



1910-2010

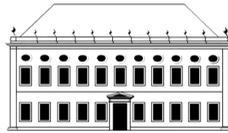
**COMUNICAÇÃO
E EDUCAÇÃO
E PUBLICANAS**

R

Ana Teresa Peixinho
Clara Almeida Santos

COORDENAÇÃO

(Página deixada propositadamente em branco)



D O C U M E N T O S

EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra

URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc

Email: imprensauc@ci.uc.pt

Vendas online: <http://www.livrariadaimprensa.com>

CONCEPÇÃO GRÁFICA

António Barros

INFOGRAFIA

Carlos Costa

REVISÃO

Maria da Graça Pericão

ISBN

978-989-26-0106-9

A REPÚBLICA – REVOLUÇÃO NA EDUCAÇÃO?

Ao pretendermos tratar dos problemas educativos na 1ª República, iremos incidir, por razões de tempo, de espaço e de limitações próprias de um colóquio, apenas em duas das mais significativas reformas pelo seu alcance cultural e social, a do ensino primário e a do ensino técnico.

O nosso objectivo não se restringe a uma análise ideológica ou pedagógica desses grandes monumentos que foram as reformas de 1911 e de 1919, das suas grandes metas de transformação de uma sociedade empobrecida, limitada, sufocada por uma imensa massa de iletrados. Procuraremos, também, perceber em que medida foram aplicadas tais reformas. Em que cenários? Com que protagonistas?

Alcançar tais objectivos pressupõe que entendamos o clima de uma época complexa na comunidade internacional em que o capitalismo agudizava os conflitos, pela supremacia nos mercados e nas disputas coloniais, e num país que se mostrava incapaz de acertar o ritmo com a Europa, que apresentava enormes défices comerciais fruto da nossa dependência económica com o estrangeiro, resvalando numa ou noutra circunstância, para a dramática situação de bancarrota; num país com uma deficiente produção agrícola e industrial, agitado por greves constantes, abalado com perturbações da ordem pública, inquieto com a crise das instituições políticas; num país em que a explosão demográfica e um campesinato empobrecido levaram uma parte da população a procurar resposta na emigração para as Américas, particularmente para o Brasil.

Esta situação não se modificaria, substancialmente, com a proclamação da República, em 1910, apesar do empenho de muitos políticos em alterar as estruturas

básicas de uma sociedade agrícola multissecular atrofiada por marcas ainda presentes do Antigo Regime. A economia não se muda de um momento para o outro; a distribuição das riquezas numa sociedade burguesa é deficiente e beneficia sempre os mais poderosos.

Por sua vez, a agitação no meio operário em nada contribuía para uma acalmia política e, a tudo isso, acresciam as divisões e intransigências no seio do movimento republicano. O clima de crispação resultava também das aventuras golpistas de alguns sectores monárquicos. A crise financeira, a quebra nas trocas comerciais com o exterior e na produção agrícola e a entrada de Portugal, em 1916, na 1ª Guerra Mundial, avolumaram as dificuldades e aumentaram as tensões políticas. Assistia-se, ainda, a uma sociedade sacudida pelos conflitos entre o Estado e a Igreja, pelos efeitos da laicização, como a expulsão das ordens religiosas e a perseguição a muitos dos seus membros.

No plano internacional a situação tornara-se explosiva. As tensões nacionalistas e sociais, a rivalidade económica entre as grandes potências, e o imperialismo (que começou por ser europeu e se tornou expressão de um capitalismo industrial e financeiro, cada vez mais agressivo), iam desenhando graves conflitos bélicos.

Foi, pois, nesta conjuntura e apesar dela, que a República veio lançar os seus projectos, em diferentes áreas, implicando uma profunda transformação do sistema educativo. Tornava-se necessário atacar o flagelo do analfabetismo, dominante na sociedade portuguesa, gerador de inércia e impeditivo do progresso.

Mas a escola, que tinha de ser o elemento aglutinador da mudança, continuava a ser olhada pelos sectores mais carenciados do mundo urbano e rural como algo de pouco interessante, incapaz de modificar a situação dos seus filhos no futuro e no presente, roubando-lhes o tempo necessário para o sustento da família. A mudança das mentalidades é lenta e complexa e, desse modo, não admira que alguns diplomas legais, por razões que se entrecruzam, tenham sido de difícil concretização.

No fazer desta história não nos podemos nem queremos limitar à análise dos diplomas. Pensamos que uma visão mais completa exige uma atenção a outras fontes,

como artigos publicados nos órgãos de comunicação social, mensagens, relatórios das inspecções, comentários inseridos nas revistas de professores, análise crítica de pedagogos, de intelectuais e de escritores. Por isso e nessa ordem de ideias invocamos aqui, ainda, entre muitos possíveis, alguns testemunhos de Aquilino Ribeiro, um militante republicano e um intelectual empenhado na transformação cultural do País cuja ruralidade ele tão bem retrata, ao mesmo tempo que denuncia o seu afastamento de uma Europa decididamente apostada na revolução industrial e atenta às suas implicações económicas, políticas, sociais e culturais.

1º - A educação republicana: contextos, ideais e valores

A República começou por ser um ideal, um projecto de liberdade, de reconversão nacional, de empenhamento popular. Os portugueses já não eram súbditos, tornaram-se cidadãos, o que deveria implicar mudança na mentalidade, na forma de viver em sociedade, no comprometimento da coisa pública.

Quando se dá a revolução republicana, Portugal vive numa encruzilhada, ainda tem raízes do antigo regime económico que a força dos ideais iluministas e a pressão das organizações maçónicas não conseguiu destruir. Dizemos “encruzilhada” porque, apesar do seu atraso, tem uma janela aberta para uma Europa no apogeu da sua afirmação, do seu poderio, colocada no centro do mundo envolvido pela revolução industrial (Rioux, 1971), motor do desenvolvimento capitalista, caminho para a riqueza...

Estamos na era da industrialização que vai destronar a multissecular sociedade agrícola; da revolução que agita os povos e aproxima continentes na procura constante de novos mercados, gerando a universalização da economia; dos progressos técnicos e dos novos meios de transporte que vão acelerar a ultrapassagem das fronteiras que retalhavam continentes. Esta revolução que abalou o mundo vai repercutir as suas enormes implicações em áreas como a economia e a cultura. É neste contexto da chamada “Idade dos Impérios” que irrompe a revolução republicana, no “longo século XIX” que se estende até à 1ª Guerra Mundial.

O novo regime, nascido em 1910, numa perspectiva ideal, teórica, não pretendia ser uma simples alternativa à monarquia. Pelo contrário, pretendia ir muito mais

longe, constituindo-se numa outra via de construção do homem novo, onde deveria coexistir o indivíduo e o cidadão que se pretende autónomo e socializado. Estamos perante o “mito da educação” entendida como alicerce onde deveria assentar a evolução da sociedade.

É que na linha da matriz iluminista republicana “o homem vale pela educação”, o motor capaz de conduzir o País, de forma mais racional, à prosperidade e ao equilíbrio social. Nestes termos, a 1ª República enquadra-se na perspectiva do liberalismo, uma filosofia que, na sua essência, pretende ser um projecto regenerador com marcas na economia, na sociedade e na cultura. Compreende-se, assim que alguns dos mais carismáticos líderes republicanos, como Afonso Costa e António José de Almeida defendam, respectivamente, “*a instrução como grande cruzada da república*” (Afonso Costa, 1910) ou que a “*consolidação e a nobilitação só se pode fazer abrindo escolas, derramando a instrução, iluminando e resgatando a juventude*” (Almeida, 1911).

Não admira que passados poucos meses após a proclamação da República fossem alteradas as linhas orientadoras do sistema educativo, os currículos e os programas para tentar encurtar distâncias entre Portugal e a Europa culta, a “*Europa que se tornara escola do mundo*” (Remond, 1994) e se transformara na luz que progressivamente irradiava a cultura pelo globo. Os responsáveis políticos tinham uma dura tarefa pela frente; não era fácil abanar a estrutura de uma sociedade imersa num ruralismo enraizado, rotineiro, avesso a mudanças e pouco aberto (por razões diversas e complexas que se entrecruzam) ao papel transformador da escola. O analfabetismo de 75,1% da população abafava a sociedade portuguesa, que contrastava com a Inglaterra ou a Alemanha, onde as percentagens não iam além, respectivamente, de 0,1% ou 0,51%.

Perante esta realidade era necessário e urgente investir na educação; o problema não estava na falta de vontade política, mas na dificuldade de encontrar os meios necessários num país que se debatia com a debilidade de uma economia pouco industrializada, apesar do inegável esforço do fontismo. O défice orçamental era crónico e a dívida pública impedia ou dificultava a concretização de medidas estruturais que ajudassem a melhorar a situação numa nação com profundos desequilíbrios sociais e culturais.

2º - A revolução na educação infantil e primária

A revolução no ensino tocou em todos os graus e ramos, desde o primário ao superior. Nessa ambiência, reformularam-se as Escolas do Magistério Primário que passariam a funcionar em Lisboa, Porto e Coimbra, e criaram-se as Escolas Normais Superiores nas Universidades de Coimbra e Lisboa onde se preparariam os professores do ensino secundário, os professores das Escolas do Magistério e os inspectores.

331

A escola seria de todos e para todos, única, como um direito social, expresso na igualdade de oportunidades de acesso à educação, como expressão de emancipação dos povos. Era uma instituição pensada para ensinar a viver em liberdade, em igualdade, em fraternidade; por isso, tinha de ser libertadora, conduzir a novas formas de pensar e de entender o mundo. Educar uma sociedade é fazê-la progredir, assim se exprimia um dos emblemas da revolução.

Os ideais republicanos vão ser traduzidos nas grandes reformas de ensino de Março de 1911. São reformas inspiradas na linha de uma epistemologia positivista da pedagogia, ciência que se prestava a ser uma encruzilhada de várias outras. Por outro lado, estas reformas reflectem um enorme esforço para renovar a instituição escolar que será o alicerce de toda a construção social, não servindo apenas para transmitir conhecimentos e técnicas mas, também, para divulgar os valores universais e republicanos. Ao consagrar o laicismo na sua Constituição, a República proibiu o ensino religioso nas escolas públicas. O ensino passa cada vez mais a ser controlado pelo Estado, embora esta tendência já venha do século XVIII, das reformas pombalinas.

A reforma do ensino primário, de 29 de Março de 1911, elaborada por João de Barros e João de Deus Ramos, embora não tendo sido promulgada conforme o projecto original, não deixou de ser um hino à “*Aurora do Mundo Novo*”, enquanto difusora dos valores civilizacionais. Ao formar o homem como cidadão e ao desenvolver-lhe o espírito crítico, tornava-o capaz de ser um elemento activo na construção de uma sociedade aberta, solidária, a caminho da democracia.

A reforma, que na expressão de Filipe Rocha assenta no “positivismo iluminista” (Rocha, 1987), não deixou de reflectir os ideais metodológicos da Educação Nova, das pedagogias da descoberta, da experiência do aluno e da sua maturação. Partindo do princípio que a criança está no centro de toda a actividade pedagógica, deu par-

ricular atenção à sua capacidade intelectual e física, estimulou a criatividade e entendeu que a aprendizagem não podia reduzir-se ao livro mas tinha de se basear em processos mais estimulantes e mais activos.

A legislação reformadora não deixou de reflectir, também, marcas do movimento romântico que envolviam todos os campos da criação artística e estimulavam a renovação teórica da pedagogia. Assim, defendia-se que a educação não podia ser castradora das potencialidades da criança, nem suprimir ou paralisar o seu crescimento natural, devendo ir ao encontro da sua energia, da sua espontaneidade, da sua criatividade.

Trata-se de uma proposta elaborada por pedagogos que se mostram atentos à evolução natural dos interesses predominantes em cada fase do crescimento da criança. Se esta ama a liberdade, a natureza... então, como complemento da acção pedagógica na aula, proponham-se visitas de estudo e passeios que, além do contacto com a natureza e a sociedade, proporcionam, ainda, uma relação pedagógica mais saudável.

A educação infantil passou a ocupar um espaço especial na mente do legislador. O artigo n.º 5 da nova lei (Decreto de 29 de Março de 1911) estabelece que ela deve ser comum às crianças de ambos os sexos e visar “*a educação e desenvolvimento integral, físico, moral a fim de criar hábitos e disposições nas quais se possa apoiar a instrução primária*”. Este ensino era facultativo, gratuito, organizado em forma de *lição das coisas*, devendo a criança aprender a leitura e a escrita em conformidade com a sua capacidade. O desenho, a modelagem, as referências aos animais e plantas da sua região e as poesias “*simples*” com assuntos cívicos e patrióticos, e os contos tradicionais deveriam, também, fazer parte da sua aprendizagem. Tudo isto implicava, por consequência, uma profunda mudança na formação dos educadores, ao ponto de João Camoesas, por diploma de 6 de Novembro de 1923, determinar que os educadores, para além do curso geral das escolas de Magistério Primário, teriam de receber uma formação específica de mais dois anos.

A falta de escolas infantis levou Leonardo Coimbra (Decreto nº 5787^a, de 10 de Maio de 1919) a aceitar que nas escolas primárias pudesse funcionar uma classe infantil para crianças do 6 aos 7 anos. Casimiro Freire, membro do Directório do Partido Republicano Português, um dos promotores das Escolas Móveis, não deixou, no entanto, de fazer duras críticas ao estado da educação e, em 1916, escrevia: “*criaram no papel algumas escolas. Quantas funcionam e com que resultados? Qual o núme-*

ro das que se encontram fechadas por esse país fora?” (Freire, 1916, p. 229). Na verdade, o ensino infantil oficial, um dos grandes sonhos dos educadores republicanos, teve pequena expressão; entre 1910-1926, apenas teriam funcionado 12 escolas, segundo o historiador da educação Joaquim Ferreira Gomes (Gomes, 1986, p.81).

Por seu turno, o ensino primário, visando habilitar o homem para a vida, passa a ser desdobrado em graus (art. 4.º): elementar, complementar e superior. O ensino geral compreendia o elementar de 3 anos e o complementar de 2 anos. O ensino elementar, obrigatório e destinado às crianças de ambos os sexos, dos 7 aos 9 anos, visava proporcionar a aprendizagem da leitura, da escrita e da aritmética. Finalmente, o ensino complementar, para além dos objectivos de consolidação de conhecimentos, permitia revelar aptidões naturais e esboçar a preparação para qualquer profissão. O ensino primário superior era de 3 anos, os seus diplomados podiam matricular-se nas Escolas Normais Primárias, nas Escolas Industriais, Comerciais e Agrícolas. Este grau de ensino tinha a missão de ser um agente de cultura geral, particularmente nos centros industriais e agrícolas onde havia carência de escolas secundárias.

A formação cívica, visando a laicização da sociedade, substituiu o Catecismo (Mónica, 1978). As circulares de 17, 22 e 27 de Maio de 1915 desafiavam os professores a inculcar nos alunos o espírito da revolução, o respeito pela bandeira, pelos monumentos e pela paisagem portuguesa. A criança era colocada no centro de toda a actividade escolar e “*o ensino deveria ser metódico, concêntrico, estabelecendo uma harmonia constante com a evolução orgânica e fisiológica e o desenvolvimento intelectual e moral*” (Decreto de 29 de Março de 1911). João de Barros defendia um ensino apoiado nas motivações da criança e escrevia:

A criança ao abandonar a escola primária tem de saber utilizar a sua inteligência, a sua energia, a sua natural curiosidade. E, mais ainda, tem de saber nelas exercitar sobre o meio que a cerca, sobre os fenómenos, factos e objectos que formam e constituem o seu ambiente (Citado *in* Magalhães, 1979, p. 33).

Apesar das intenções e dos projectos, a escola primária não se impôs como seria desejável nos meios rurais, sobretudo porque as dificuldades económicas levavam as famílias a encarar a escola como um empecilho e desviavam as crianças para outras tarefas ajudando os pais na luta pela sobrevivência. Afinal a escola republicana não se impôs nos meios rurais, como seria desejável. Para se alterar esta situação e se

viver conforme o preâmbulo da lei de 29 de Março de 1911, que se referia às crianças como “*essa matéria prima das Pátrias*”, exigia-se uma escola renovada pedagogicamente e com um parque escolar equipado.

De facto, desde há muito que este parque, além de exíguo era pobre e altamente degradado. A maioria dos edifícios escolares, que nos primeiros anos da República pouco ultrapassavam os cinco mil, não tinha o mínimo de qualidade exigível para as suas funções, as escolas não eram atractivas e no seu aspecto soturno e sombrio amedrontavam as crianças (Rodrigues & Ferreira, 2000).

Grande parte das escolas continuava a funcionar em casas alugadas, construídas para outras finalidades. Era preciso ponderar e retomar o notável projecto elaborado em 1897 pela Associação do Engenheiros Portugueses em que o país era dividido em 7 regiões (Minho e Douro, Trás-os-Montes, Beiras, Estremadura, Alentejo, Algarve e Ilhas Adjacentes). Já nesse documento, as escolas a construir deviam respeitar as características de cada região, numa linguagem plástica típica e sóbria, expressando a identidade local.

Compreende-se, assim, que a República, na linha do seu ideário, tenha estabelecido regras para a construção de edifícios escolares, tenha elaborado um manual com normas técnicas, pedagógicas e higiénicas a respeitar nas futuras construções escolares. Temos de reconhecer que foi feito um esforço para melhorar a situação, mas a inflação e as dificuldades das finanças públicas levaram os empreiteiros ao abandono de obras. A renovação do parque escolar não era fácil, o dinheiro público era escasso (cf. Rodrigues, 1996; 2006; 2010). Em 14 de Maio de 1920, o Jornal “O Século”, sob o tema «a bem dos pequeninos – são precisas boas escolas primárias», pedia aos professores um testemunho da realidade e os relatos que se seguiram foram impressionantes sobre o estado de degradação, a ponto de se olhar para a escola como um lugar perigoso, nada saudável, foco potencial de doenças epidémicas.

Em 1919, Leonardo Coimbra, responsável pela pasta da Instrução Pública, tentando criar melhores condições para o ensino primário, alicerce de todo o sistema educativo, e para que se conseguisse uma maior implantação, dividiu-o em três graus: o infantil, o geral (de 5 anos, abarcando os anteriores, elementar e complementar, e

que passou a ser obrigatório) e o superior. No art.º 6 do diploma (Decreto-Lei, 5787, de 10 de Maio de 1919), na linha do Movimento da Escola Nova, definia as seguintes metas de aprendizagem:

a criança deveria saber traduzir o pensamento pela palavra oral e escrita e a sua interpretação pela leitura inteligente, e ter conhecimento da terra portuguesa. Deveria aprender operações de cálculo, noções de geometria prática elementar, conhecimento de fenómenos naturais, desenho, modelação, canto coral, ginástica, jogos educativos, higiene, trabalhos manuais e agrícolas.

O ensino primário superior arrancaria, ainda pela mão do mesmo político e pedagogo, em 50 escolas, no ano lectivo de 1919-1920. O seu currículo foi reformulado, aproximando-se do currículo liceal. Embora para alguns ideólogos republicanos este ensino devesse constituir a educação mínima do cidadão português, sabemos que, de facto, poucas escolas acabaram por funcionar. As causas explicam-se, mais uma vez pela falta de investimento, mas também por impreparação de parte do corpo docente e por razões de mentalidade; com efeito, era socialmente mais interessante o aluno frequentar o liceu ou a escola técnica.

Qualquer reforma educativa de fundo exige a adesão de docentes devidamente preparados e motivados; muito mais o exigia esta, atendendo à perspectiva republicana de formar o homem novo. Os pedagogos e dirigentes reconheciam que era preciso alterar as regras de recrutamento dos professores, não era qualquer um que servia para o desempenho de tão delicada actividade. O professor teria de possuir uma boa preparação científica e pedagógica que lhe permitisse uma séria reflexão sobre o acto educativo, sobre as práticas, sobre o papel da experiência na aprendizagem dos conhecimentos, para além de ter de estar imbuído dos ideais republicanos e preocupado em formar cidadãos livres e responsáveis. Nessa linha, escrevia Adolfo Lima (1914), Director da Escola Normal de Lisboa:

o nosso professorado educado ou influenciado por professores jesuítas, não pode esquivar-se a essa influência e educação e, portanto há-de ensinar com todos os vícios que tal educação cria Assim sendo, a República não pode furtar-se à invenção de um novo formador, figura central do universo educativo que se pretende transformar, inscrevendo como uma das suas prioridades a preparação técnica e científica dos professores, bem como a melhoria do seu estatuto profissional e a sua imagem social (Lima, 1914, p.55).

Dificuldades de toda a ordem não permitiram que o Decreto de 21 de Maio de 1911, que introduzia modificações nos mecanismos de formação de docentes, e o regulamento das Escolas Normais Primárias, pudessem dar melhores frutos. As Escolas Normais Primárias de Lisboa, Porto e Coimbra só em 1916 tiveram as suas comissões instaladoras nomeadas, e arrancaram apenas em 1919, com o Ministro da Instrução Pública Leonardo Coimbra. Os seus professores deviam estar habilitados com o diploma das Escolas Normais Superiores das Universidades de Coimbra ou de Lisboa, e estavam sujeitos a concurso público. Os professores primários só podiam leccionar nas escolas anexas e estava-lhes vedada a docência na disciplina de Metodologia. As Escolas Normais Primárias tiveram nos seus quadros figuras de grande prestígio e saber, como Adolfo Lima, Viana de Lemos, Aurélio da Costa Ferreira, Alberto Pimentel e tantos outros. Mas não se pense que, apesar da legislação que extinguiu as antigas escolas do magistério herdadas da Monarquia, e reestruturava toda a formação dos professores, doravante tudo passasse a funcionar bem. A esse propósito António Nóvoa escreve que:

entre 1910 e 1918 assistiu-se a uma espécie de republicanização das antigas escolas normais e de habilitação para o magistério primário, mas não foi efectuada nenhuma alteração de fundo na estrutura claramente inadequada do sistema de formação dos professores. Num certo sentido, pode-se afirmar que a qualidade do ensino prestado nessas instituições se degradou bastante, sobretudo devido ao estatuto de provisoriedade em que passaram a viver. Nos últimos anos da monarquia diplomaram cerca de 260 professores por ano, número que subiu para 486 nos primeiros anos da República e para 949 no quinquénio anterior à implantação da Nova Reforma. Ora, se já na Monarquia estas escolas eram acusadas de não ter as infra-estruturas necessárias, imagine-se o que se passou a seguir” (Nóvoa, 1988, p.18).

Como o processo de formação entrou tarde, só no ano lectivo de 1921-1922 saíram os primeiros professores primários diplomados e, quando a República caiu, em 1926, apenas 621 tinham concluído o curso. A República, para além de ter procurado proporcionar uma formação mais adequada ao professor primário, o *mensageiro da cultura, o apóstolo da religião social*, deu-lhe também maior projecção social, melhorou significativamente o seu vencimento, exigindo-lhe maior dedicação. Conjugando a sua actuação com o movimento associativo dos professores, incentivou a formação de um espírito de corpo profissional. A União do Professorado Primário Oficial Português, criado em 1918, representava em 1925, 90% dos docentes.

3 - A reforma do ensino técnico

O ensino técnico recebeu um enorme impulso na Europa com a revolução industrial. Era preciso preparar técnicos e operários especializados, a maquinaria assim o exigia. Um dos grandes reformadores do nosso ensino técnico, ainda no tempo da Monarquia, António Augusto de Aguiar (1838-1887), um profundo conhecedor da realidade inglesa e da excelência do seu ensino, projectou uma reforma para proporcionar alterações na área industrial e bases que alterassem a dinâmica dos nossos agentes económicos (Martinho, 1993, p. 48-58).

337

Um dos maiores problemas da nossa revolução industrial foi não ter sido precedida por uma profunda reforma agrária. As nossas estruturas económicas só a partir de 1890 conseguiram quebrar muito da teia característica do Antigo Regime. Avançou-se para a industrialização, o ritmo não foi o ideal, diversas forças de bloqueio o limitaram. Tínhamos uma deficiente preparação dos recursos humanos (gestão, técnicos e operários), o nosso pequeno mercado interno e mesmo o colonial não eram suficientes para absorver uma produção rentável. O mercado externo era difícil de penetrar em função dos preços e da nossa tecnologia rudimentar, então usada. Por outro lado, à nossa industrialização faltou-lhe capital e, também, o apoio de uma rede de transportes e comunicações.

Apesar das dificuldades de arranque e de encontrar o ritmo próprio da industrialização, algo que se foi fazendo, lentamente se ia reconhecendo que para aumentar a qualidade e a produtividade, era preciso encontrar mão-de-obra mais qualificada. Quando a República deu um passo importante, em 1914, com a electrificação, a indústria entrava numa outra fase com os sectores químico e cimenteiro. Se estávamos numa época em que se exaltava o mito do progresso e a valorização dos saberes, se se apostava na ciência e na técnica, se se geravam dinâmicas, então nasciam outras exigências sociais.

A República começava a desenhar novos contornos para implementar o ensino técnico sem o qual não era possível fazer progredir uma sociedade, quando a ciência e a alta tecnologia avançavam a passos largos e a competitividade tecnológica se tornava uma preocupação dos Estados e das grandes empresas. A inovação era um

instrumento fundamental face à concorrência, o que vai exigir técnicos cada vez mais preparados.

338

E neste momento histórico em que o saber adquire novos contornos sociais, as elites republicanas assumem-se como “educadores” em defesa de uma cultura cada vez mais extensiva, para que o maior número de pessoas a pudesse saborear como alimento que fortalece os espíritos e os prepara para a construção de uma sociedade livre e solidária. O ensino técnico vai participar nessa construção, por isso, torna-se necessário reestruturá-lo, definir currículos, programas, tipo de escolas, desde as elementares às do ensino superior.

Dois meses depois da proclamação da República, em 13 de Dezembro de 1910, o governo provisório começava pelas cúpulas, criando o Instituto Superior de Agronomia, com os cursos de Agronomia e Silvicultura e a Escola de Medicina Veterinária.

Brito Camacho, no *Relatório* que antecede o Decreto de 23 de Maio de 1911, afirma que:

as nossas aptidões originárias revelam as dos povos que já lograram atingir um alto desenvolvimento industrial, e que são, cumpre notá-lo, os de mais larga e mais intensa cultura científica (...). O nosso atraso provém, apenas, de insuficiência do nosso ensino técnico, insuficiência que ontem era um mal e hoje é um perigo dada a luta de competências que é preciso suportar na concorrência aos mercados de todo o mundo.

No que respeita ao ensino técnico superior, este apresentava-se com “*uma sofisticação grosseira de que tem encargo as Politécnicas e os Institutos escolas onde “muito se ensina e pouco se aprende” (Ibidem)*. Assim, o Instituto Industrial e Comercial de Lisboa foi transformado em duas escolas de nível universitário – o Instituto Superior Técnico e o Instituto Superior de Comércio.

Entretanto, por Portaria de 19 de Julho de 1911, o ministro António Aurélio da Costa Ferreira, reconhecendo ser “*necessário reorganizar e remodelar o ensino comercial professado na cidade do Porto, tendo em vista as necessidades da sua praça e de toda a região norte*”, designou o engenheiro Francisco Xavier Esteves, lente do Instituto

Industrial e Comercial do Porto, para proceder a um inquérito directo à cidade e sua região, apresentando uma monografia contendo a sua proposta para a reorganização desta modalidade de ensino (Portaria de 19 de Julho de 1912).

Em entrevista concedida ao jornal *O Século* – Dezembro de 1913 – por um industrial covilhanense podia ler-se:

a instrução profissional é a única que aproveita ao povo, é a única que neste momento histórico, mais precisamos, pois está provado que os povos pequenos só podem manter a sua independência pelo trabalho, pela agricultura e pela indústria. Passamos a vida a recordar o passado glorioso, como se ele fosse remédio para a doença que nos mina, e a qual se a tempo não lhe pusermos termo, nos levará à completa ruína (Jornal “O Século”, Dezembro, 1913).

Quanto à organização do ensino técnico-profissional, o mesmo industrial acrescentava:

A meu ver, o nosso ensino profissional e técnico deveria ser dividido em três classes: elementar, secundário e superior. A primeira ministrada nas escolas primárias, pois se criavam pequenas oficinas das indústrias que predominassem na localidade. A segunda nas actuais escolas industriais, dando-se-lhes uma função essencialmente prática e especialmente destinada a criar bons operários nos diversos ramos da indústria, escolas estas providas do maquinismo moderno e montadas segundo as provas teóricas e pedagógicas com material e pessoal habilitado teórica e praticamente; numa palavra estas escolas deveriam ser verdadeiras fábricas. A terceira seria ministrada em escolas mais teóricas, sem que a prática fosse posta de parte, antes pelo contrário, devendo ser a base fundamental do ensino. Porém, como estas escolas seriam destinadas a fazer chefes ou directores de fábricas e engenheiros industriais; é claro que a teoria deveria ocupar uma grande parte do programa dos cursos. Parece-me que a essas escolas só deveriam ser admitidos alunos diplomados pelas escolas industriais, para, assim, irem conhecedores do ramo industrial a que desejassem dedicar-se (*Ibidem*).

Do mesmo modo, pensadores como João de Barros, não deixaram de reflectir sobre este ramo de ensino. Assim, ao referir-se ao legado monárquico, no domínio do ensino e, em especial, ao profissional escreveu:

uma herança de fórmulas abstractas e de mentiras convencionais. Todos aqueles que, nos últimos cinquenta anos do extinto regime, procuraram dar a Portugal gente educada para valorizar e fazer progredir a sua Pátria, viram o seu generoso pensamento e as suas iniciativas louváveis afogadas no mais insípido mar de verbalismo que jamais atacou o cérebro dos nossos estadistas e governantes (citado por Fernandes, s/d, p. 87)

João de Barros via na difusão do ensino profissional um factor primordial para o progresso económico-social e estabilidade política do País e, assim, no dia em que este ensino conseguir desempenhar a sua função essencial:

teremos contribuído eficazmente para a democratização do país, porque formaremos homens úteis e com consciência da sua utilidade, todos eles seguros de que participaram pelo seu trabalho na riqueza e progresso da nação e, portanto, na sua ordem e estabilidade (*Ibidem*, p. 89).

No estudo sobre João de Barros que temos vindo a utilizar nas citações anteriores, Rogério Fernandes procurou fazer ressaltar a posição do político republicano sobre o ensino profissional como:

suporte de uma pedagogia social que neutralizasse o parasitismo das velhas camadas e categorias sociais exploradas, que tanto devoraram os recursos das classes trabalhadoras como da burguesia e pequena burguesia industrial e comercial recém-chegada ao palco da história como elementos decisivos da evolução (*Ibidem*, p. 92)

O ensino profissional para João de Barros, como escreveu Rogério Fernandes, origina:

um patriotismo de acção, impede ou açaima o devaneio retórico, as formações vazias e alma que tanto nos prejudicam, porque é prático, severo, exige uma tensão de espírito e nervos (e porque não músculos?). Sempre calma e sempre vigilante (...) esta característica – ou qualidade – da educação profissional, torna-a especialmente indicada para inspirar e orientar a pedagogia nos países meridionais (*Ibidem*, p. 92-93)

Assim, por decreto de 8 de Setembro de 1913, é remodelado o ensino industrial e comercial e, mais tarde, o Ministro da Instrução Pública – José de Matos Sobral Cid, por diploma de 22 de Abril de 1914, institui o *Conselho de Ensino Industrial e Comercial* que funcionaria junto da Repartição Industrial e Comercial, do Ministério da Instrução Pública, que deveria aprofundar os estudos para uma mais adequada reforma, nesta área de ensino, essencial ao crescimento económico.

Tornava-se, igualmente, forçoso repensar as próprias metodologias que tornassem mais eficaz, aliciante e prestigiado socialmente este tipo de ensino. O decreto n.º 2609-E, de 4 de Setembro de 1916, vem reconhecer a necessidade de regulamentar o

ensino elementar industrial e comercial. No que respeita ao “ensino industrial” eram considerados os seguintes tipos de estabelecimentos de ensino – “*escolas de desenho industrial*”, “*escolas industriais*”, “*escolas preparatórias*” e “*escolas de arte aplicada*”. Para o ensino profissional e prático dos diferentes cursos foram instituídas, junto das escolas, oficinas para a aprendizagem e laboratórios para investigações industriais.

Um dos aspectos que esta reforma acentuou foi o da frequência diurna das escolas que acabou por adquirir carácter permanente, uma vez que a legislação posterior não voltou a impedir o funcionamento diurno de qualquer disciplina ou actividade. No entanto, o recrutamento dos professores continuou a ter como base o ensino nocturno e as aulas diurnas eram consideradas como desdobramento das aulas nocturnas, situação que só veio a ser alterada muito mais tarde.

Num *Relatório* de 4 de Junho de 1915, a propósito da reorganização da Escola de Setúbal, escrevia o Inspector António Arroyo:

na nova escola o ensino comercial regular é o curso diurno, que sobreleva a todos como necessidade social do meio, e para ele é que principalmente deverão tender as nossas atenções”. E acrescentava: “quer-me parecer que o ensino nocturno é que passará a ser considerado um desdobramento do ensino diurno, facto este que vai exercer uma certa influência na organização do pessoal docente.

Esta intuição do Inspector António Arroyo irá concretizar-se no Decreto 5029, de 1 de Dezembro de 1918, assinado por João de Azevedo Neves, Secretário de Estado do Comércio, pois nele se acentua a importância do ensino diurno. No *Relatório* do Decreto encontramos as ideias força que presidiram à sua elaboração. Azevedo Neves afirma que:

o valor de um povo, o seguro caminhar na senda do progresso, a intensa vibração de patriotismo, a harmonia de instintos capaz de conduzir à finalidade histórica de uma nação, tem uma e só origem, um e só fundamento, imutável através dos tempos, constante em todas as civilizações: o ensino”(*Ibidem*) .

Deste modo, o Governo teria de “*transformar a massa ignara da plebe, a alma desvairada da multidão, as paixões denegrindo incultas glebas*”, fazendo ressurgir e incentivando o ensino técnico:

O ensino deve fazer-se na escola, no laboratório e na oficina recorrendo à lição, à demonstração e ao exercício; no museu, (...), na biblioteca (...), nas visitas e missões de estudo (...), em viagens (...), para que no cérebro do aluno desperte a sua individualidade própria, e a noção do modo mais perfeito por que pode utilizar-se (*Ibidem*).

Assim, o ensino industrial devia ter como objectivos:

desenvolver as artes e as indústrias próprias de um país; criar operários suficientemente hábeis para satisfazer às exigências da indústria (...), criar engenheiros cuja ilustração seja vasta e os conhecimentos técnicos perfeitos, não só para dirigirem fábricas e empresas, como também para saberem promover a introdução de aperfeiçoamentos técnicos ou de novos ramos do labor industrial (*Ibidem*).

A concretização de tais objectivos deveria “*operar-se pela criação de Escolas de Artes e Ofícios*”, destinadas a preparar operários a partir dos 13 anos e aperfeiçoar os que já exerciam a profissão. O ensino industrial ministrava-se nestas escolas, em escolas industriais e escolas preparatórias (com cursos de 4 anos para auxiliares de engenheiros, chefes de oficina e directores de trabalhos) e Instituto Superior Técnico (para engenheiros), sendo “para adultos o curso nocturno, para crianças curso diurno” (*Ibidem*). Por sua vez, o ensino técnico comercial seria ministrado em *aulas comerciais, escolas comerciais, institutos comerciais e Instituto Superior de Comércio* (*Ibidem*).

O recrutamento dos professores foi instituído pelos processos de contrato, convite e concurso, com passagem pelo tirocínio antes da efectividade. Para a formação de professores de desenho nas Escolas de Artes e Ofícios, preparatórias, industriais e de Arte Aplicada, criou o decreto uma “escola normal de desenho” “constituída por duas secções que poderão funcionar nas escolas industriais existentes em Lisboa” (*Ibidem*).

A 1ª Secção, de “desenho exacto ou rigoroso”, era destinada à preparação do professorado para o ensino do desenho de máquinas e de construções arquitectónicas e a 2.ª Secção de “desenho livre ou artístico”, para professores de desenho geral elementar, decorativo, modelação e pintura. O decreto nº 5029 cuidava, ainda, dos meios auxiliares de ensino tais como:

bolsas para alunos de todas as categorias e para os professores e mestres de todos os graus de ensino, em missão de estudo no país e no estrangeiro, tendo tomado a precaução de pôr à disposição do Estado, durante dois anos, os alunos pensionados, a fim de colher

imediate e directa vantagem do dispêndio feito. Cria e organiza museus e bibliotecas. Instituiu um sistema de exposições anuais em Lisboa, Porto e Coimbra, a que devem concorrer todas as escolas e institutos, e de exposições regionais periódicas, com todas as facilidades que o governo pode conceder (*Ibidem*).

Estabelece, ainda, o diploma que, no *Boletim da Direcção Geral do Ensino Industrial e Comercial*, haja uma secção destinada a registar relatórios, inquéritos, estatísticas e trabalhos sobre artes industriais, indústrias ou de natureza científica.

Se a legislação de 1918, em relação ao ensino industrial e comercial elementar, apenas esboçava uma nova orientação e, tão genericamente que permitiu, por largos anos, o seu desenvolvimento dentro das linhas gerais estabelecidas, o mesmo já não aconteceu em relação à sua regulamentação “*por não ter acentuado suficientemente o cunho de profissionalidade que seria para desejar*” (Decreto n.º 18420, de 4 de Junho de 1930).

Apesar de todas as deficiências, a população escolar foi sempre aumentando, o que se compreende pela reconhecida necessidade, por parte das classes operárias, de alcançarem uma formação e uma cultura profissionais eficazes e condignas. O ensino técnico era frequentado, em 1910, por 7.153 alunos; no final da República o número subiu para 14.714, o que revela um significativo crescimento.

4 – Memória, sensibilidade e re-vivência...

Para melhor imaginarmos a realidade, neste como noutros campos da História, não nos podemos cingir à legislação e aos seus objectivos. E, muito especialmente, para o conhecimento da nossa realidade escolar – esse contexto onde todas as reformas invocadas acima se deveriam fazer sentir — não basta a consulta e o estudo das fontes legislativas, nem colocarmo-nos a par da forma como, oficialmente, se estruturaram os currículos, se desenharam os programas, se apontaram as metodologias, se disponibilizou o material didáctico, se prepararam os professores, se projectaram os edifícios escolares.

Seria importante, também, darmos conta do modo como toda esta revolução, bem como os sucessos e frustrações a que ela deu azo, foram percebidos e vividos pelos

responsáveis, pelos professores, pelos alunos e pelo povo anónimo da época. Seria importante uma historiografia que corresse atrás de eventuais depoimentos de antigos alunos, professores e pais. Ainda que seja praticamente impossível fazê-lo hoje, julgamos que a literatura poderá, em parte, colmatar essa falha e responder a esse intento; embora com uma mensagem que privilegia o efeito estético em detrimento do rigor histórico, não deixa, no entanto, de nos dar traços importantes da vivência escolar e das tensões que envolvem o acto de aprender. Não só nos descreve cenários como nos devolve, sublimada pela arte, a atitude dos diferentes actores que se esforçam (ou não) por desempenhar os seus papéis. Valeria a pena neste linha, invocar a obra de autores como Aquilino Ribeiro, Miguel Torga, Manuel da Fonseca e outros.

Limitamo-nos à invocação da obra e do pensamento de Aquilino Ribeiro, um “mestre” indiscutivelmente empenhado na revolução republicana. Esta invocação tem dois propósitos; por um lado, serve-nos para darmos conta de alguns quadros reveladores da vivência quotidiana, de professores e alunos em escolas e liceus da época; por outro lado, possibilita-nos o registo de um balanço da revolução republicana na educação, através do pensamento de um homem indubitavelmente empenhado nesses eventos.

Sabemos que a abordagem de Aquilino Ribeiro é, em grande parte, feita daquele jeito que só a literatura permite – colocando no coração e na mente de algumas personagens fictícias, os sonhos, as preocupações e os hábitos mentais de muitos daqueles que na realidade lutavam pela realização das transformações sociais e culturais necessárias à população portuguesa.

Poderíamos invocar neste domínio o retrato de uma escola primária rural incapaz de se afirmar como algo mais do que uma simples “*admirável faculdade do bocejo*” à qual a rapaziada sabia muito bem opor a sua “*frescura psíquica, primordial, refractária ao tédio*” (Ribeiro, 1957, p.129). De facto, para Aquilino, enquanto não viesse o dia em que aprender a ler e a escrever fizesse sentido e tivesse uma utilidade prática, a maioria das crianças rurais, sem condições, discriminadas e desmotivadas para a vivência escolar, acabava por ter comportamentos desviantes veementemente condenados pelos seus mestres. Era aqui que a já referida “frescura” infanto-juvenil se traduzia, com frequência, numa tensão permanente entre cumprir o que os mestres

exigiam, muitas vezes apenas por medo dos castigos, e dar largas à liberdade e à avidez dos espaços sem perder a oportunidade de, por muitas e variadas formas, manifestar resistência e oposição à escola.

Esta resistência, muito natural nas crianças, tornava-se mais compreensível se atentássemos nas más condições de vida em que viviam muitas crianças da aldeia, tantas vezes retratadas pelo autor. Não menos expressivas e significativas são as passagens a propósito da relação pedagógica tal como era, de facto, vivida por discentes e docentes, e sempre caracterizada pela omnipresente *resistência* dos alunos ao *esforço* exigido pelo trabalho escolar (cf. Amado, 2006).

Viria aqui, ainda, muito a propósito, uma deriva pela novela *Domingo de Lázaro* (incluída na obra: *Estrada de Santiago*) que, de algum modo, traduz a experiência do autor enquanto professor supra-numerário, no Liceu Camões, entre 1915-1918. Não podendo ir por aí, nesta comunicação, diremos apenas quanto nos surpreende ver sobressair no referido texto os habituais (clássicos) temas da moderna etnografia escolar sobre muitos dos aspectos da vida na aula e na escola, designadamente sobre a condição do professor, sobre as relações de poder no contexto escolar, sobre os métodos de ensino e a sua relação com a atenção e empenhamento dos alunos, sobre as estratégias de “sobrevivência” de docentes e discentes no contexto da interacção pedagógica, sobre a insolência dos alunos e sobre a indisciplina e a violência escolar – fenómenos que não são tão novos como às vezes se quer fazer crer.

Mas o exemplo mais acabado de uma preocupação verdadeiramente existencial pelo estado da educação e do impasse em que ela se encontra, depois de tantas reformas e de tantos ensaios, podemos encontrá-lo no discurso inflamado de Ricardo Tavarade, personagem central do romance *O Arcanjo Negro*, publicado em 1947: “*que é preciso para que o português tenha vida plasticamente sua e a viva com a indispensável autonomia e carácter?*” (Ribeiro, 1985, p. 174). A resposta é dada pela mesma personagem: a batalha deve começar, antes de mais, pela reforma do “*português físico, atacando o mal original*” e, finalmente, do “*homem social, ensinando-lhe a viver*” (*Idem, ibidem*, p. 181).

Notamos que estas palavras vêm à luz do dia só em 1947, bem distantes do período republicano a que nos estivemos a referir nas alíneas anteriores deste texto, mas não deixam, ainda que pela via da ficção, de reflectir o pensamento de um militan-

te, na hora em que pode ter consciência do que se não fez e deveria ter feito. Neste ponto podemos fazer convergir o pensamento doutrinário de mestre Aquilino, expresso em obras não ficcionais como *O Homem da Nave* (primeira edição de 1954) e *Aldeia: Terra, Gente e Bichos* (primeira edição de 1946). Ainda que também tardias em relação ao período republicano, pensamos que o seu testemunho crítico, relativamente ao período em que escreve, nos permite dar conta do balanço que ele próprio fazia de toda uma revolução guiada por belos e nobres ideais, mas que se mostrou incapaz de mobilizar as forças e os recursos necessários para os concretizar.

Nas referidas obras, retomando a magna questão do combate ao analfabetismo que vem desde os alvares do período republicano, bate com insistência numa tecla fundamental: a de que a escola e o aprender a ler e a contar para nada servirão se as formas de vida e as exigências do progresso técnico não tornarem úteis e produtivos esses mesmos conhecimentos. A escola é fundamental mas não basta: ela precisa de ser acompanhada por outras molas propulsoras do progresso e do bem-estar das populações. O que a escola, por certo, pode fazer e está nas mãos dos professores, é levar a criança a compreender e a defender valores eternos e incontestáveis da humanidade, a saber:

o respeito pelos velhos; a obediência à lógica e à harmonia; o amor à direita; um bil do entendimento à beleza e à originalidade em arte; o culto do heroísmo verdadeiramente construtivo e do génio acima de tudo, etc, etc. (Ribeiro, 1968, p. 117).

À escola compete, ainda, levar a criança à compreensão da natureza que a rodeia. Era, por isso mesmo, merecedora de aplauso a retoma da tradicional *feira da árvore* (uma velha herança do pensamento pedagógico emanado da Revolução Francesa) que Aquilino saúda nestes termos:

E é de louvar que a tão simpática e terna festa da árvore, que parecia tão pegada no nateiro dos nossos costumes, desleixada não sei porque cargas de água, retome o seu brilho. Se há uma ciência da natureza a inculcar no ânimo do aldeão, tem de começar por este particular. A árvore é a boa fada do homem” (Ribeiro, 1968, p. 143).

Aquilino fala, portanto, de uma prática e manifestação educativa, a todos os títulos louvável, que se havia tornado tradicional no período republicano e que, entretanto, se perdera. Segundo Joaquim Pintassilgo (1988), as primeiras manifestações

desta festa terão ocorrido por volta de 1907 por iniciativa da Liga Nacional de Educação, uma associação republicana e maçónica. Mas é ao pedagogo Ferreira Deusdado, falecido em 1918, que se devem interessantes páginas escritas sobre “a festa da árvore, o culto da Bandeira e o sentimento da Pátria” (Deusdado, p. 1995, p. 439), uma obra que Aquilino, certamente, teve ensejo de compulsar.

Finalmente, aos professores está confiada, ainda, a função de esconjurar das mentes infantis toda a espécie de medos irracionais:

antes de mais nada, há que restituir a espécie – e dentro de ela o Homem – à serenidade, libertando-a dos terrores iníquos, superiores a tudo o que a imaginação teológica concebeu de infernal, dos fantasmas atómicos, e de todas as ameaças hediondas de catástrofe a prazo e a domicílio (Ribeiro, 1968, p. 117).

Esta visão aquiliniana, da luta contra a irracionalidade como uma das missões da escola, coloca o nosso autor em perfeita consonância com os ideais republicanos, ideais que apontavam para a indispensável criação de uma mentalidade aberta ao diálogo e à verdade científica; o que aliás fica bem patente nesta outra expressão registada no prólogo à obra *O Servo de Deus e a Casa Roubada*, editada em 1940: “*Que o logos, que é a racionalidade, volte a pairar sobre o caos*” (Ribeiro, 1967, p. 26).

Mas a este cuidado e preocupação pela formação de um cidadão livre (de pressões e de medos) e responsável por si e pelo bem comum, os professores deveriam ainda, acrescentar o zelo pela preservação e limpeza da escola: «*Cumprir-lhe-á, de par com a sua função pedagógica, ser o almoxarife da casa em que exerce o munus e ganha honestamente o seu pão*» (1968, p.142). Constatando a existência de variados tipos de professores — «*zelotas, zeladores e desleixados*» (1968, p.142) — Aquilino reforça uma ideia a que hoje poderíamos chamar de ecologia educativa:

tudo na escola, está dito e redito, é ensinamento. Sem dúvida, ensina o mestre em primeiro lugar e ensinam simultânea e gradativamente as paredes, as pranchas, as vidraças, a cor e a linha do edifício. Tudo, mas tudo, concorre para a formação a inculcar à mentalidade impressionável da criança (1968, p., 145).

No pensamento de Aquilino, a este propósito, não havia, porém, ilusões; no contexto da época, e para a população portuguesa, nem escola, nem professores, poderiam oferecer, alguma vez, soluções definitivas e totalmente eficazes:

O professor não faz milagres. Atrás explanámos a tese aparentemente paradoxal de que se não é secundado pelo engenheiro, o agrónomo, o veterinário, os agentes, em suma, do progresso, combinados numa frente única, o melhor do seu tempo é perdido” (Ribeiro, 1968, p. 145).

Por outras palavras, a escola, na perspectiva de Aquilino Ribeiro, ao formar o homem e o cidadão, ao desenvolver o seu espírito crítico, torna-o capaz de agir no tecido social e de transformar as condições que alimentam o progresso. Mas para que haja progresso é necessário intervir noutras esferas e conjugar muitas outras vontades e competências que não só as do professor; tal como para mudar o sistema educativo, alterar o papel da Escola, não basta legislar, torna-se imprescindível abanar a estrutura de uma sociedade imersa por um ruralismo pouco consciente e avesso ao importante papel desta instituição (cf. Amado, 2008).

Conclusão

Nesta visão retrospectiva sobre a revolução republicana no campo educativo, longe de pretendermos ser exaustivos, procurámos salientar os aspectos mais marcantes, quer do pensamento dos pedagogos e legisladores da época, quer da sua acção nos dois domínios educativos considerados fundamentais para qualquer transformação da sociedade: o ensino infantil e primário e o ensino técnico. Um e outro, independentemente da concretização ou não das melhores ideias que lhes davam suporte, se revelavam fundamentais para a realização da reforma estrutural da sociedade portuguesa com a mudança de regime político. Pode dizer-se que no campo das ideias e da vontade de transformar o estado de coisas, estávamos muito avançados e algo se fez na criação de estruturas educativas e na valorização e dignificação das carreiras docentes. Os alunos, certamente, também ganharam muito com isso nos domínios da aprendizagem, do bem-estar e dos direitos. Mas as metas no domínio da alfabetização e da instrução popular em geral, bem como da formação de técnicos intermédios e superiores, ficaram muito aquém do desejado e planeado, por motivos de ordem económica e das mentalidades. Um bom exemplo desta frustração de ideais e desta incapacidade para concretizar as grandes metas delineadas, está no total fracasso da reforma de 1923, do então Ministro da Instrução Pública, João Camoesas. Apesar de metida na gaveta após a sua discussão na Câmara dos Deputados, pode

ser considerada como o primeiro plano metodicamente organizado, nos tempos modernos e, como a primeira tentativa de reforma nacional orientada por um espírito democrático. A miopia de alguns políticos responsáveis impediu a sua concretização... não foi por acaso que em 16 anos de regime o país tivesse 45 governos e 17 eleições.

O fracasso da revolução cultural iniciada com a República torna-se evidente em alguns textos da nossa literatura, como, por exemplo, na referida obra de Aquilino Ribeiro. Ela ajuda-nos a ilustrar, permitindo-nos passar da análise dos decretos e documentos oficiais para a auscultação dos que melhor viveram no terreno a revolução – os professores e os alunos. Este outro olhar, ainda que realizado numa perspectiva captada através do testemunho literário, faz-nos pensar que, apesar de incontornáveis decretos, de reformas com variada profundidade e de revoluções portadoras de mais ou menos esperanças, ao longo destes cem anos volvidos, os ideais mais genuínos de todas as Repúblicas, afinal, ainda não se cumpriram e vale a pena continuar a lutar por eles: a educação para a liberdade, para a igualdade e para a fraternidade! Mas, para isso, estamos convictos, está ainda por inventar a Escola capaz de assumir os “riscos” necessários para educar nesses valores.

Bibliografia

- Almeida, A. J. (1911). A Grande Revolução, in “*A República*”. Declaração transcrita posteriormente na Revista “*Educação Nacional*”, n.º 750, de 29 de Janeiro de 1911.
- Amado, J. (2006). A criança: um mundo na bruma do amanhecer. .. (Representações da infância na obra de Aquilino Ribeiro). In Rogério Fernandes, A. Lopes & L. Faria Filho (org.). *Para a compreensão histórica da infância*, (pp.265-290). Porto: Campo das Letras.
- Amado, J. (2008). Do estado de charneca à mente ilustrada: a educação e a escola na obra de Aquilino Ribeiro. *Acta do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação* (ACTA em CD). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Costa, A. (1910). Declaração. In *Federação Escolar*. Nº 92, 15 de Outubro.
- Deusdado, F. (1995). *Educadores Portugueses*. Porto: Lello & Irmãos Editores.
- Fernandes, R. (s/d). *João de Barros, educador republicano*. Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gomes, J. F. (1986). *A educação infantil em Portugal*. Instituto Nacional de Investigação Científica – Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Gomes, J. F. (2001). *Novos estudos de História da Educação*. Coimbra: Quarteto.

- Gomes, J. F. (1977). *Dez estudos pedagógicos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lima, A. (1914). *Educação e Ensino*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Magalhães, R. (1979). *Educação e Democracia*, Prefácio a Reis, M^a A. *A Pedagogia e o Ideal Republicano em João de Barros*. Lisboa: Tempo Livre.
- Martinho, A. M. M. (1993). *A Escola Avelar Brotero (1884 a 1974). Contributo para a história do ensino técnico-profissional*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Mónica, M. F. (1978). *A educação e a Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1988). República e a escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (3), 29-60.
- Nóvoa, A.; Ó, Jorge (1998). *A Escola na Literatura*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian. Pintassilgo, J. (1988). *República e formação de cidadãos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Remond, R. (1994). *Introdução à História do nosso tempo. Do Antigo Regime aos nossos dias*. Lisboa: Publicações Gradiva.
- Ribeiro, A. (1957). *A Casa Grande de Romarigães*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Ribeiro, A. (1967). *O Servo de Deus e a Casa Roubada*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Ribeiro, A. (1968). *O Homem da Nave*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Ribeiro, A. (1985). *Estrada de Santiago*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Ribeiro, A. (1985). *O Arcanjo Negro*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Rodrigues, A.S. (1996) (Org.). *História Comparada – Portugal, Europa e o Mundo*. Vol. 2. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Rodrigues, A.S. (2006). No Centenário da Escola José Falcão. *Estudos do Século XX*, nº 6, 239-254.
- Rodrigues, A.S. (2010). O sonho liberal da educação. Formar o cidadão como homem e formar o homem como cidadão. *Actas do Colóquio “Da Regeneração ao crepúsculo da Monarquia”* (pp. 46-57). Ponta Delgada: Governo Regional dos Açores.
- Rodrigues, A.S. & Ferreira, A.G. (2000). *Imagens da escola – Memória e Realidade*. Coimbra: DREC.
- Rocha, F. (1987). *Fins e objectivos do sistema escolar português*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Rioux, J.-P. (1971). *La Révolution Industrielle*. Paris: Éditions du Seuil.
- Sampaio, J. S. (1975). *O ensino primário 1911-1969. Contribuição monográfica*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.

(Página deixada propositadamente em branco)



eBOOK

Série Documentos

Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

2011

