela se configura como “formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...]” (FREIRE, 1991, p. 20).

Cavaco (2003) publicou um texto bastante útil, com dados e reflexões a se tomar de empréstimo para análises, de uma investigação em que ela

se voltou para o processo formativo de adultos não escolarizados, em meio rural, dando atenção aos saberes, às competências, ao processo de aquisição e às estratégias de superação das dificuldades em seu meio. A autora afirma que isso ocorre unicamente por meio da educação informal e da formação experiencial e, nesse ponto nos interessa a afirmação, com aplicação, também, em pesquisas com o uso de revistas como fonte, pela forma de experienciamentos e aprendizagem possíveis, quando diz que as modalidades de educação, formal, não formal e informal “se apresentam como complementares entre si, e nenhuma, por si só, consegue responder às necessidades formativas dos indivíduos” e, ainda “identificar outras vias, menos estudadas e reconhecidas, que têm um importante papel na aquisição de saberes ao longo da vida, evidenciando-se como fundamentais no processo formativo das pessoas” (CAVACO, 2003, p. 126).

Ao pensar a compreensão do passado por meios das experiências é trazer o que sugere Pesavento (2005), quando articula uma proposta analítica, fundamentada em Ricoeur (2005), a partir de dois grandes questionamentos: “Como mensurar o imensurável? Como recuperar as sensibilidades dos homens do passado?”. A autora afirma que, como parte do trabalho dessa recuperação, “as sensibilidades de um outro tempo e de um outro no tempo” (PESAVENTO, 2005, p. 82) é parte do ofício, das preocupações do historiador, das buscas nas diferentes dimensões de temporalidade, historicidade possíveis de serem tomadas por meio de práticas culturais, sociais, de textos, imagens, dos discursos e das materialidades dos objetos culturais como os periódicos. Então, ela insere o conceito de sensibilidade como forma de percepção do mundo, de compreender o ser e o estar no mundo e as diferentes formas de compartilhamento de saberes, de sensibilidade pelo viés do experienciamento.

Assim, a educação em sentido *lato* é tomada como centro desta investigação, para além dos espaços escolares, enquanto processo humano e humanizador que ocorre, que se estabelece nos relacionamentos humanos e que pode ser mediada por um dispositivo impresso, carregado de sentidos, para além de seu conteúdo e que chega aos leitores como registro do passado, do projeto educativo idealizado para os sujeitos em sua temporalidade, e nisso traz relevância para as

discussões na História da Educação. Nesse caminhar, compreender o espaço privilegiado representado pelas revistas, sujeitos da história que se constituem como artífices do tempo que registram, discutem, analisam o mundo (DARNTON, 1995; LUCA, 2006), por meio do qual, na circulação de uma revista é possível disseminar conhecimentos de diferentes naturezas, produzidos por diferentes mentalidades, intelectuais, literatas, professores, especialistas. Além disso, podemos pensar a revista enquanto um espaço privilegiado de modelagem do tempo para os grupos que conduzem a produção de uma revista, pois para Fabre (1991, p. 11) esses grupos projetam seu objeto, calculam estratégias mercadológicas, analisam os resultados de distribuição, de circulação e, por consequência, ajustam-se às demandas previstas, ou seja, adotam estratégias editoriais de modo a cumprir o que ambicionam, “modelar seu próprio tempo”. Nesse sentido, este trabalho é resultado de reflexões, de esforços de compreensão de um percurso metodológico possível da autora, que traz seu olhar sobre uma fonte, com um objeto de pesquisa que dialoga com os campos da Imprensa Periódica, da História das Mulheres, assim como dos Estudos Culturais de Gênero, que a partir de suas análises contribuem com o campo da História da Educação. A partir disso, este trabalho tem por objetivo refletir questões teórico-metodológicas quanto a pesquisas com uso de textos da imprensa periódica, ou seja, procedimentos possíveis em pesquisas que tomem revistas como objetos e fontes para esse campo, tendo como referência temporal, especialmente, as primeiras décadas do século XX.

As reflexões se prestaram a analisar a edição pelas quais os textos passaram, ainda na intervenção do editor, com seu conhecimento específico acerca dos elementos editoriais até sua publicação e que percorrem para o sentido de protocolos de leitura, com as pegadas, com o investimento editorial para uma “correta” leitura desses textos, na compreensão de que o encontramos na imprensa, no aparato textual, aquele manejado produzido pelos que defendem também interesses dos grupos editoriais para os quais escreve. E, também, para o claro projeto de formação de mulher existente na produção da revista *Jornal das Moças*, pois entender o leitor, ter um modelo de leitor e, em consequência impor, imprimir, produzir representações é essencial para se entender, também, a inserção dos protocolos de leitura as suas leitoras, consumidoras. Ao discutir o perfil do leitor desejado, Eco (1979) acaba

por demonstrar que as estratégias usadas pelo autor na elaboração do texto resultam no que se espera do leitor. Na verdade, os passos, os trajetos delimitados, as escolhas realizadas pelo autor postulam essa estratégia textual que é o leitor-modelo. Ele afirma que “por um lado, o autor pressupõe, mas, por outro, institui a competência do próprio leitor-modelo [...] portanto, prevê-lo não significa somente ‘esperar’ que exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo” (ECO, 1979, p. 40). Assim, é possível afirmar que há um olhar, há uma intencionalidade nos textos produzidos nas revistas femininas e esses textos estão regidos em moldes de organização bastante específicos.

Para tanto, este texto, recorte de uma pesquisa maior de natureza documental, empírica e de esforços de aprofundamento bibliográfico, encontrou sustento especialmente nos conceitos de Protocolos de Leitura, por Chartier (2009) e Leitor Modelo, por Eco (1979). Os resultados das reflexões e articulações conceituais aqui trazidos demonstram possibilidades teórico-metodológicas de trato com fontes da imprensa e de visibilidade desta, enquanto força geradora de aspectos da vida cotidiana, comportamentos e constituinte das narrativas, e não somente como registros dos acontecimentos nos espaços públicos (DARNTON, 1996) proporcionando possibilidades analíticas de diferentes projetos educacionais para leitores de revistas contribuindo, assim, com o campo da História da Educação.

A revista *Jornal das Moças*

A revista *Jornal das Moças* foi uma revista carioca que tinha como objetivo

[...] Levar ao lar das famílias patricias, além da graça e do bom humor que empolgam, da música e canto que embalam, dos brincos e contos infantis que deleitam, da moda que agrada, do romance que desfaz as visões tristes da existência, da nota mundana que satisfaz a curiosidade insofrida, os conhecimentos uteis que instruem [...]” (JORNAL DAS MOÇAS, 21 de maio de 1914, n^o1⁶⁰).

60 Nesse período a revista não era paginada.

Esse objetivo tinha por finalidade cativar suas “patrícias”, elevando seus espíritos de mulheres encantadoras, termo bastante usado para caracterizar a mulher prestimosa, cujo comportamento é calcado nos mais altos valores morais, levando-a, conduzindo-a a seguir irretocavelmente em seu caminho de personagem, além de encantadora, impoluta.

Essa revista foi lançada no ano de 1914 e circulou até o ano de 1965, às quintas-feiras, nas capitais e em algumas cidades do interior do Brasil. Sua edição era feita pela Empresa Jornal das Moças – Menezes, Filho & C. Ltda e dirigida por Álvaro Menezes e Agostinho Menezes. No início da pesquisa, analisando os números iniciais de circulação do semanário, não foram encontradas informações profissionais relevantes sobre esses diretores, que pudessem propiciar uma análise da corrente político-partidária que eles seguiam e, assim, compreender, discutir e afirmar com maior propriedade as diversas inserções textuais e imagéticas que propalavam os interesses e discursos governistas, por exemplo.

As cidades onde a revista circulava não eram apresentadas no seu editorial, no entanto a revista publicava periodicamente uma chamada de cobrança aos seus agentes distribuidores. Essa nota era publicada sob o título de “Agentes Atrasados” e nela eram divulgados os nomes dos profissionais que vendiam o periódico e suas respectivas cidades e solicitava que esses efetuassem o pagamento em atraso, sob pena de suspensão do fornecimento. Além disso, havia uma seção denominada “Caixa”, sob a supervisão do colunista que assinava como Chico Tiririca⁶¹ e, nela, ele publicava a sua avaliação sobre os textos enviados pelos leitores, para serem publicados em suas edições. Nessa avaliação ele mencionava o nome, dava seu parecer sobre o texto e a cidade desse leitor ou leitora. Inicialmente, foram encontrados alguns trabalhos que afirmavam que a revista havia circulado em todas as capitais brasileiras e em algumas cidades do interior. Mas não foram encontrados dados das razões pelas quais apenas “algumas” dessas cidades foram escolhidas, sob quais critérios. No entanto, na investigação, pode-se notar um número expressivo de cidades não só do interior, como também cidades

61 Não foram encontrados dados sobre ele. Se esse era o seu nome real, se era um pseudônimo ou se era um literato, a julgar pelo espaço que ocupa na revista como avaliador de textos, normalmente sonetos, poemas, textos literários de modo geral.

distantes das capitais de seus estados que receberam o semanário. Foi o caso, por exemplo de Uruguayana, no Rio Grande do Sul; Taubaté, em São Paulo; Arrastão, no Rio de Janeiro; Rio Branco, em Pernambuco; Itajubá, em Minas Gerais.

Quanto à tiragem de cada número, a revista também não disponibilizava em seu editorial, semanalmente, esse dado de relevância para se extrair o sucesso da circulação da revista. Mas, foram encontrados em seu interior anúncios dos eventos importantes e ligados a datas comemorativas, por exemplo o número 1068, de 5 de dezembro de 1935, que já anunciava o especial de Natal, em dois anúncios de página inteira, que viria com 200 páginas.

Um grande número, tendo em vista que ela trazia entre 65 e 85 páginas, normalmente. Essa edição viria acompanhada do suplemento *Jornal da Mulher* e custaria 2\$000⁶² para todo o Brasil. Na edição 1069 um novo grande anúncio de página inteira proclamando “a maior tiragem em revistas brasileiras” e divulgando o “record de todos os records!”, com 100.000 exemplares.

Na revista *Jornal das Moças* encontravam-se colunas com assuntos sobre decoração do lar, receitas culinárias, noções de higiene, dicas de conquista afetiva, felicidade conjugal, manutenção do casamento, além de fotos da alta sociedade carioca e notícias com atores e atrizes hollywoodianos que serviam para construção de modelos, de mitos de época. Ela foi uma publicação semanal, dedicada à família, aos assuntos da família e esta, quando assim classificada, era taxada como sendo de interesse feminino.

Na seção Expediente, ora a revista era denominada como sendo semanal e ilustrada, ora era caracterizada como sendo um semanário ilustrado e literário, “alias, a imprensa feminina nasceu sob o signo da literatura” (BUITONI, 1990, p. 22). Sua circulação iniciou com o número de lançamento, 01 e, sua data de início, 21 de maio de 1914.

Seu último número publicado foi o 2422, de 15 de dezembro de 1965 sem que seus leitores fossem informados do fechamento da revista. Em análise superficial desse último número, ela foi descontinuada sem que seu público tivesse um número dedicado a temas saudosos

62 O valor da revista era de 1\$000, mas as edições comemorativas eram vendidas por 2\$000.

e de fechamento de um ciclo de sucesso, de uma revista que circulou por tantos anos e cravou seu nome na história da imprensa feminina brasileira.

“A revista que o senhor e a senhora pode deixar em sua casa porque não há perigo de perversão em nenhuma de suas páginas”⁶³ e, cujo subtítulo persuasivo, “a revista de maior penetração no lar”, denota, além de não ser a mulher o seu único alvo, como leitora, mas também, o homem, marido, a família como um todo. É possível encontrar em seu miolo repetidas páginas, com frases de confiabilidade na consulta ao periódico.

O semanário se enquadrava no tipo de folhetim que propagava um modelo de “mulher ideal”, como se encaixava no modelo de revista feminina que se fechava na fórmula consagrada de amiga-conselheira, confidentes entre si e com predominância do suposto universo feminino, como o lar e questões do coração (LUCA, 2012). Ele, em texto intitulado “O que as esposas precisam saber”, publicado em 14/12/1933 apresenta às leitoras o retrato de uma esposa perfeita ou, pelo menos, uma advertência sonora às que ansiavam por ser uma esposa ideal aos seus esposos.

Poucas são as mulheres que teem isto em conta e, em geral, esforçam-se por parecerem alegres, loquazes, divertidas, para chamar a atenção de todos, sem lembrarem do lugar em que se encontram, e isso só pode oferecer resultados contraproducentes (JORNAL DAS MOÇAS, 14 de dezembro de 1933, nº 965, p. 30).

Esse rígido papel social, a despeito das mudanças e dos movimentos que já ocorriam fora das páginas da revista voltadas para uma educação para a mulher, por sua emancipação, se configurava nas qualidades femininas que eram exaltadas, especialmente, pelo recato, pela doçura e pela submissão. Isso claramente demarcava uma distinção entre a “mulher de bem”, a “moça de família”, de uma cortesã, como poderiam ser comparadas as que não se encaixavam nas representações de mulher para o lar. Quaisquer comportamentos que não incluíssem esses adjetivos “[...] fazem com que as mulheres percam a característica feminina, não agradam aos homens que, em geral, não pensam em casamento, quando

63 Jornal das Moças, 30 abril de 1953, nº 1976, p. 61

seus olhos se fixam em alguma jovem que assim se conduza.” (JORNAL DAS MOÇAS, 14 de dezembro de 1933, nº 965, p. 30).

Essas representações femininas permaneciam estáticas na revista, mas é importante reafirmar e ressaltar que com todas as mudanças que vinham ocorrendo, como a participação de intelectuais de destaque, representantes mulheres que publicavam textos e manifestos em outras revistas e que compunham manifestações feministas, estava sendo proposto um “[...] bradar tocado pela imagem depreciativa com que as mulheres eram vistas e se viam e, sobretudo, angustiado com a representação social que lhes restringia tanto as atividades econômicas quanto as políticas” (MALUF; MOTT, 1998, p. 370). Contrariando esse movimento, a revista se coloca a serviço da mulher disposta a consumir o que é posto em suas colunas passivamente, a ser comportada, civilizada, ser a mulher que sabe como se portar nos espaços de sociabilidade, a partir de inserções que vão formando grandes manuais de civilidade às leitoras, sob o forte argumento da conquista do objetivo maior da mulher para esse período, ou das representações impostas a ela, de que o casamento é o ápice do seu sucesso, da sua vitória. Assim, decreta-se que “[...] a mulher sensata e prudente sabe, de sobra, que, com tal conducta, correria o risco de perder um bom casamento, se o eleito a comparasse a outras” (JORNAL DAS MOÇAS, 14 de dezembro de 1933, nº 965, p. 30).

Como um grande espaço para a mulher, a revista *Jornal das Moças* tinha colunas acerca dos seus direitos, sobretudo os políticos, no entanto, os artigos demonstravam um posicionamento conservador no que tange aos limites de participação dessa mulher e propunham educação a essa leitora, desde que não confrontassem com os interesses da família, estar à frente do homem, na rua, em posição de igualdade. Essa educação deveria ser voltada para uma formação “compatível com a função de dona de casa, de mãe responsável pela condução espiritual dos membros do lar e a manutenção das gerações vindouras” (JORNAL DAS MOÇAS, 1 de junho de 1914, nº 02, p. 14). Vejamos:

Ser um pouco instruída. Conhecer bem, pelo menos, os rudimentos de aritmética e de leitura. A mulher é o primeiro funcionário do Estado Familiar, pois tem a seu cargo a importante função da despesa, de cuja anarquia rebentam tantas revoluções (JORNAL

DAS MOÇAS, 1 de junho de 1914, nº 02, p. 14). A mulher deve receber uma educação mais completa do que a comum, porque nem todas nasceram para usar o anel esponsálico nem trajar a bata da maternidade (JORNAL DAS MOÇAS, 1 de março de 1916, nº 44, p. 24).

Percebe-se que havia de se ter um cuidado, um tratamento especial a essa formação para a mulher. Havia uma diferença no projeto de educação aos homens e às mulheres, sendo que o objetivo era prepará-los para a vida moral, política e econômica da nação, mas que haveria de se considerar as especificidades de cada um, aos “destinos que a Providência lhes deu”, conforme Schartzman et al (1984, p. 107). Então, se o homem era forjado para a militância, para a vida pública, para os negócios, à mulher era destinada uma educação voltada para o papel de mulher no lar, da mãe que prepararia seus filhos para os mesmos propósitos que foi formada. Segundo Schartzman, Bomeny e Costa (1984), Capanema reservaria dois planos às mulheres sendo um de proteção à família e outro de proporcioná-las uma educação apropriada ao seu papel familiar.

O Plano Nacional de Educação de 1937, em uma de suas seções estabelecia o ensino “doméstico”, que compreendia em ensino doméstico geral, para meninas a partir dos 12 anos, em que a educanda, ao final, recebia o “certificado de dona-de-casa”; o ensino doméstico industrial e o ensino doméstico agrícola. Esse ensino proporcionaria formação em ofícios que não desviassem do objetivo para o que eram formadas como, especialmente: trabalhos manuais, culinária, economia doméstica, reafirmando, assim, uma educação voltada para a vida doméstica, temática do primeiro ciclo dos tipos, níveis de ensino, que estavam divididos em ciclos, além do ensino de português, moral familiar, ginástica e canto, especialmente. No nível do aperfeiçoamento, era incluído a puericultura e “noções práticas de direito usual” (SCHWARTZMAN et al, 1984, p. 108). É importante ressaltar que o Plano nunca foi promulgado, mas serviu de modelo e seria aplicado em instituições voltadas para a educação feminina.

Esse espaço público pelo Brasil era um espaço de formação para a mulher e, por isso as propagandas que ali se inseriram, tanto dos produtos comercializados, dos ornamentos gráficos, das fotografias

quanto dos mitos, na indumentária oferecida nos moldes de costura, como pelos artistas hollywoodianos funcionavam como instrumentos de disseminação de normas para a manutenção da família, da santidade da ordem familiar, da ordem social.

Um ponto importante a se registrar, ao longo da análise do *corpus*, é que apesar dos muitos acontecimentos e movimentos políticos que ocorriam na época, muitos deles não se viam impressos nas páginas do referido periódico. A revista não contemplava o fato jornalístico, da forma como Buitoni trata como aquele “[...] colhido segundo padrões vigentes no jornalismo ocidental e tratado por jornalistas profissionais” (BUITONI, 1990, p. 12) para se expor e discutir com seus leitores, por meio de colunas específicas, todo um contexto em que se visualizam um panorama sócio-econômico-político do país, mas se insere nos moldes daquele que enfatiza a novidade, em áreas como moda, decoração, culinária; amenidades, de modo geral e que refletem tendências produzidas, com aspirações mercadológicas. Com o que poderia ser considerado um “flerte” com um jornalismo sério, mesmo com pequenas inserções políticas semanais e narrativas dos acontecimentos, a revista passou por eles como um tímido transeunte, sem um olhar profundo, direto e necessário a eles.

A imprensa periódica feminina e suas contribuições para a História da Educação

No caminhar de sua consciência de estar no mundo, o ser humano constrói, então, uma trajetória de produção humana, de movimento, de ações e elas são, em si, fontes e que levam ao investigador, ao historiador possibilidades de entrelaçamento nos vestígios e indícios que as rondam. Por isso, coadunando com o pensamento de Saviani (2004), entende-se que “as fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história” (SAVIANI, 2004, p. 5).

Saviani (2004) ainda pondera a necessidade de se distinguir a fonte produzida espontaneamente, natural e aquelas que são produzidas

carregadas de intencionalidade e, por essas, que o investigador irá se beneficiar e alçar aquele bem cultural ao patamar de fonte, com a finalidade de responder ao seu problema de pesquisa, às reflexões investigativas. A fonte instrumento em si de sua própria história, seu próprio projeto e isento de neutralidade e, ao mesmo tempo, instrumento de poder entre instâncias e que no olhar do investigador desvelam, revelam, e, simultaneamente, podem esconder, escamotear realidades.

Aqui é importante pontuar a atuação do historiador, do investigador no manuseio, no trato da fonte, no âmbito do conteúdo textual veiculado, do fato jornalístico. Luca (2006, p. 112) comenta que apesar da crítica feita pela Escola dos *Annales* em 1930, acerca da utilização de fontes, jornais e revistas, tendo como requisitos na análise “objetividade, neutralidade, fidedignidade, credibilidade” não trouxe o reconhecimento da utilização da imprensa periódica como fonte segura ou aceitar sua potencialidade na escrita da História, pois os registros que se faziam e se encontravam nesses tipos documentais eram registros fragmentados de uma realidade, tendenciosos, carregados de parcialidade e editados de modo a atender os interesses e trazer pra si o apoio de quem adquiria aquele item de consumo. Ao historiador são necessários o afastamento e o rigor metodológico em suas análises, para compreender a edição pelas quais os textos passam, ainda na mente do editor até sua publicação e que percorrem para o sentido de protocolos de leitura, que, segundo Cavallo e Chartier servem para tocar o leitor ideal. Ora, “[...] a leitura não está inscrita no texto, sem uma distância pensável entre o sentido atribuído a este último (por seu autor, seu editor, pela crítica, pela tradição etc.) e o uso ou a interpretação que dele pode ser feita por seus leitores” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p.5). Corroborando, também, com Chartier (1990) quando afirma que as representações são construídas e determinadas a partir de interesses daqueles que as forjam e, ainda no caminhar da compreensão de que

[...] as percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

Entende-se aí, um cenário de que as representações são maneiras de relacionar-se com o mundo real. Para cada sociedade, cada cultura, tem-se uma forma de conhecer a realidade por meio de representações e elas se encontram, se desencontram constantemente em processos de lutas, lutas de representações.

Dessa forma, compreende-se que o que encontramos na imprensa, no aparato textual e imagético ali impresso foi metodicamente selecionado. Ou seja, pensar os periódicos como espaços que representam e defendem interesses de um determinado grupo. Pode-se, então, admitir “[...] que a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público” (LUCA, 2006, p.139). A maneira como o fato jornalístico é apresentado e quais notícias são apresentadas ao leitor abrem possibilidades de reflexões e impulsionam representações. É importante pensar, então, os fundamentos pelos quais os editores selecionaram “aquela” notícia em detrimento de outra. Refletir as motivações por essas escolhas, a que tipo de sanções a produção do jornal ou revista poderia ter sido submetida e, nesse sentido, publicou aquilo que foi determinado. Toma-se como exemplo o trabalho realizado pelo Departamento de Imprensa, do Governo Getúlio Vargas, em que fechavam ou mantinham jornais, à medida que esses se submetiam e serviam na disseminação do discurso varguista.

Conforme Capelato (1988), “[...] os historiadores brasileiros assumiam duas posturas distintas com relação ao documento-jornal: o desprezo por considerá-lo fonte suspeita, ou o enaltecimento por encará-lo como repositório da verdade” (CAPELATO, 1988, p. 21). Dois caminhos, muitos problemas entremeados, de espaços movediços para pesquisadores que encarassem seus objetos, a partir de fontes que pudessem trazer verdades absolutas e, quando na verdade, a postura do pesquisador é traçar seu caminho relativizando os acontecimentos nos processos históricos que estão envolvidos em sua análise.

Até o início dos anos de 1970 poucos eram os trabalhos que estavam voltados para a produção da imprensa e que tivessem periódicos de ampla circulação como fontes de investigação, segundo Luca (2006). Muitas bibliografias e um “histórico” da produção sobre a imprensa eram encontrados, mas fazer História por meio da Imprensa ainda causava

olhares duvidosos e receosos, especialmente pela confiabilidade das fontes, os próprios jornais e revistas que circulavam. No entanto, ao longo dessa mesma década, historiadores propiciaram e puderam vivenciar uma abertura no sentido de se voltar para o fazer historiográfico pela Imprensa. Pesquisa de grande destaque, iniciativa pioneira no Brasil, foi a dissertação da pesquisadora Maria Helena Capelato, de 1974, que mais tarde foi transformada no livro intitulado “O Bravo Matutino: imprensa e ideologia no jornal O Estado de São Paulo”, em trabalho conjunto com a pesquisadora Maria Ligia Prado, em que trazia que a imprensa deveria ser encarada como um “[...] instrumento de manipulação de interesses e intervenção na vida social” (CAPELATO; PRADO, 1980, p. 19), ou seja ela não deveria ser vista como um grande repositório de fatos, um receptáculo de informações imparciais e neutras dos acontecimentos que eram ali registrados, apartados de interesses das muitas vias, mas reconhecer a imprensa como espaço de produção e disseminação de discursos, espaço de encontros do real e do ficcional, fonte narrativa em que as mais diversas temáticas de interesse nas mais diversas áreas poderiam ser encontradas e nesse grande corpo documental encontrar suporte para uma escrita da História e da História da Educação.

Assim, no trato da fonte, seja ela um jornal de grande ou pequena circulação, uma revista ou quaisquer outros tipos ou gêneros jornalísticos que se encaixem na classificação de imprensa periódica, é necessário compreender que cada qual segue um trato metodológico específico, se constituem em tipos diversos e, por isso obedecem a um conjunto de procedimentos, olhares cuidadosos no caminhar da análise pelo pesquisador. Além disso, compreender o público a que se destina o impresso, a tiragem, por onde circulou, as condições de produção, quem escrevia, quem estava por trás das colunas, os colaboradores, ou seja, dar atenção específica aos aspectos materiais do impresso. Os resultados encontrados nesse percurso, inclusive o silêncio desses elementos, o não aparecimento de temáticas relevantes para o período, as ausências guiam o investigador na resposta ao seu objeto, no decorrer do manuseio da fonte.

Para colaborar quanto aos aspectos e, ainda trazer dados analíticos para compreensão dos interesses que cercam um periódico feminino, assim como alimentar dados para discutir e articular os conceitos

ao objeto de uma pesquisa trazemos contribuições do autor Oscar Terán (2007), que, com instrumentos da História Intelectual trouxe mecanismos de compreensão para a leitura da obra “Facundo”. Para sua leitura, o autor maneja uma série de questionamentos, consciente de que “a veces esse texto responde; otras veces, no” (TÉRAN, 2007, p. 31), mas que se configuram em tentativas de compreensão de uma realidade social, constituída pelas práticas. Para este trabalho nos interessam quatro delas, a saber: (1) Quem escreve, quem fala?; (2) O que se diz; (3) Como um discurso disse o que disse e (4) Para quem disse o que se disse?. Terán (2007) em sua análise privilegiou o contexto material da obra “Facundo” e trouxe, inicialmente, questões contextuais, que estabelecem uma cartografia do lugar social de uma obra.

O autor quando sugere a primeira pergunta problematiza o nível de análise, quando textual não simplesmente se responde nome e sobrenome do autor e demais dados biográficos de quem escreve, mas como esse autor se insere dentro do próprio texto. De fato, essa inserção, nas análises históricas se constituem como pontos de tensionamento para o entendimento dos significados em uma determinada obra, em um determinado texto, em discursos, crônicas, pois a relação texto-autor-contexto depende, também do tipo textual analisado, seu gênero.

A segunda questão está ligada propriamente ao significado texto, de modo a detectar “suas eventuais contradições, seus pontos de fuga” (TÉRAN, 2007, p. 32). E, o autor sugere que ao investigar pelo tecido textual, que essa pergunta não se relaciona que o que se encontra ali, de fato evidencia valores de veracidade ou falsidade, mas a forma como a narrativa se estabelece, como o cenário é encontrado no “artefato que é o texto.” (*Ibidem*).

Recorre-se as palavras de Michel de Certeau (1999) acerca da leitura e da produção editorial, como maneira de se entender as maneiras de apreensão das práticas sociais no item consumido, a revista feminina, recuperando, principalmente, sua intencionalidade prescritiva, normativa. Para tanto, também, o autor nos auxilia na compreensão da terceira e quarta questão. Para Certeau (1999), o leitor, a leitora da revista, o consumidor, sua consumidora é formada, é construída e

[...] costuma estar implícita na pretensão dos ‘produtores’ de informar uma população, isto é, ‘dar forma’ às práticas sociais e

levando a acreditar que seus próprios modelos culturais são necessários para o povo em vista de uma educação dos espíritos e de uma elevação dos corações [...] e o público é modelado pelos produtos que lhe são impostos (CERTEAU, 1999, p 260).

Contando ainda com o que sugere a pesquisadora Luca (2006, p. 142), a autora finaliza seu artigo no livro “Fontes Históricas”, o que ela chamou de “dicas”, que são breves orientações, após refletir sobre a utilização das fontes, de procedimentos, advertindo que “não há uma receita pronta” para iniciar sua “aventura” na pesquisa com periódicos. Os pontos levantados por ela auxiliam o cientista iniciante no “como começar”, “como fazer”, mas também amplia possibilidades e novos roteiros metodológicos, especialmente porque ao final das orientações ela sugere “analisar todo o material de acordo com a problemática escolhida”. Então, entende-se que na amplitude dessa orientação, o investigador possa se organizar e escolher a metodologia de modo a atender os pressupostos da investigação.

Luca (2006, p. 142) destaca, inicialmente, a importância de se constituir uma longa e representativa série, para análise. Percorrer a análise de um periódico que circulou por muitas décadas, passando por diversos momentos políticos, econômicos e por diferentes estadistas, por exemplo e, ainda, para um período de quinze anos de circulação, selecionar como corpus de análise apenas um exemplar por ano. Certamente o investigador não teria uma amostra satisfatória do passado analisado e perderia elementos de reflexão sobre esse mesmo período, além de poder incorrer em falhas analíticas. Para a autora, portanto, é importante selecionar um número representativo por ano para que o pesquisador consiga visualizar modificações na materialidade do periódico, como também nos aspectos discursivos e ideológicos daquele bem cultural.

Destaca ainda a necessidade de se “atentar para as características de ordem material (periodicidade, impressão, papel, uso/ ausência de iconografia e de publicidade” (LUCA, 2006, p. 142). Nesta pesquisa, a análise dos aspectos da materialidade da revista auxiliou sobremaneira a atingir seu objetivo. Mergulhar nas possibilidades de disseminação de ideologias por meio dos recursos tipográficos que os editores podem implantar como estratégia editorial, perceber os significados por trás

dos discursos construídos intencionalmente nas colunas, entender essa mesma intencionalidade em todo o corpo imagético, como também nas propagandas que eram veiculadas trazem subsídios para atender a problemática escolhida. Também, na subjetividade do projeto gráfico da revista *Jornal das Moças* na utilização de ornamentos da estética *Art Nouveau* em seu cabeçalho, por exemplo, pode demonstrar uma preocupação dos editores com a apresentação do seu conteúdo a um público mais exigente, mais requintado trazendo, assim, dados sobre os possíveis leitores do periódico, seu público-alvo.

Também, Luca sugere (2006, p. 142) ao pesquisador “identificar os principais colaboradores” e “identificar o público a que se destinava”. A partir dessa identificação é possível traçar quais ideias e ideais defendiam; traçar a linha editorial do periódico; perceber se os colaboradores eram fixos, se recebiam por isso e sua formação. E, no que tange a identificação do público, Luca (2006) coloca uma faceta de algumas revistas, em sua categorização, como forma de “chamar” o leitor, trazer o consumidor para adquiri-las, colocando-as como do segmento de variedades, para atingir uma gama maior de público. Para conseguir sucesso no mercado era necessário criar algumas ações estratégicas, incluindo “de tudo um pouco” nas publicações, no intuito de ampliar seu público leitor. No entanto, eram periódicos que tinham alvos específicos, também com seções de variedades, ao mesmo tempo que eram “femininas, masculinas, infantis, esportivas, pedagógicas e educacionais, humorísticas, dedicadas ao rádio, teatro e cinema, étnicas, religiosas, científicas, literárias, voltadas para os interesses do comércio, lavoura ou indústria, [...]” (LUCA, 2006, p. 122).

Na perspectiva da História Cultural, sua abrangência, a pluralidade de objetos, fontes e associação de métodos de investigação é que se reflete sobre a educação como um fenômeno social que transcende a relação consigo e com o outro, através do tempo e do espaço. Portanto, não se pode pensá-la e restringi-la a uma instituição escolar, de um espaço formal. Sem deixar de reconhecer o papel fundamental que como instituição social cumpre a escola. Problematizou-se aqui as possibilidades de se contribuir com a História da Educação, a partir do projeto de formação que a revista *Jornal das Moças* se configura e para demonstrar como esse campo transcende as fronteiras escolares e pode

ampliar seu olhar de educação e formação através de diversos objetos e utilizando diferentes fontes.

Considerações finais

Esta breve reflexão se colocou a compreender e evidenciar aspectos analítico-metodológicos possíveis, por meio de uma revista feminina, a revista *Jornal das Moças*, enquanto veículo discursivo e formador de um projeto educativo para mulheres e que se manteve linearmente com seus princípios de formação dessas mulheres para o lar, para educar os filhos, para a manutenção da ordem social, desde o seu lançamento até o seu último número em circulação. A análise propiciou compreender esse projeto indiciariamente através de protocolos de leitura, que levavam suas leitoras a lerem da forma como seus textos eram pensados, produzidos.

Destaca-se a ampliação dos espaços para a discussão de revistas, como fonte para o campo de investigação da História da Educação, transcendendo os limites das instituições escolares. Nesse sentido, a História Cultural muito contribui nessa ampliação, no sentido de que ela se propõe, se interessa, encontra sustento nos mais diversos grupos sociais, nas mais diversas temáticas, em variados campos e a partir de uma ampla gama de fontes históricas que, aqui, se voltou o olhar, o interesse para a imprensa segmentada, a imprensa feminina, como espaço, como dispositivo educativo de normas, comportamentos e padrões estabelecidos para mulheres e suas famílias. Então, entender outros espaços para o processo educativo, sendo a imprensa um deles, assim como instância que propicia uma educação dos costumes.

Como resultados foram trazidos aqui elementos importantes no manejo do tipo documental revista, entendendo que em pesquisas na História da Educação que tragam, de alguma forma ora como fonte, ora como objeto uma revista é essencial levar em consideração alguns aspectos aqui discutidos, de modo que, esse manejo possa ser realizado a partir de um percurso metodológico claro, objetivo e a coleta dos dados se dê de maneira organizada para o entendimento do *corpus* documental e dos significados que residem na revista, na fonte analisada.

Referências

- BUITONI, Dulcília S. *Imprensa feminina*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Imprensa e História do Brasil*. São Paulo: Contexto/Edusp, 1988.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim; PRADO, Maria Ligia. *O bravo matutino: imprensa e ideologia no Jornal O Estado de S. Paulo*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.
- CAVACO, Cármen. Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, Universidade de Lisboa, n. 20, p. 125-147, 2003.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental 1*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: arte de fazer*. Petrópolis: Editora, 1999.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil/DIFEL, 1990.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (dir.). *Práticas de leitura*. 4ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- DARNTON, Robert. Jornalismo: toda notícia que couber a gente pública. In: DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. Mídia, cultura e revolução. São Paulo: Cia. das Letras, 1995. p. 70-97.
- DARNTON, Robert; ROCHE, Daniel (Org.). *Revolução impressa: a imprensa na França, 1775-1800*. São Paulo: Edusp, 1996.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- FABRE, Daniel. *Revue d'ethnologie et ethnologie dans les revues*. Hésiode. Cahiers d'ethnologie méditerranéenne, n.1, p.11-29, 1991.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos: trajetórias e perspectivas analíticas. In: PINSKY, C. (Org). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 111-153.
- LUCA, Tania Regina. A grande imprensa na primeira metade do século XX. In: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina. *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008, 149-175.

- LUCA, Tania Regina. *Imprensa feminina: Mulher em revista*. In: PINSKY, Carla; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 447-468.
- MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. *Re-cônditos do mundo feminino*. In: NOVAES, F.; SEVCENKO, N. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3, p. 367-422.
- MARTINS, Ana. Luiza; LUCCA, Tania Regina. *Pelos caminhos da imprensa no Brasil*. In: *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 7-19.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades*. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Coloquios*, 2005. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/229>. Acessado em: 2 jun. 2022.
- REINA, Virginia Guichot. “Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2006, pp. 11-51 Universidad de Caldas Manizales, Colombia.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa* (Tomo 1). Trad. Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. *Breves Considerações sobre Fontes para a História da Educação*. In: LOMBARDI, José Claudinei. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (org.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. – (Coleção Memória da Educação).
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: EdUsp; Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984.
- TERÁN, Oscar. *Para leer el Facundo: civilización y barbarie: cultura de fricción*, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2007.

Fontes documentais

Jornal das Moças. Ano 1, Número 01. Rio de Janeiro, 21 de maio de 1914. Edição disponível para consulta on-line na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Jornal das Moças. Ano 1, Número 02. Rio de Janeiro, 1 de junho de 1914. Edição disponível para consulta on-line na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Jornal das Moças. Ano 3, Número 44. Rio de Janeiro, 1 de março de 1916. Edição disponível para consulta on-line na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Jornal das Moças. Ano 20, Número 965. Rio de Janeiro, 14 de dezembro de 1933. Edição disponível para consulta on-line na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

SOBRE OS AUTORES

Alexandra Lima da Silva. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (ProPed-UERJ). Professora visitante na University of Illinois. Professora efetiva no Departamento de História da UFMT, PPGHIS/UFMT e ProfHist/UFMT. Professora associada na Faculdade de Educação da UERJ e professora permanente no ProPed/UERJ. Bolsista de produtividade do CNPq desde 2022 (Área de História). Procientista da UERJ, Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – 2. E-mail: alexandralima1075@gmail.com

António Gomes Ferreira. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Professor Catedrático na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Professor visitante na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT-BR). Coordenador Científico do Grupo de Investigação Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educativas do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (GRUPOEDE, CEIS20). E-mail: antonio@fpce.uc.pt

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. Doutora em Educação pela USP, Pós-Doutora em Psiquiatria, Neurologia e Psicologia Médica pela USP-Ribeirão Preto. Estágio pós- em Educação pela UNIUBE. Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia e do Programa de Pós-graduação. Vice-líder do Grupo de Pesquisa intitulado Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira e vice-líder do Grupo de Pesquisa intitulado Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação. Bolsista Produtividade do CNPQ-2. E-mail: betania.laterza@gmail.com

Carla Vilhena. Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve. Investigadora integrada do Grupo de Políticas

e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais do Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra (GRUPOEDE, CEIS20, UC). E-mail: cvilhena@ualg.pt

Clara Isabel Serrano. Doutora em Altos Estudos Contemporâneos – História Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Professor Auxiliar Convidada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Investigadora integrada do Grupo de História, Memória e Políticas Públicas do Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra (CEIS20, UC). E-mail: claraisabelmeloserra@gmail.com

Cláudia Pinto Ribeiro. Doutora em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Investigadora integrada do Grupo Educação e Desafios Societais do Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (CITCEM). E-mail: cpribeiro@letras.up.pt

Dálete Cristiane Silva Heitor de Albuquerque. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva (IFMT-CBA-OJS). Integra o Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (GEM/UFMT). E-mail: dalete.albuquerque@ifmt.edu.br

Elizabeth Figueiredo de Sá. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Estágio pós-doutoral na Universidade de São Paulo, na Universidade Federal de Uberlândia e na Universidade de Coimbra. Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFMT. Pesquisadora líder do grupo de Pesquisa História da Educação e Memória – GEM/UFMT. E-mail. elizabethfsa1@gmail.com

Fernanda Gomes Vieira. Mestrado em Educação PPGE-FAED-UDESC. Integra o grupo de pesquisa “Culturas escolares, História e Tempo Presente”. E-mail: xxxxx

José Carlos S. Araujo. Doutor em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Uberaba, e professor-colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Participa do Grupo de Pesquisa, História e Historiografia da Educação. E-mail: jcaraujo.ufu@gmail.com

Luís Alberto Alves. Doutor em História Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Professor associado com agregação, aposentado. Investigador do Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (CITCEM) no grupo de Educação e Desafios Societais. E-mail – laalves@letras.up.pt

Luis Mota. Doutor em História da Cultura pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Professor Adjunto no Instituto Politécnico de Coimbra, na Escola Superior de Educação. Investigador integrado do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais do Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra (GRUPOEDE, CEIS20, UC). E-mail: mudamseostempos@gmail.com

Magda Sarat. Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Estágio pós-doutoral na Universidade de Buenos Aires/UBA e na Universidade Federal de Mato Grosso UFMT pelo Programa PNPd/CAPES. Professora Titular da Faculdade de Educação na Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Bolsista Produtividade do CNPQ-2. Pesquisadora líder do Grupo de Pesquisa “Educação e Processo Civilizador” E-mail: magdaoliveira@ufgd.edu.br

Nádia Cuiabano Kunze. Doutora em Educação, História da Educação e Historiografia pela Universidade de São Paulo (USP). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da

Silva (IFMT-CBA-OJS). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Ensino Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (GPEP/PROFEPT/IFMT) e integrante do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (GEM/UFMT). E-mail: nadia.kunze@ifmt.edu.br

Naiana Lopes Pimentel. Licenciada em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutoranda no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). E-mail: lopes.naiana@yahoo.com.br

Norberto Dallabrida. Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Estágio pós-doutoral na Universidad de Alcalá de Henares e professor visitante na Université Paris Nanterre. Professor do Centro de Ensino a Distância e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Líder do grupo de pesquisa “Culturas escolares, História e Tempo Presente” e bolsista de produtividade do CNPq- 1D E- mail: norbertodallabrida@gmail.com

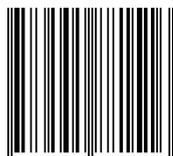
Rosa Fátima de Souza-Chaloba. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Estágio Pós-doutoral na School of Education, University of Wisconsin (Madison/EUA) e Professora Visitante na Universidade de Santiago de Compostela, Universidade de Lisboa e no Colegio de San Luis – México (integrante do Sistema de Centros Públicos de Investigación do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia do México). Professora Titular em História da Educação, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP/Marília). Pesquisadora do CNPq (Bolsa PQ – 1B). E-mail: rosa.souza@unesp.br

Sérgio Neto. Doutor em Altos Estudos Contemporâneos – História Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Investigador Auxiliar no Centro de Estudos Interdisciplinares da

Universidade Coimbra (CEIS20/UC). Investigador integrado do Grupo História, Memória e Políticas Públicas e do Grupo Correntes Artísticas e Movimentos Intelectuais (CEIS20, UC). E-mail: sgdneto@gmail.com

Educação no Brasil e em Portugal em tempos de ditadura. Este é um livro típico de seu tempo. Tempo que presenciou, nas últimas décadas, o alargamento da comunidade de estudiosos do campo da História da Educação luso-brasileira. Hoje, como nunca dantes em nossos países, há estudos comparados entre Portugal e Brasil a propósito da compreensão das suas respectivas culturas escolares, instituições de ensino, pensamento pedagógico e organização das redes de educação pública. Este livro é um belíssimo exemplo do estado atual das pesquisas em História da Educação nessa dimensão transnacional, abarcando fundamentalmente, neste caso, as situações do Brasil e de Portugal.

Carlota Boto (USP)



9 786555 881516

apoio:

