

2. O Ensino Técnico Industrial em Portugal da República ao Estado Novo

2.1 O ensino na Primeira República portuguesa

O editorial do jornal *A Educação Escolar*, intitulado “O professorado primário ante a República” é bastante representativo do papel atribuído à educação na Primeira República portuguesa:

Não foi a escola que fêz a República. A República fará, porém, a escola. Mas não o esqueçamos, sobre a escola, sobre nós, impende o dever sacratíssimo de preparar as gerações novas, para que estas saibam honrar e conservar a herança adquirida. (...) Cumpramos, pois, o nosso dever preparando cidadãos conscientes que dêem honra e renome imortal à pátria sagrada da República, a Portugal, enfim. (n. 9, out. 1910)

Para os Republicanos, um dos males herdados da Monarquia era o analfabetismo associado ao insuficiente número de escolas primárias, à precária formação científica e pedagógica do professor e a sua situação econômica. O projeto republicano de formar um *novo homem* estava associado a uma *outra educação* e, inevitavelmente, a um *formador ideal*, figura central do universo educativo que se pretendia transformar (Nóvoa, 1988). A ação dos republicanos contra o analfabetismo tem início antes mesmo de assumirem o poder, em outubro de 1910, ao se associarem aos maçons em ligas e campanhas contra os altos índices de analfabetismo entre a população portuguesa (Candeias, 1994).

De fato, eram exorbitantes os índices de analfabetismo naquele período. De acordo com o censo de 1900, 74% da população portuguesa era analfabeta, percentual relativo a 3.271.021 analfabetos para uma população maior de 7 anos totalizando 4.417.000 indivíduos. Algumas particularidades se faziam presentes, seja em relação ao sexo dessa população, seja em relação a sua distribuição geográfica. Os melhores índices encontravam-se nas cidades de Lisboa e Porto. Na primeira, em 1900, para um total de 53,9 % da população alfabetizada, 59,8% era de homens, e 48% de mulheres. Nesse mesmo ano, em Porto, para 54,2% da população escolarizada apenas 35,3% era do sexo feminino. Em face dessa realidade, a ação governamental se fez imediatamente presente. Em 29 de março de 1911 foi editado um decreto regulamentando as reformas do ensino, definindo

princípios e oficializando estratégias consideradas importantes para elevar os índices educativos da nação ao patamar das demais nações civilizadas. Apesar dos investimentos, os avanços foram insuficientes para distanciar os resultados conseguidos dos baixos índices herdados da Monarquia. Se, em 1900, a taxa de analfabetos no total da população maior de 7 anos era aproximadamente 74%, em 1911 era de 70,6%, mantendo-se o índice de 66% em 1920 e de 62% em 1930. Em relação à totalidade do país, observam-se algumas mudanças positivas, como, por exemplo, os índices do distrito de Coimbra que aumentou de 13,5% entre sua população letrada no período 1900 – 1930, ou Funchal que nesse mesmo período apresentou um índice de alfabetização superior a 10% até a década de 20, mas praticamente estacionou esse crescimento na década seguinte devido à emigração. Mesmo assim, de modo geral, as desigualdades regionais persistiram, destacando-se os índices favoráveis às cidades de Porto e Lisboa (NÓVOA, 1988; 1992).

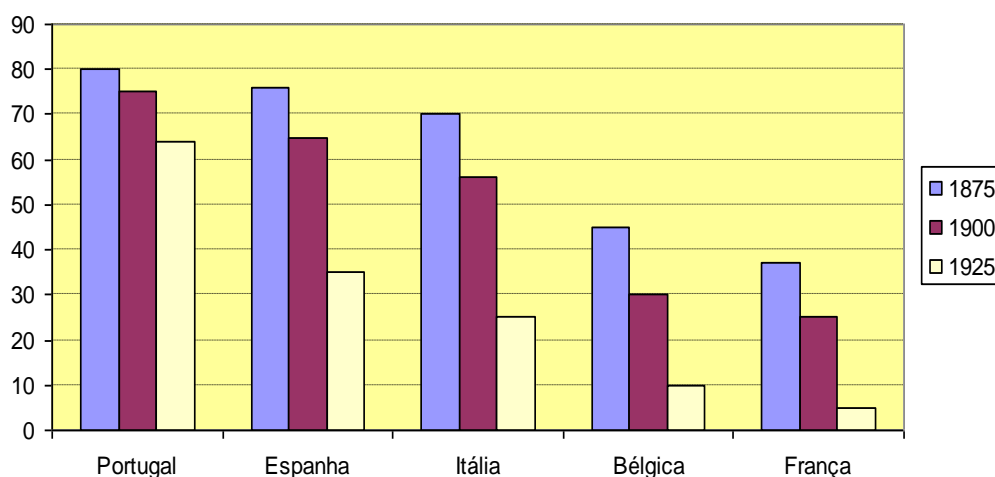
Conforme refere Teodoro (2001) o quadro nacional do analfabetismo oferece subsídios para explicar fenômenos tanto de ordem cultural como econômica, como por exemplo, o papel relevante de Lisboa e Porto em todas as atividades do país, e o relativo surto de desenvolvimento em Madeira e Açores, entre outros fatos.

Na verdade, a questão do analfabetismo português na virada do século XIX para o século XX e a ação dos republicanos para reverter esse quadro mereceu a análise de vários estudiosos. Para Candeias (1994) não se descobre tal taxa de analfabetismo nessa altura, o que se descobre são as outras taxas de alfabetização européias e se começa a compreender de uma forma prática a inter-relação entre educação popular e desenvolvimento econômico e social. A proximidade do rompimento do tradicional isolacionismo português colocou em evidência o atraso de um século de Portugal, inclusive em educação, em relação aos países europeus desenvolvidos.

Nesse sentido, Teodoro (2001) pondera que, em meados do século XIX, na Europa, no que se refere à alfabetização e à escolarização, destacavam-se dois grupos de países. No primeiro situavam-se os países do norte, mais ricos e urbanizados, predominantemente protestantes, onde a alfabetização de massa remonta ao século XVIII, ou mesmo antes. Portugal situava-se no segundo grupo de países europeus, mais pobres e rurais, predominantemente de religião católica ou ortodoxa que apresentavam altas taxas de analfabetismo em suas populações.

Outros países desse grupo, como a Itália, a Espanha e mesmo a Grécia, no início do século XX, avançaram em suas posições enquanto Portugal retrocedia, como demonstrado no gráfico a seguir:

Figura 1. Evolução das taxas de analfabetismo em Portugal, Espanha, Itália, Bélgica e França, entre 1875 e 1925



Fonte: Nóvoa, António. 1994.

Apesar de tais resultados, Marques (1982) afirma que as reformas republicanas do ensino primário e o espírito que as animava influenciaram consideravelmente a qualidade da instrução pública aberta a todos. Lembra que pedagogos notáveis como João de Barros e Adolfo Coelho participaram ativamente na proposição de um novo projeto educativo mas “escassos foram, todavia, os efeitos práticos no que respeitou à educação das massas, devido à constante pobreza do Estado” (p. 344).

Ao ser proclamada a República, em 1910, o ensino primário em Portugal regia-se pela reforma de 1901, era gratuito e obrigatório durante três anos, princípio mantido pelos republicanos, concluindo-se com o exame de 1º Grau (3ª classe). O novo regulamento do ensino primário, então considerado prioritário, exemplifica com clareza as mudanças pretendidas pelo novo regime: “a República libertou a criança portuguesa, subtraindo-a à influência jesuítica, mas precisa agora de emancipá-la definitivamente de todos os falsos dogmas, sejam os de moral ou os de ciência, para que seu espírito floresça na autonomia regrada que é a força das civilizações”, portanto, um ensino laico; e “intregrado-se às câmaras

municipais as regalias administrativas de ensino primário”, nesse caso, um ensino descentralizado. Assim sendo, como características marcantes do novo projeto educativo destacavam-se: o ensino obrigatório e gratuito por três anos, laico, descentralizado e, ainda, aliado à co-educação e à criação do ensino primário superior.

O ensino primário estruturava-se em três graus: o primário elementar com duração de três anos, destinado a crianças dos 7 aos 10 anos; o ensino primário complementar com a duração de dois anos, para as crianças dos 10 aos 12 anos; e o ensino primário superior, para adolescentes dos 12 aos 15 anos, com três anos de duração. Apenas o ensino primário elementar, de três anos, funcionou regularmente.

Em 1911, já havia mais de 876 escolas primárias oficiais das quais em 1910 apenas 206 funcionavam realmente. O ensino complementar não vingou, sendo extinto em 1919. Já a previsão de três anos para o primário superior teve por objetivo criar para os jovens da classe trabalhadora um ensino mais prático, menos formal, uma alternativa aos cursos dos liceus e aos cursos técnicos. Esse foi um projeto defendido pelo republicano João de Barros, para quem a formação do cidadão trabalhador, ou seja, a sua formação profissional elementar deveria se dar nas escolas primárias em vez de se instituir escolas específicas para esse fim.

Segundo Nóvoa (1988) a criação do ensino primário superior “foi uma das mais significativas medidas legislativas da Primeira República, que poderia ter realizado entre nós o regime da escola única - escola ativa, de ensino integral, de cultura e de trabalho, de pré - aprendizagem profissional” (p.16). A experiência durou pouco, seis anos de funcionamento irregular em apenas 52 escolas, sendo extinta em 1924 por Antônio Sérgio, ministro da Instrução Pública no período 1923-1924 e educador que preconizava a união entre escola e trabalho. Por força da opinião pública, as escolas primárias superiores voltam a funcionar algum tempo depois com o ministro Hélder Ribeiro, sendo novamente extintas, em 1926, pela Ditadura.

Além do ensino primário oficial, havia escolas mantidas por ordens religiosas, republicanos, maçons e sindicatos, que ofereciam ensino particular. Entre as iniciativas então desenvolvidas, destaca-se a Escola Oficina nº. 1, instituição fundada em Lisboa em 1905, e pioneira na concepção de um ensino integral, de acordo com as mais modernas tendências pedagógicas da época.

Propriedade de uma organização de caráter maçônico, com uma série de pedagogos libertários, nesta escola estavam representadas duas correntes políticas com perspectivas diferentes no que se refere aos planos sócio-educativos: os republicanos, representados pelos maçons, e os anarquistas (Candeias, 1994).

A reforma de 1911 persistiu, em termos gerais, até 1919, quando o ministro Leonardo Coimbra reformulou a instrução primária então denominada ensino primário geral, incluindo Classes de 1 a 5 – ou seja, cinco anos de escolaridade para crianças de 7 aos 12 anos. Aumentava-se, então, para cinco os anos de escolaridade no ensino primário. Permanecia o princípio da descentralização, transferindo-se a responsabilidade desse ensino para as juntas escolares, constituídas de oito membros, uma para cada conselho. Três professoras primárias, dois vereadores, o inspetor escolar e o secretário de finanças municipais compunham tais juntas.

A prioridade dada ao ensino primário não rendeu grandes resultados. Em trinta anos, considerando o período de 1900 a 1930, as taxas de escolarização no nível primário apresentam a seguinte evolução: 1900 - 22%; 1910 – 29%; 1920-30%; 1930 – 38%. Portanto, em termos genéricos, apenas 16% do total de crianças em idade apropriada, naquele período, teve acesso à escola, ou duas em cada três crianças portuguesas não cumpriam a escolaridade obrigatória (Nóvoa, 1988, p 15).

O citado decreto, além de priorizar o ensino primário, regulamentou o ensino infantil, o ensino normal e oficializou as escolas móveis destinadas a combater o analfabetismo entre a população adulta, determinando a sua criação nas freguesias onde, por qualquer motivo, não fosse possível criar escolas fixas. A primeira missão com essas escolas data de 1822, tendo sido liderada pelo republicano Casimiro Freire.

O funcionamento das escolas móveis inicia-se em 1913, dois anos após sua criação e com a prerrogativa de que fossem nomeados como professores quaisquer estudantes de diferentes estabelecimentos de ensino do Estado. Nesse mesmo ano foram criadas 172 escolas móveis, destinadas apenas a adultos. A frequência anual foi aproximadamente da ordem de 13.000 inscritos, tendo atingido 200.000 indivíduos de ambos os sexos, cerca da metade com aproveitamento positivo, em 1930, ano de sua extinção (Carvalho, 2001, p.671).

Embora com números animadores, segundo Nóvoa (1988) a concepção dessas escolas baseava-se em pressupostos redutores e voluntaristas: seja porque reduziam as aprendizagens escolares à alfabetização, abrindo um precedente do qual o Estado Novo se apropriaria abusivamente em 1931 ao criar postos de ensino, seja porque priorizavam a lealdade política e ideológica na contratação do pessoal docente em detrimento de critérios técnicos e profissionais.

Diferentemente da escola primária, a escola secundária não era considerada obrigatória e por isso dependia quase exclusivamente das possibilidades econômicas das famílias, pais ou parentes próximos, ou dos educadores. Os liceus eram, portanto, espaços exclusivos de formação de jovens entre onze e dezessete anos de idade, uma pequena minoria, filhos da alta e média burguesia urbana que em 1900 e 1911 não chegava a um por cento do total da população nessa faixa etária. Além disso, a localização restrita dos liceus em algumas cidades impedia o acesso dos jovens adolescentes que viviam no campo, sem condições financeiras de se manterem nos centros urbanos. Parte desses jovens iria complementar sua formação no ensino técnico secundário.

A nova república pouco alterou a reforma de Jaime Moniz, 1894 – 1895, que articulava de forma consistente o ensino secundário. Foi então instituído o regime de classes, pelo qual se pretendia, em especial, promover a articulação das diferentes disciplinas que integravam o plano de estudo dos cursos liceais.

Algumas realizações da Primeira República referentes ao ensino liceal merecem destaque, como a construção de um liceu e a instituição das Escolas Normais Superiores em 1911, integradas às universidades de Lisboa e de Coimbra. Estas escolas, destinadas à formação pedagógica dos professores liceais e que também formavam professores para o ensino primário superior e para o magistério primário, foram extintas pelo Estado Novo.

A reforma de 1918 impulsionou a dinamização das atividades de ensino liceal através da realização de trabalhos práticos e a da inclusão de disciplinas nos currículos.

O número de professores aumentou substancialmente, de 510 passou para 836 em 1926 (Carvalho, 2001, 704). A legislação incluiu um conjunto de medidas voltadas para a valorização do professor primário e o seu reconhecimento como profissional. Entre elas, destacam-se a concessão da licença por gravidez, sem perda de vencimento; simplificação do processo de provimento dos cargos de

docente; organização da inspeção sanitária etc., e, medida de maior impacto, o aumento substancial dos vencimentos.

A participação nos conselhos municipais abriu espaço para a integração do professor na vida da comunidade, interpretando a lei, incentivando o corporativismo, intervindo nos hábitos e nos valores estéticos e culturais. Essas medidas descentralizadoras entraram em vigor em 1913, mas sofreram, na prática, uma série de obstruções motivadas pelo mau funcionamento dos conselhos municipais e pela própria resistência dos professores em assumirem a liderança em comunidades, a maioria delas conservadora, naquela época.

Porém, havia associações de professores primários que mantinham uma efetiva ação política estabelecendo alianças com os grupos republicanos mais radicais através de suas organizações sindicais. A ditadura combateu tais organizações de classe dos professores extinguindo-as em 1928 (Cardim, 2005).

O curso de formação de professores foi estruturado em um curso geral de três anos para os dois sexos, posteriormente estendidos a quatro anos, retrocedendo aos três iniciais posteriormente. Simultâneos ao curso geral eram disponibilizados cursos especiais para os diferentes sexos, seguidos de cursos complementares voluntários.

Enfatiza Nóvoa (1988) que a qualidade do ensino nas escolas de formação de professores primários, entre 1910 e 1918, sofreu uma queda, havendo um esforço visando recuperar as antigas escolas normais e habilitar docentes para o magistério primário, e que só nos anos de 1921 - 1922 se formou a primeira geração de professores republicanos. Até o final da Primeira República, as novas escolas diplomaram um total de 612 professores de instrução primária, o que comparado com o número anual de formandos antes de 1919 é manifestadamente reduzido e, mesmo assim, esses novos profissionais tiveram de encarar uma séria crise de desemprego vivida pela classe no princípio da década de vinte.

As duas Escolas Normais Superiores, implantadas em 1918 e 1919, passaram a integrar as Universidades de Lisboa e Coimbra respectivamente. Ao findar a Monarquia, a Universidade de Coimbra preservava o princípio de unicidade, mantendo a exclusividade de oferta de vários cursos superiores, entre eles o de Direito e o de Teologia, tendo como concorrentes os núcleos de Lisboa e Porto. A revolução republicana quebrou o monopólio universitário de Coimbra fundando universidades em Porto e Lisboa, reunindo em cada uma delas as

escolas de ensino superior existentes. A nova legislação concedeu autonomia econômica e financeira a essas três universidades, definindo-as como laicas.

Mesmo mantendo os custos de atendimento em valores moderados, os gastos com material didático, e outros afins, inviabilizavam o acesso das massas populares e mesmo dos pequenos burgueses ao ensino superior. Apesar dessas restrições ao acesso, o crescimento notável desse nível de ensino, durante a Primeira República, resultou em um excedente de diplomados que irá pressionar por novas oportunidades de trabalho através de greves e outras formas de protesto. Esse crescimento de diplomados terá reflexos inclusive nas políticas de nomeação e contratação de professores para o ensino técnico, como discutiremos a partir da apresentação da reforma do ensino profissional de 1918.

Quanto à formação profissional, nas primeiras décadas do século XIX, promover o ensino industrial era considerado o ponto de partida para Portugal conseguir ultrapassar o seu atraso em relação aos demais países da Europa, beneficiados com o desenvolvimento material e cultural advindos da revolução industrial. Em 1836, o ministro Passos Manuel lança as bases para o ensino industrial, criando os Conservatórios de Artes e Ofícios em Lisboa e Porto. No decorrer dos anos, outras iniciativas se fazem presentes. Enfim, em 1852 foi criada a primeira escola industrial do país, na cidade do Porto, pela Associação Industrial Portuense; em 1854 o governo estabeleceu em seu lugar a Escola Industrial do Porto, ampliada e transformada em Instituto Industrial e Comercial do Porto, dez anos depois.

Em 1864, o ministro das Obras Públicas Comércio e Indústria, João Crisóstomo de Abreu e Souza, pelo Decreto de 20 de dezembro de 1864, instituiu o ensino industrial, dividido em dois segmentos, 1º Grau e 2º Grau, estabelecendo escolas industriais para o ensino geral elementar e o ensino especial apropriado à indústria ou às indústrias dominantes nas localidades. Passam então, de fato, a funcionar as escolas industriais, sendo quatorze escolas de desenho industrial e uma escola industrial. Esta última se diferenciava das demais por ministrar além do desenho industrial, outras disciplinas como, por exemplo, física, química. Previa-se também o ensino oficinal que evoluiu lentamente. Nas vésperas da implantação da República existiam, dispersas pelas escolas industriais e de desenho industrial, oficinas de carpintaria, serralharia, pintura decorativa e labores femininos, dando indiretamente uma visão panorâmica parcial do trabalho

profissional qualificado e do trabalho artesanal da época. A partir daí, reformas sucessivas buscaram sedimentar as bases teóricas e a organização do ensino industrial sendo, contudo, inviabilizadas mudanças efetivas em virtude de fatores contextuais e, em especial, dos limites de recursos financeiros disponibilizados.

Em 1911, Brito Camacho verificava – e mais uma vez – “o nosso atraso provém apenas da insuficiência do nosso ensino técnico, insuficiência que ontem era um mal e hoje é um perigo dado a luta de competência que é preciso suportar na concorrência aos mercados de todo o mundo” (Serrão, 1971, p. 53). Nesses termos, a República continuou reproduzindo o discurso liberal conservador herdado da Monarquia e só em 1918 irá determinar uma reforma mais abrangente do ensino técnico.

Na justificação da citada reforma que antecede ao Decreto nº. 5.029 de 01 de dezembro de 1918, o relato do Secretário de Estado João Alberto Pereira de Azevedo Neves reafirma a aposta na articulação entre desenvolvimento industrial e ensino técnico de caráter prático:

Um dos mais graves deveres do Estado consiste em promover o desenvolvimento da indústria e em facilitar a missão do comércio. Ao Estado cumpre descobrir a fonte desses caudais de riqueza nacional e provê-los dos meios necessários para que eles brotem cristalinos, sem possível iniquição. A nascente desses afortunados rios de abundância está apenas na escola. É mister organizar o ensino técnico em moldes que o tornem essencialmente prático e útil. (Neves, 1918, p. 810)

Esse reconhecimento, todavia, não se materializava em recursos financeiros investidos pelo Estado nas escolas técnicas. Transcrevendo informação relativa ao ano de 1930, informa Grácio (1986) que a situação de desprestígio daquelas escolas será alterada já à beira da reforma de 1948: “No último orçamento a dotação para os liceus rondava os 19.000 contos e os 12.000 contos para as escolas (...) quando na altura existem 33 liceus e 42 escolas técnicas” (p. 97).

Mesmo assim, o caminho para a “edificação de um Portugal novo” chegará a resultados consideráveis, embora insuficientes para o projeto de “progresso” republicano. Por todo o país foram criadas escolas técnicas agrícolas, comerciais e industriais. Em 1930 contavam-se cerca de 50 escolas industriais e comerciais (Marques, 1982, p 551). A população escolar do conjunto de escolas comerciais, industriais e agrícolas, em 1910, era de 7.553 alunos, chegando a 14 714 alunos em 1926, isto é, duplicou durante a Primeira República (Carvalho, 2001, p. 718).

Este mesmo autor, analisando os resultados das ações educativas dos republicanos, considera a reforma republicana uma reforma “de sonho”, um projeto descolado da realidade do país, de “sua pobreza sem remédio”, da “impreparação de seus executores”; da “sonolência dos serviços do Estado” e da “inércia nacional”, apesar de suas determinações terem se mantido atuais por um longo tempo (idem, p.666).

Já Nóvoa (1988) sugere que a obra educativa republicana deve ser lida no prolongamento da ação empreendida nesse domínio desde meados dos anos oitocentos, assim a República culminou um processo aberto pelas revoluções liberais. Não houve ruptura, houve continuidade, além do que “a educação nunca fez e nunca realizará uma mudança revolucionária” (p.53).

2.2. O Ensino Técnico na Primeira República portuguesa

O quadro de instabilidade política, segundo vários autores, marcou definitivamente o período republicano português (Carvalho, 2001; Cardim, 2005; Marques, 1982). De outubro de 1910 a dezembro de 1917, registram-se 14 governos. A situação de crise governamental, que extrapola o início da república, teria resultado da quebra das convenções constitucionais do século XIX e da falta de consenso do regime. Acresce a esse estado de aguda luta política, a agitação causada pelas questões sociais que se fizeram sentir permanentemente. A própria guerra (1914-1918) trouxe um clima de instabilidade e confronto acentuado pela agitação social e greves, presentes também em outros países europeus naquele momento.

Nesse ambiente político, as propostas de mudança são insustentáveis uma vez que os governos dificilmente assumem projetos de seus antecessores, o que não poderia deixar de ter impacto sobre a administração da educação. Assim, as linhas da política da educação profissional se apresentam fragmentadas, quando muito definem princípios gerais sem que se possa identificar com clareza permanências ou rupturas em suas estratégias de ação. Esse é o caso dos programas propostos pelos partidos dominantes da vida política no período de 1910 a 1917, quando se deram as primeiras iniciativas de reforma do ensino industrial através de uma regulamentação avulsa expedida para a resolução de aspectos críticos do sistema.

Naquele período, várias ações vão condicionando a posterior estruturação do ensino profissional em escolas técnicas, com predominância da indústria sobre o comércio. Aos poucos as escolas ampliam seu campo de ação integrando, em um mesmo espaço físico, escolas industriais e comerciais e ainda as escolas elementares desses setores, permanecendo as escolas agrícolas em seus espaços específicos e com um desenvolvimento independente daqueles dois ramos de ensino.

Para “fazer cidadãos”, o projeto educativo da república abarcava todos os níveis de ensino, desde o primário ao superior, tendo tido, como vimos, uma ação mais efetiva no ensino primário e no ensino superior. Essa prioridade irá resultar em poucas mudanças no ensino profissional elementar, uma vez que as frágeis mudanças quantitativas no ensino básico condicionam essas mesmas mudanças no ensino profissional, como nos declara Cardim (2005). Reafirmando essa vinculação, dizia 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; e secundário em geral” (apud Cardim, 2005, p. 370).

Além disso, e estreitando esse foco de análise, a crença no “funcionalismo” da escola enquanto meio para aumentar a produtividade econômica é um fator recorrente nesse momento histórico. Assim, a escola contribui para a economia quando generaliza certos conhecimentos que, não sendo exclusivamente um suporte da técnica, constituem a cultura essencial para a operação e o trabalho mesmo a níveis elementares. A leitura, a aritmética e a escrita são fatores de desenvolvimento dos pequenos negócios e das profissões qualificadas que têm um reflexo indireto na vida econômica ao criarem, nas pessoas que detêm essas capacidades, certos potenciais de desenvolvimento” (idem, p.99).

Desta forma, apesar das reformas do ensino profissional no período republicano – das quais trataremos a seguir – o crescimento da rede irá ocorrer, mas sem mudar radicalmente o efetivo abrangido, deixando de contribuir, mesmo que indiretamente, para mudanças na vida econômica. As alterações serão induzidas pela ação de novos atores e de novas iniciativas sem que se possa afirmar ser o ensino profissional um projeto prioritário das lideranças políticas.

Esses são alguns dos aspectos que configuram a grande reforma republicana do ensino técnico instaurada pelo Decreto nº 5 029 de 01 de dezembro de 1918

que será alterada pelas reformas de 1930 e de 1931, já no contexto do Estado Novo. Esses documentos assumem importância especial, pois condicionarão as mudanças que irão afluir na reforma do ensino técnico de 1948, tempo do Estado Novo sob o governo de Salazar.

Por essa razão, retrocedemos ao período de 1910 e centramos nossa análise nos decretos de reforma do ensino industrial e comercial – Decreto nº 5029 de 01 de dezembro de 1918; o Decreto nº 18 420 de 1930; o Decreto 20 420 de 20 de outubro de 1931 e o Decreto-lei nº 37 028 de 25 de agosto de 1948, e fontes complementares. Além disso, o fato do primeiro Decreto não ter sido revogado, mas alterado pelos Decretos posteriores, favorece uma análise comparativa dos documentos a partir da reforma de 1918. Para tanto, atribuímos ao conjunto desses documentos uma atenção especial, inicialmente pela análise mais pormenorizada da reforma de 1918 para, a seguir, compararmos as mudanças efetivadas no ensino industrial pelos documentos de 1930 e 1931, que constituem as primeiras leis destinadas à regulamentação do ensino técnico no Estado Novo português.

2.2.1. Contradições da reforma do Ensino Industrial e Comercial de 1918

A reforma de 1918, reorganizadora do ensino industrial e comercial, foi precedida da constituição de comissões encarregadas da revisão de todos os graus e serviços do ensino público no prazo de um mês. Pretendia o então Ministro da Instrução Alfredo Magalhães proceder às reformas de ensino a partir dos resultados apresentados pelas referidas comissões. Concluídos os trabalhos e encaminhados os relatórios ao Ministro da Instrução, houve a transferência das escolas técnicas para o Ministério do Comércio que tutelava o ensino profissional em seus diferentes níveis e modalidades. Mesmo assim os relatórios serviram de subsídios para a reforma de 1918, ratificada com a assinatura do Secretário de estado e comércio João Alberto de Azevedo Neves, no último governo de Sidónio Pais (Cardim, 2005; Grácio, 1998).

As propostas de reforma vêm geralmente precedidas de relatórios que visam, em princípio, demonstrar a necessidade das mudanças propostas a partir do contraponto entre o realizado pela administração precedente e o que se pretende efetivar. No relatório da reforma de 1918, Azevedo Neves apresenta uma resenha

histórica do desenvolvimento do ensino técnico em Portugal entremeada com uma esmerada base doutrinal e pontuada pelos limites dos projetos educativos até então realizados e a propriedade das normas presentes no novo decreto. Das muitas possíveis leituras desse relatório, as contradições nele presentes sinalizam, simultaneamente, para os limites das ações republicanas relativas ao ensino técnico. Alguns recortes favorecem essa pretensão: por exemplo, ao retomar as contribuições para a efetivação do ensino técnico em Portugal dois personagens merecem referências especiais: o Marquês de Pombal e Emídio Navarro.

Referindo-se ao Marquês de Pombal diz o relator:

(...) o ensino profissional mereceu ao grande Marquês os cuidados de maior desvêlo, e foi graças a esse ensino que novas indústrias se criaram, surgindo vigorosas e desenvolvendo-se com notável incremento. O primeiro país em que se organizou o ensino de comércio foi Portugal (alvará de 19 de maio de 1759) e ao Marquês pertence a honra dessa criação. (Neves, 1918, p. 811)

Esta mesma idéia foi também realçada em Alves (2003) quando, ao contextualizar as apostas iniciais no ensino industrial em Portugal, considera: “a rarefação do ouro brasileiro e a necessidade de uma efetiva política de criação de riqueza metropolitana traz para primeiro plano o papel dinamizador do Marquês de Pombal e as suas iniciativas no campo da educação técnica” (p.63). Referendando esse argumento, o citado autor traz a contribuição de Horta, na obra “Estado e crítica do nosso ensino oficial”, editada em Lisboa em 1881, para quem,

O grande Marquês de Pombal, que era tão vidente como decidido, ao criar no país essa modesta indústria fabril, de que ainda estamos vivendo não se esqueceu de a propiciar logo com a indispensável instrução técnica que só a poderia fazer prosperar. As suas escolas industriais para o fabrico da seda e das lãs eram um modelo de ordem e de economia no seu tempo. E nem ele se importava de contratar no estrangeiro mestres habilitados. (idem, p. 63)

De fato, esse é um argumento que importa referenciar não apenas por referir-se à clarividência do Marquês de Pombal, mas pelo destaque dado a sua ação para a “criação de uma riqueza metropolitana” e também a sua iniciativa de contratar mão-de-obra estrangeira para viabilizar a execução de seus projetos, fator polêmico para os legisladores republicanos. Como veremos, apesar de pretender ultrapassar os limites da Monarquia, a reforma do ensino técnico de 1918 vai pender, em vários aspectos, para a permanência de modelos de produção já superados em outros países europeus considerados evoluídos, em vez de favorecer as mudanças postas em seu tempo, como ocorreu com as propostas educativas pombalinas.

Emídio Navarro é considerado “o ministro a quem o ensino profissional mais deve, porque teve a noção precisa do que se tornava necessário organizar (...) delineou um programa e compreendeu que o seu trabalho ficaria estéril se não desse às escolas industriais o pessoal e o material necessário para o desempenho eficaz de sua missão” (Neves, 1918, p. 812). São citadas entre suas realizações, a regulamentação do funcionamento do ensino industrial e comercial nos Institutos das cidades de Lisboa e do Porto, nas escolas industriais e nas escolas de desenho industrial e, subsidiariamente, em oficinas, gabinetes e laboratórios anexos a esses estabelecimentos, em trabalhos de campo e em visitas a estabelecimentos industriais; e a criação de um conselho de instrução industrial e comercial consultivo.

Contudo, ressalta o relator que a obra de Emídio Navarro foi mal compreendida uma vez que

os estrangeiros que se importaram deveriam ter por missão criar discípulos que a breve trecho os substituíssem e não corresponderam a esse fim primordial. A importação do professor estrangeiro, que sempre tem em mira ser reconduzido se o lugar é rendoso, contribui poderosamente para a desnacionalização do ensino e não provoca a formação de discípulos, pelo interesse do mestre em não poder ser substituído findo o contrato. (idem, p. 822).

Essa restrição à obra de Navarro contrasta com o reconhecimento da importância da ação do Marquês de Pombal que, como vimos, via como produtiva a agregação de estrangeiros aos projetos de desenvolvimento do ensino industrial em Portugal e registra o caráter nacionalista do novo regime em sua face conservadora.

Azevedo Neves faz menção, ainda, à severa redução de despesas imposta pela legislação depois da gestão de Navarro enquanto em outros países da Europa as despesas com ensino aumentaram significativamente na virada do século XIX para o século XX.

Além das contradições mencionadas, o texto apresenta uma concepção organicista de sociedade, associada ao papel de consenso a ser promovido pelo Estado através de uma escola assistencialista.

(...) a sociedade é um organismo vivo, que, para viver, necessita de equilíbrio e da coesão de todos os seus elementos (...). O Estado tem os preciosos recursos para valorizar o cidadão e orientar a sociedade: a escola. (...). Mas não basta criar escolas, é necessário atrair a criança à escola. A via mais segura para atingir esse objetivo é fazer com que as famílias reconheçam na instituição escolar um valor utilitarista imediato com a presença da cantina escolar e a oferta da refeição

gratuita dada à criança na escola” (...) evitando-lhe os perigos da rua porque a miséria social é enorme, e a assistência pouco desenvolvida. (idem, p. 823-824)

Apresenta-se aqui a função social da educação como integração moral, na perspectiva de Durkheim. No pós-guerra, esta abordagem funcionalista e integradora em termos sociais servia a um contexto sócio-histórico de crescimento econômico e demográfico de crescente competição internacional. A educação formal constitui então um poderoso meio de integração à sociedade, tanto do ponto de vista moral como ocupacional, por proporcionar a aquisição de conhecimentos e atitudes comprometidos com uma dada ordem de valores sociais e por assegurar a seleção dos talentos adequados a diversos papéis sociais (Azevedo, 2000).

Na seleção de talentos pela escola, segundo o relatório citado, cumpre considerar aspectos referentes à idade escolar, robustez física e grau de desenvolvimento intelectual por meio de exames médicos repetidos e “como consequência de tudo, agrupamentos escolares, separação dos débeis, dos atrasados e dos doentes de espírito cujo caminho deverá ser outro” (idem, p. 823-824). Novamente o Estado deverá intervir,

tomando a seu cargo estes produtos da civilização, estas escórias das fornalhas do progresso muitas vezes aproveitáveis quando convenientemente instruídas, mas que abandonadas a si próprias constituem o lastro mais vergonhoso das sociedades (...) Nada disso pode viver de mistura com os indivíduos que, nem pelo físico, nem pelas suas características mentais, saem fora da média normal. (idem)

Para a seleção dos “equilibrados” e “aproveitáveis” foram instituídos, em 1918, nos centros escolares de maior frequência os serviços de sanidade escolar e regulamentada a nomeação de médicos escolares para Lisboa, Porto e Coimbra.

Esses princípios e valores permeiam todos os textos das reformas que passamos a analisar, agora, em seu conjunto.

2.3 Da República ao Estado Novo: gênese de um novo projeto de formação profissional

2.3.1. Linhas de força nos relatórios das reformas de 1918, 1930, 1931

Em 1930, em tempos de consolidação do Estado Novo, o novo Diretor Geral de Instrução Pública, engenheiro Francisco Nobre Guedes, produz um documento intitulado “Normas sobre a Instrução profissional”, editado pela

Direção Geral, em que expõe concepções que virão a orientar as mudanças no novo Ministério da Instrução Pública, razão pela qual pode ser considerado como o relatório do Decreto 20 420 de 1931.

Em tal documento, destacam-se: a centralidade do ensino técnico para o desenvolvimento industrial “a mais segura garantia dos progressos da produção e do desenvolvimento”; a subsunção desse ensino à economia pois “tudo quanto não seja integrar o ensino profissional no problema econômico nacional é limitar a sua função, mutilando ao mesmo tempo a sua natureza”; a necessidade de estreitar a ligação com a indústria, mesmo reconhecendo o “total” desinteresse do patronato; e as verbas orçamentais, pela necessidade de uma assistência financeira mais larga ao ensino técnico em relação a outras modalidades de ensino. Essa visão não será necessariamente a predominante nas normas definidas pelo novo decreto. É preciso considerar que naquele momento outros atores também entrarão em cena estabelecendo uma correlação de forças particular. Assim, o reconhecimento de algumas questões comuns relevantes na base documental em análise visa favorecer a compreensão das permanências e mudanças no processo de constituição do ensino técnico em Portugal.

São seis os pontos comuns em destaque. O primeiro ponto comum surge de imediato: a necessidade de superar as deficiências da reforma anterior. Enquanto a reforma de 1918 tinha a pretensão de superar os limites postos à educação pela monarquia, passados treze anos a reforma de 1931 “procura reunir num único diploma toda a legislação sobre o ensino técnico profissional, pondo igualmente termo às deficiências, erros, confusões e contradições até agora existentes”. As deficiências detectadas resultaram principalmente em alterações nas regras para recrutamento de professores; para mudanças nos planos de estudos dos ofícios, acentuando as disciplinas e práticas profissionalizantes e para a reconfiguração da rede de ensino por meio de transformações e mesmo extinção de cursos e escolas. Passado um ano, a reforma de 1931 atenta para a necessidade de se “reverem alguns pontos regulamentares, aclarando-os, tornando mais prática a sua execução”. Para tanto, “definiu-se mais nitidamente os preceitos dos concursos para professores, estabeleceram-se mais concretamente as penalidades que lhes respeitam, ao mesmo tempo em que se introduziram disposições de caráter pedagógico”.

O segundo ponto em comum refere-se aos esclarecimentos sobre os recursos orçamentários necessários à implementação das mudanças. Coerente com o Projeto republicano de “formar um homem novo” e a inevitável necessidade de investir recursos para otimizar as condições materiais e humanas para colocar em prática as mudanças pretendidas, a legislação de 1918 determina no art. 297, “(...) fica o Governo autorizado a abrir os créditos especiais e a transferir as importâncias que forem necessárias para a execução deste decreto e bem assim a alterar de harmonia com ele as rubricas orçamentárias (...)”. Nesse caso o critério de decisão adotado pelo legislador tem base nas necessidades de verbas, sem ter em conta a disponibilidade dos recursos financeiros sempre limitados naquelas circunstâncias, limites esses criticados pelo próprio relator na justificativa que antecede o Decreto, como antes comentado.

Já a legislação de 1930 e 1931 se enquadra no princípio de contenção de recursos na reformulação do ensino – importa lembrar que esse já é um tempo de Ditadura. Na justificativa do Decreto de 1931 o legislador esclarece, inclusive, o critério adotado para viabilizar financeiramente as mudanças na organização do ensino, ou, pode-se pensar que as mudanças propostas visavam reduzir os gastos com o setor. Vejamos: “Por esta organização não se excedem as dotações orçamentais, o que foi possível com a redução do quadro dos professores efetivos, com o aumento das horas de serviço, supressão das despesas inúteis, e mais racional arrumação do pessoal docente”. Relativizando a medida tomada, o legislador pondera: “Não considera o Governo terminada a sua tarefa e procurará, quando as circunstâncias o permitam, adoptar as medidas necessárias para o desenvolvimento do ensino técnico profissional, dotando-o com os meios de que carece para cumprir com eficiência a sua função” (p.1005). No Decreto de 1931, o relator permite-se ser ainda mais direto: “Do mesmo modo que os princípios doutrinários da reforma promovida pelo Decreto nº 18 420 (de 1930) não foram agravados, as modificações agora decretadas não afetam de qualquer modo o orçamento, pois que delas não resulta nenhum agravamento de despesas” (p.2293). Note-se que em todos os casos é o Estado o responsável pelo financiamento dessa vertente de ensino.

Dando continuidade ao cotejo em foco, emerge o terceiro ponto comum, definidor das conformidades entre as reformas: a estreita associação entre ensino técnico e desenvolvimento econômico, muitas vezes associado à necessidade de

superar a distância entre Portugal e os demais países desenvolvidos. Nesse aspecto, Azevedo Neves assim se pronuncia:

A hora que atravessamos demonstra, com uma nitidez de extremo rigor, qual a importância da escola profissional, a mais forte alavanca da sociedade. O dia de amanhã ainda nos trará maior acerto; serão os países de organização escolar mais prática, os que vencerão nas lutas da indústria e do comércio, os dois grandes fundamentos de prosperidade de um povo. (p. 811)

O preâmbulo do documento de 1931, em função do aumento da população escolar reafirma: “Impunha-se, pois, ao Governo a obrigação de tomar as providências necessárias para tornar mais eficiente este ensino, considerando o que ele representa para a educação nacional e como um dos elementos do seu programa de fomento econômico” (p. 128). Essa urgência em promover o desenvolvimento industrial e o enquadramento do ensino técnico como um instrumento de primeira ordem para o alcance desse objetivo irá suscitar as iniciativas direcionadas para a organização de um ensino mais prático e utilitarista.

Assim, é a necessidade de um ensino mais prático e utilitarista o quarto ponto em comum. Segundo o relatório da reforma de 1918, “(...) os alunos saem da escola sem nenhuma competência técnica, mas com profundos conhecimentos decorados, fixados de qualquer modo (...) um ensino útil e prático é proveitoso para o comércio e para a indústria que não procuram nunca os diplomados, mas tão somente os competentes (...)”. Esses objetivos serão reafirmados nas reformas posteriores. A de 1931 terá como um de seus principais objetivos orientar os cursos “no sentido de uma maior profissionalização” considerada ainda insuficiente nas reformas anteriores.

A comparação entre os planos de estudo dos cursos, posteriormente, poderá elucidar em que dimensão esse princípio utilitarista se materializou nas propostas de ensino dos cursos industriais secundários.

A defesa de um ensino mais prático e útil estará também associada à proposição de iniciativas direcionadas à racionalização da organização da rede de ensino transformando ou extinguindo escolas, como proposto em todas as leis citadas, ou visando o objetivo de “constituir um sistema completo e não uma série de estabelecimentos escolares individualmente bons mas desconexos e sem espírito de orientação comum”, segundo a reforma de 1931. De qualquer modo, o modelo de grande reforma integrando os diversos níveis de ensino ganham uma

conotação política por ter resultado no crescimento aparente do total de estabelecimentos de ensino. Segundo Cardim (2005), o total de escolas industriais e comerciais dos dois níveis básicos cresce para 41 sendo que, em 1916, eram 28 unidades. Esse crescimento reflete a maior expansão das Escolas de Artes e Ofícios cujas unidades chegam a 19, nem todas elas resultantes da “conversão” de escolas de desenho, o que gera o saldo positivo que se verifica, observando os dados a seguir.

Figura 2. Quadro de Escolas em 1918, definido pelo Decreto 5.029

Tipos de Escola	Nº de Escolas
a) Escolas de Artes e Ofícios	19
b) Escolas Industriais	9
c) Escolas Preparatórias	2
d) Institutos Industriais	2
e) Aulas Comerciais	6
f) Escolas Comerciais	7
g) Institutos Comerciais	2
Total -----	47

Fonte: Cardim, J. E. V.C., 2005, p. 451.

Além da convergência nos aspectos anteriores, há um quinto ponto em comum: a instituição de práticas de industrialização, uma medida inicialmente incipiente na segunda década do século XIX, mas que vai ganhando corpo no decorrer dos anos. O Decreto de 1918 “institui exposições regionais com a colaboração dos municípios, quando serão expostos e colocados à venda os produtos produzidos na escola revertendo os recursos para o aluno e para a escola”. O Decreto de 1930 redimensiona aquela ação: “se o ensino o exigir, funcionarão as oficinas em regime de industrialização, em todos os anos do curso ou em parte deles, mediante autorização dada pela Direção Geral do Ensino Técnico, a pedido fundamentado das escolas”. Logo a seguir estabelece que as oficinas podem funcionar em regime de ensino e em regime de industrialização. Em regime de ensino executam-se os trabalhos de natureza pedagógica, os trabalhos que a escola necessite, e quaisquer outros que as entidades oficiais e particulares encomendam e possam ser executados sem prejuízo da orientação do

ensino. No regime de industrialização as oficinas serão orientadas de modo que o trabalho consista da execução de objetos para venda, sendo aceito encomendas por parte das entidades oficiais ou particulares. O funcionamento das oficinas em regime de industrialização permanece nas normas de 1931.

Avulta como o sexto ponto em comum, aglutinador das normas citadas, a ligação entre a indústria, suas organizações representativas e as escolas. Em 1918, essa relação se estabelece pela instituição de comissões de aperfeiçoamento do ensino composta por professores e, em alguns casos, pelo diretor e, sempre, por vogais escolhidos entre os componentes das associações industriais. As atribuições das comissões de aperfeiçoamento, dependendo da modalidade de escola industrial, abrangiam: dar parecer sobre o vencimento dos professores e dos mestres, ocuparem-se da colocação dos alunos, emitirem parecer relativo aos programas dos cursos especiais e a outros assuntos sobre os quais o professor ou o diretor ou o governo entendam dever ouvi-la. O patronato, também representado no Conselho de ensino industrial, era composto, entre outras representações, por três industriais indicados pelas associações industriais de Lisboa, do Porto e de Coimbra. Ao Conselho competia dar parecer fundamentado sobre: a criação, transformação e supressão de escolas ou cursos; a instalação de edifícios escolares; os regulamentos do ensino industrial e comercial e todos os assuntos além dos indicados que fossem de sua competência e sobre os quais o Secretário de estado do comércio o mandasse ouvir. Constatase que havia por parte do governo uma vontade clara e incisiva de compartilhar com o patronato as responsabilidades com as escolas de ensino industrial. A integração dos representantes das associações nas comissões de aperfeiçoamento de ensino e no Conselho de ensino industrial pode ser considerada como estratégia utilizada para consolidar essa parceria.

No entanto, a resposta da indústria não correspondeu às expectativas dos órgãos oficiais. Antes de promulgar o Decreto, Azevedo Neves teve o cuidado de apresentar o seu modelo em detalhes, em sessões de discussão abertas realizadas ao longo de vários dias na Associação de Engenheiros, em Lisboa. Entre os convidados, estavam presentes membros da Associação Industrial dos quais o ministro recebeu formalmente anuência referente a soluções encontradas, mas nenhum apoio após a criação do sistema pelo Decreto de 1918 (Cardim, 2005, p. 411). Nesse sentido, quando convocadas, as comissões de aperfeiçoamento do

ensino compostas por representantes do patronato e de associações profissionais, raramente compareciam em sua totalidade. O caso das escolas não cumprirem as leis referentes à constituição das comissões, ocorria às vezes, mas os industriais não reclamavam assim como raramente se faziam representar nas exposições de trabalhos dos alunos. Os operários que visitavam as exposições também preenchiam todas as vagas disponibilizadas nos cursos diurnos e noturnos das escolas (Grácio, 1986, p.97).

É ainda Sérgio Grácio (1986) a registrar uma exceção nesse quadro: o interesse da Associação Industrial Portuguesa pelo ensino técnico elementar desde 1916, representada no Conselho de Instrução Industrial e Comercial por José Maria Campos Melo. O Conselho defendia um ensino mais adaptado às necessidades locais e regionais, “prático” e com “métodos experimentais”, e chegou a criar, em 1920, prêmios para os melhores alunos do ensino industrial. Mas, ressalva o citado autor, esse interesse só vai manifestar-se posteriormente aos primeiros sinais do empenho governamental, simultâneo ao aumento da popularidade desta modalidade de ensino (p. 85).

O desinteresse do patronato pela indústria é também referido por Francisco Nobre Guedes em seu relatório: “a indústria não só se desinteressa pela existência e a atividade de uma instrução profissional como se esquece das escolas, quando em absoluto não as ignora, no recrutamento do seu pessoal técnico” (cf. Cardim, 2005, p.499). Em resposta ao pouco interesse do patronato pela reforma de ensino de 1930, foram criados os conselhos escolares cujas atribuições se concentravam nas questões pedagógicas e também os conselhos administrativos para a gestão de recursos financeiros, sendo que em nenhum caso estava prevista a ingerência de representantes da indústria. Nesses conselhos valorizou-se a presença dos docentes.

Aquele foi um tempo em que o estabelecimento da relação ensino técnico e desenvolvimento não só inspirava as ações voltadas à integração escola e indústria, como tendia a tornar cada vez mais direta e positiva essa relação. A educação formal, poderoso meio de integração na sociedade do ponto de vista moral e ocupacional, pelos conhecimentos disponibilizados e o favorecimento da conformação a valores numa dada ordem social, vai ser conclamada ainda a assegurar a seleção de talentos para a ocupação dos diversos papéis sociais (Azevedo, 2000). Esse modelo de educação funcionalista será relevado nas

décadas que se seguem à segunda guerra mundial, em função das mudanças técnicas na base do desenvolvimento capitalista, mas assume seus novos contornos pouco a pouco, como veremos a seguir ao acompanhar as mudanças que vão se instituindo no ensino técnico industrial, em especial as relativas a sua organização..

2.3.2 A organização do ensino técnico nas reformas de 1918, 1930, 1931

A organização do ensino técnico na reforma de 1918

Integrando-se ao princípio funcionalista de associação entre educação e desenvolvimento econômico, apregoa a reforma do ensino técnico de 1918: “Deveríamos entrar na época da paz, em que se desenhará com mais crueza do que nunca a luta de interesses, convenientemente preparados com uma organização do ensino técnico que nos assegurasse um porvir seguro e sólido. Muito tempo se perdeu” (p.811).

Convergindo para organizar o ensino técnico favorável à renovação econômica do país, o Decreto nº. 5 029 de 01 de dezembro de 1918 contém 297 artigos dispersos em 3 partes. A primeira parte, da Direção Geral do Ensino Industrial e Comercial, DGEIC, determina a criação, organização e atribuições de uma Direção Geral do Ensino Industrial e Comercial, subordinada à Secretaria de Estado e Comércio. De duas repartições que passam a integrar a nova direção a segunda, denominada Pedagógica, centraliza atividades que se estendem de assuntos relativos à criação, transformação e supressão de escolas, museus industriais e comerciais, exposições, aos assuntos relativos a planos e programas de ensino, horários escolares, inspeção das escolas, serviços de sanidade escolar, entre outras. A amplitude de atribuições converge para o aspecto centralizador da nova repartição, coerente com o componente autoritário identificado na referida lei por Sérgio Grácio (1998), a ser comentado posteriormente.

Em sentido inverso ao aspecto centralizador, logo no capítulo seguinte da lei de 1918, determina-se a publicação de um boletim da Direção Geral de Ensino Industrial e Comercial, DGEIC, que além de ter por objetivo divulgar dados e informações referentes ao ensino técnico de um modo geral, propõe-se a “publicar trabalhos originais dos professores das escolas de ensino técnico, relativos aos

progressos industriais do ensino” e também “publicar monografias sobre as artes e indústrias portuguesas”, iniciativa inovadora que, mesmo não tendo se efetivado já que o boletim teve vida breve, definiu um espaço específico para divulgação de experiências e idéias pedagógicas dos docentes. Estas, ao serem coletivizadas, assumem um papel importante na formação dos docentes do ensino técnico. Tal iniciativa irá ressurgir já no Estado Novo com a edição da Revista Escolas Técnicas, pela Direção Geral do Ensino Técnico e Industrial, que por vinte e cinco anos, especificamente de 1946 a 1971, irá consolidar um novo e importante espaço de formação docente, via imprensa educativa.

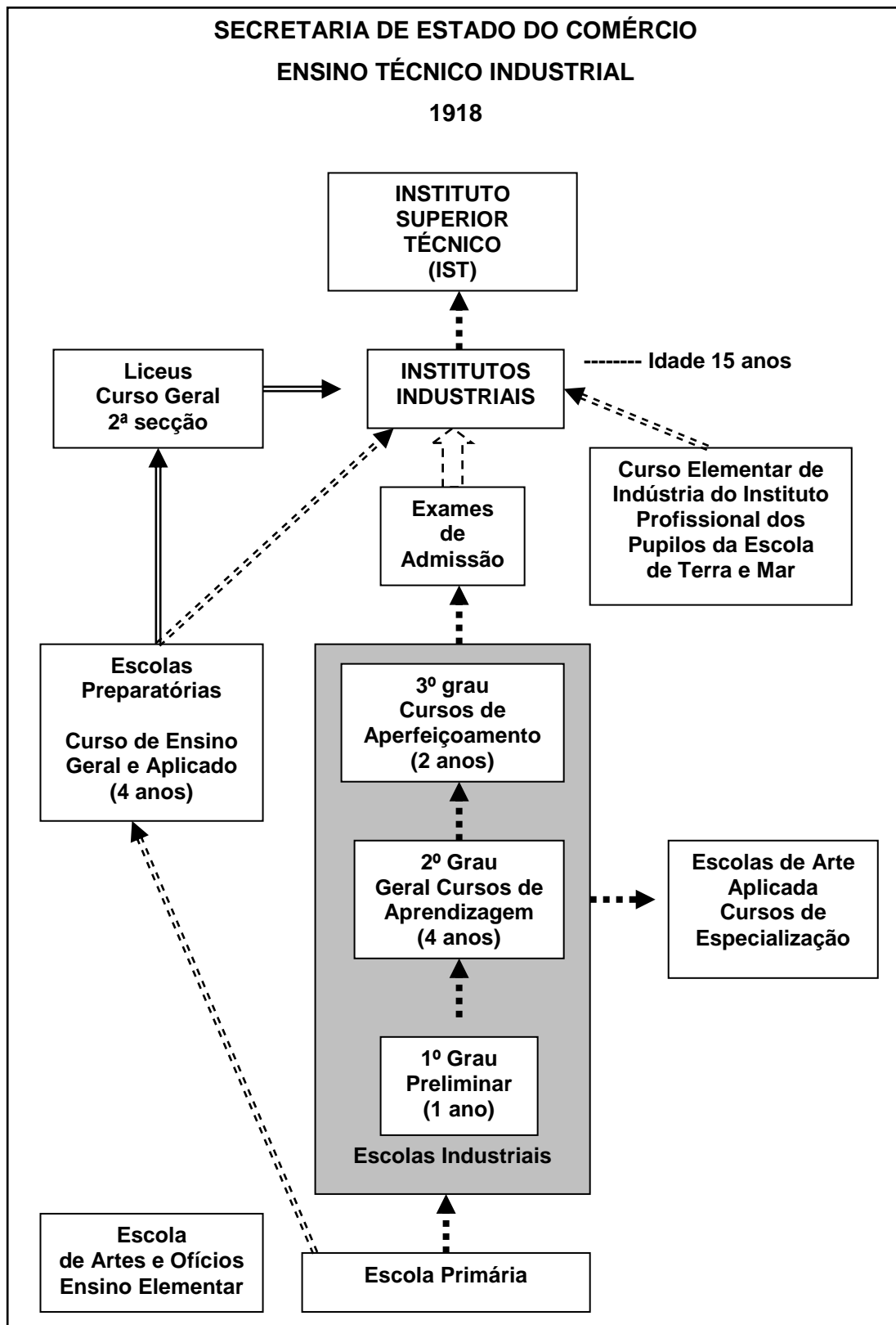
A segunda parte da lei de 1918 regulamenta o Ensino técnico industrial em seus diversos níveis: secundário elementar e secundário superior. A terceira parte, dedicada ao Ensino técnico comercial, regulamenta o ensino das Aulas Comerciais, dos cursos das Escolas elementares de comércio, dos Institutos comerciais e dos Institutos superiores de comércio. Refletindo a tendência da predominância dos estabelecimentos de ensino industrial sobre os de outros ramos de ensino, como já dito anteriormente, também no corpo da lei a regulamentação do ensino industrial ocupa um espaço privilegiado, compreendendo doze capítulos. Nos termos apresentados, “o ensino industrial destina-se à preparação dos indivíduos que devem consagrar-se a carreiras da indústria, ou a ministrar os conhecimentos que faltam àqueles que nessas carreiras entraram sem haverem alcançado previamente essa preparação”. Estamos, portanto, dentro de um quadro de formação para profissões definidas em um mercado de trabalho que disponibiliza empregos que se pretendem estáveis, permitindo ao trabalhador projetar o seu futuro profissional, ou seja, uma carreira profissional em que a aprendizagem ou o aperfeiçoamento recebido na rede escolar constituem um diferencial para o acesso aos postos de trabalho.

A estrutura das carreiras industriais apresenta em sua base os “operários” e os “operários feitos”. Os primeiros, destinados a uma aprendizagem gradual e os segundos, aos cursos de aperfeiçoamento oferecidos em cada especialidade, e o direito a participar de exames para concessão de carta patente. No patamar seguinte encontram-se os auxiliares de engenheiros, chefes de indústria e condutores de trabalhos formados nas escolas industriais seguidos, ao final, pelos engenheiros formados nos diferentes cursos de engenharia do Instituto Superior Técnico, “fecho e remate do ensino técnico”. Para viabilizar esse percurso de

formação, as escolas da antiga rede foram reagrupadas como a seguir: Escolas de Artes e Ofícios, Escolas Industriais, Escolas Preparatórias, Escolas de Arte Aplicada, Institutos Industriais, Instituto Superior Técnico. As Escolas de Ensino Industrial, de nível elementar – nosso foco principal de estudo – foram classificadas em Escolas de Artes e Ofícios (19), Escolas Industriais (09), Escolas Preparatórias (02).

Com base nas diretrizes da reforma do ensino técnico de 1918, elaboramos uma matriz da organização do ensino industrial cuja análise nos permite admitir a coexistência de alternativas educativas diferenciadas no que se refere aos modelos de ensino, à trajetória escolar, e à clientela de destino.

Figura 3. Estrutura do Ensino conforme a Reforma de 1918



Fonte: Decreto n. 5024 de 01/12/1918.

A estrutura de ensino, conforme mostra a matriz acima, transita entre um modelo de ensino com características mais artesanais e um modelo de organização

de ensino com características tendencialmente utilitárias. Aqui, a dualidade da lei de 1918 está expressa pelo desejo de se assumir um ensino mais prático, orientado para as “grandes indústrias nacionais”, mas sem deixar de preservar o espaço dos “pequenos artesanatos tradicionais” considerados “símbolos nacionais em processo de extinção”.

O primeiro modelo de ensino conforme a lei de 1918, com características mais artesanais, integra o projeto republicano de formação do cidadão mas mantém-se restritivo quanto à formação do trabalhador ao discriminá-la em relação à oferecida a outros segmentos da população. É o caso do ensino elementar nas escolas de artes e ofícios que formaliza cursos destinados à formação de trabalhadores mesmo quando analfabetos, negando-lhes, portanto, a possibilidade de se integrarem às mudanças emergentes daquela sociedade. Para trabalhadores analfabetos ou operários e aprendizes com diferentes níveis de escolaridade são instauradas as Escolas de artes e ofícios, com completa liberdade de organização local e embaladas pelo desejo de fazer ressurgir as artes industriais tradicionais.

Nesse modelo, para as pequenas indústrias populares e regionais, as escolas de artes e ofícios representaram uma institucionalização passível de defendê-las da extinção e da decadência, reagindo ao avanço dos processos de produção capitalista manifestado pelo abandono crescente das artes tradicionais. As escolas teriam, assim, um caráter quase etnológico com pendor regional por dedicarem-se, em todo o país, à preservação das velhas artes em risco de extinção, desde o trabalho de doçaria, à marcenaria e olaria, ao trabalho têxtil, entre outros, como esclarece Cardim (2005). Todas essas atividades se inscrevem numa sociedade que permanece predominantemente agrícola e rural em suas estruturas básicas, e ainda contém franjas artesanais de produção urbana e familiar. O projeto de educação para os trabalhadores analfabetos ou operários mantém-se, portanto, no âmbito do nacionalismo restrito próprio do Estado Novo português, sem dar conta de atender o direito à educação, condição primeira de cidadania segundo valores propagados pelos próprios republicanos.

A maioria das escolas de artes e ofícios tem origem nas antigas escolas de desenho industrial e no desdobramento de escolas industriais e comerciais. Tanto pela quantidade (19) quanto pelo caráter patriótico e até nacionalista, estas escolas adquiriram uma maior relevância na nova organização da rede escolar. Contudo,

os professores das escolas de artes e ofícios foram discriminados salarialmente face aos colegas das escolas industriais. Diante disso, embora se reconheça o caráter autoritário do projeto educativo republicano, por outro lado, a nova rede de ensino criou possibilidades de acesso mediante a redução de carga horária em muitos cursos e a liberdade de organização local das escolas, buscando ajustar oferta e procura de modo a encorajar a última (Grácio, 1986, p. 56).

O segundo modelo de organização do ensino, com características utilitaristas, subordina-se a uma funcionalidade instrumental, ou seja, preparar a mão-de-obra para ingresso no mercado de trabalho em uma economia em expansão. Naquele momento histórico de pós-guerra, os republicanos pensam a necessidade de superar o papel periférico de Portugal na Europa pela integração mais efetiva a uma rede produtiva que tende a se expandir e se diversificar em novas bases técnicas, o que demanda atender às pressões sociais por formação em um contexto crescente de urbanização.

Nessa interação de circunstâncias, o percurso de formação nas escolas industriais de 2º Grau oferece possibilidades de ingresso em cursos de aprendizagem de 4 anos para indivíduos com 13 anos de idade ou mais, desde que tenham frequentado o 1º grau em escolas industriais com aproveitamento. Após conclusão do curso, os alunos considerados aptos para o exercício de atividades industriais de nível elementar, podem, ainda, submeter-se a exame de seleção para ingresso nos institutos industriais, conformando-se a um modelo escolar marcado pelo desprestígio social de um segmento de ensino que não se destina ao acesso privilegiado dos estudos superiores.

O curso industrial complementar das escolas industriais, de 3º grau, também mantém uma função utilitarista, uma vez que se destina à formação de operários aos quais oferecerá cartas patentes, tornando-os portadores de credencial em profissões definidas, o que agrega valor para a disputa no mercado de trabalho. O curso, com duração de dois anos em regra, nos termos da lei, “será variável na sua organização segundo as profissões exercidas na localidade, e especializado segundo a natureza de cada escola e fixado em regulamento” (art. 36). A iniciativa de credenciar operários tem se mantido em sua essência até os dias atuais, o que evidencia um aspecto inovador desse regulamento.

Por outro lado, e ainda observando a matriz apresentada anteriormente, pode-se considerar que a reforma de 1918 apresenta aspectos discriminatórios.

Primeiro por promover a equivalência, para acesso aos institutos industriais, entre cursos do liceu e até entre um curso elementar de Indústria do instituto profissional dos pupilos do exército de terra e mar e os cursos das escolas industriais, sem correspondência entre os anos estudados. Esse fato coloca os alunos dos cursos industriais em clara desvantagem, uma vez que estes devem obedecer a uma trajetória de escolarização de cerca de sete anos, e isso sem considerar os anos de escolaridade primária. Tal percurso escolar extrapola muitas vezes os anos de escolaridade dos demais candidatos à matrícula, nos institutos industriais, oriundos dos liceus ou demais cursos referidos. Em segundo lugar, os candidatos oriundos das escolas industriais, apesar dos muitos anos de estudo dedicados a uma área de formação específica, devem ser aprovados em exame de admissão para terem acesso aos institutos industriais, o que não é exigido aos candidatos oriundos dos outros cursos.

A organização do ensino técnico nas reformas de 1930 e 1931

O Decreto nº 18 420 de 30 de junho de 1930 foi editado na gestão do Ministro da Instrução Pública Gustavo Cordeiro Ramos, no governo de António Óscar Fragoso Carmona, e já sob a tutela do Ministério da Instrução, integração ocorrida em abril de 1929. Altera o ensino industrial, principalmente, via mudanças na rede escolar, na organização dos planos de estudo e nos critérios de admissão dos professores.

O citado Decreto refere-se agora à “Organização do ensino técnico industrial” em substituição à antiga designação “Organização do ensino industrial e comercial”. Define o ensino industrial e comercial como de nível secundário e estabelece a organização dos cursos de cada escola de acordo com as características da profissão e a importância da atividade industrial e comercial em cada contexto, com duração máxima de cinco anos. Cria cursos industriais regulares diurnos para aprendizes e cursos profissionais suplementares noturnos para indivíduos já empregados, introduzindo, a partir daí, a separação entre cursos de aprendizagem e aperfeiçoamento em turnos específicos. Institui ainda cursos de habilitação complementar nas escolas industriais de Lisboa, nas do Porto e nas de Coimbra, com maior desenvolvimento de algumas disciplinas e estudo de outras de cultura geral, para acesso aos institutos médios.

As escolas de artes e ofícios ainda existentes e as escolas preparatórias foram transformadas em escolas industriais. As primeiras “por se reconhecer que não é possível ministrar com rendimento o ensino profissional a analfabetos” e as segundas porque “seu caráter era indefinido, fazendo por assim dizer, o papel de liceus de matrículas baratas, problema este que não pertence ao ensino industrial”. Além disso, fundem-se as escolas de artes aplicadas com outras, extingue-se uma escola industrial, uma escola de artes e ofícios e a parte industrial de uma escola industrial e comercial. As escolas são reclassificadas em industriais, comerciais e industriais-comerciais. Também aumentou o nível de escolaridade e de faixa etária exigido para ingresso nas escolas industriais.

Para ingresso nas escolas industriais passou a ser exigido, como escolaridade mínima, os exames de segundo grau (4ª classe) e a idade mínima de doze anos, salvo nas escolas de rendeira, nas quais o regime de aprendizagem da profissão assim o impunha nos termos da lei. Os ofícios foram nomeados, correspondendo a cada um deles as disciplinas específicas que comporiam os planos de estudo, sendo o primeiro modelo com essa característica implantado na rede de escolas industriais portuguesas.

O decreto de 1930 criou uma comissão de legislação permanente cuja atuação resultou, um ano após a sua constituição, em alterações no regulamento em vigor através do decreto nº 20 420 de 20 de outubro de 1931. Caminhando para uma maior uniformização do ensino mantém-se, no entanto, as disparidades na distribuição geográficas de escolas da rede, pois nestas reformas os Cursos complementares de habilitação para os Institutos Industriais continuam concentrados nas escolas de Lisboa, Porto e na de Coimbra. Também, a versão mais reduzida para a “província” de alguns cursos industriais, efetivada na reforma de 1930, se estendeu a outros cursos. As diversas composições dos planos dos cursos serão apresentadas, em seu conjunto, a seguir.

2.3.3 A configuração curricular dos cursos industriais nas reformas de ensino de 1918, 1930 e 1931

Os planos de estudo na reforma de 1918

Na configuração dos cursos, o 1º grau preliminar, destinado a estabelecer a ligação entre a escola primária e o grau geral, ou 2º grau, apresenta a seguinte estrutura curricular: Elementos de desenho geral, Língua pátria, Noções de aritmética e geometria. Trabalhos de oficina em madeira, ferro, modelação e pintura. Noções de costura, bordados, rendas e cartonagem.

A mesma ordem de diferenciação entre as disciplinas de carácter geral e de carácter prático apresenta-se na organização dos cursos de 2º grau. A diferença entre os cursos deste grau é menor, definindo-se em função do trabalho prático em oficinas e não simplesmente por diferenças entre as profissões. Uma maior especialização direccionada ao exercício profissional será remetida ao nível posterior, o 3º Grau. O ensino ministrado nos cursos de aprendizagem de 2º Grau, geral, com duração de 4 anos, apresenta as seguintes disciplinas:

Língua pátria;

Aritmética e geometria;

Princípios de física e química e noções de tecnologia;

Geografia e História;

Língua francesa;

Desenho geral e especializado;

Trabalhos oficinais;

Os trabalhos oficinais estarão sempre ligados à especialização em desenho; ao desenho de construção responderão os trabalhos oficinais em madeira; ao desenho mecânico, os trabalhos de oficinas em metal; ao desenho artístico, os trabalhos de modelação e pintura ou, respectivamente, os trabalhos oficinais femininos.

Para os Cursos de 3º grau, complementar, prevê-se uma organização variável segundo as profissões exercidas na localidade e uma especialização adequada à natureza de cada escola e fixada em regulamento. Pode-se, portanto, destacar como características marcantes na configuração dos cursos: primeiro, uma organização que integra num mesmo plano de estudo uma parte de formação geral e outra de formação prática em oficinas desde o início da escolarização de 1º grau; segundo, a diferenciação entre os cursos em função dos trabalhos oficinais e não simplesmente em função das diferentes profissões; terceiro, a aprendizagem gradual em que o nível de especialização aumenta nos anos finais dos cursos.

Os planos de estudo nas reformas do ensino técnico 1930 e 1931

A reforma de 1930 e a de 1931 mantêm a oferta dos cursos de aprendizagem regular no turno diurno e a dos cursos de especialização no turno noturno, como já previsto na reforma de 1918, mas diferenciando-se, e muito, na organização dos planos de estudo. Nesse aspecto, a reforma de 1931 segue as orientações da reforma de 1930 a qual, por isso, passamos a analisar.

Segundo a reforma de 1930, a organização dos cursos de cada escola passa a ser definida pelas características das profissões e a importância da atividade industrial ou comercial em cada contexto (art. 7º). Três amplos objetivos educativos passaram a orientar a organização do ensino, correspondendo a cada um deles disciplinas específicas como a seguir:

1º - A educação plástica – pelo desenho à vista, à mão-livre, geométrico, de projeções ortogonais e axonométricas, em perspectiva e pela modelação educativa, visando o relevo e o volume;

2º - A educação geral do espírito e científica – pelo português, geografia e história, matemática (aritmética, álgebra e geometria), física e química;

3º - A educação profissional:

- a) Nas indústrias de caráter artístico – pelos desenhos de ornamentos, de composição, pinturas e elementos de arte, modelação, formação, e pelas oficinas mais ou menos ligadas às disciplinas ou nelas integradas;
- b) Nas restantes indústrias – pelos desenhos profissionais, mecânica técnica, tecnologia das profissões respectivas, eletromecânica, química aplicada, pelos trabalhos práticos das disciplinas, pelas oficinas correspondentes a cada ano.

A definição daqueles três grandes objetivos – educação plástica, educação geral do espírito e educação profissional – aglutinadores das disciplinas que compõem os planos de estudo, segue o ideário cultural do regime político recém instaurado, inspirado em Antônio Ferro que em 1933, ao ser nomeado Secretário da Propaganda Nacional, atinge o apogeu de sua carreira junto ao poder salazarista. Antônio Ferro defendeu “uma política do espírito, inteligente e constante”, argumentando que

um povo que não vê, que não lê, que não ouve, que não vibra, que não sai da sua vida material, do Dever e do Haver, torna-se um povo inútil e mau humorado (...) o desenvolvimento premeditado, consciente, da arte e da literatura é tão necessária,

afinal, ao progresso de uma nação como o desenvolvimento das suas ciências, das suas obras públicas, da sua indústria, do seu comércio, da sua agricultura. (apud. Ó Ramos, 1999, p. 104)

Outro aspecto a destacar refere-se ao entendimento do caráter utilitário conferido ao desenho no ensino profissional. Originariamente, o entendimento do Desenho era condicionado pela própria visão artística que lhe estava subjacente, menos orientada para proporcionar a sua leitura e mais, para produzir “desenho artístico” (Cardim, 2005, p. 464).

A distribuição das disciplinas e oficinas pelos vários anos de cada curso orienta-se no sentido de iniciar os cursos, no 1º ano, com o ensino intensivo das formas iniciais de educação plástica pelo desenho à vista e à mão livre e pela modelação, quando considerada necessária à profissão; com a educação geral do espírito e a científica pelo ensino do português e da matemática e com a educação profissional através da iniciação em ensino oficial. No ano seguinte, o desenho introduz estudos de projeções de perspectivas e de desenhos ornamentais e profissionais, simultaneamente essa disciplina se diversifica em programas separados, adequados às diferentes profissões, intensificando-se o ensino oficial. Nos demais anos, são incluídas as outras disciplinas, atendendo-se assim à ordem de pré-requisitos como no caso do ensino de física e química que exige a habilitação em matemática. Dessa forma, os planos de estudo desenvolvem-se a partir das disciplinas mais gerais para as mais específicas, das atividades consideradas mais simples para as mais complexas, ligando sempre o ensino de um ofício com seu eixo estruturante.

Para organizar os novos programas das escolas técnicas profissionais, a Direção Geral do Ensino Técnico nomeou, através do decreto que instituiu a reforma de 1930, uma comissão de quatorze professores efetivos presidida pelo Diretor Geral do Ensino Técnico. A organização dos cursos industriais, especificando a carga horária semanal das disciplinas e das oficinas que os compõem como também a distribuição anual, é apresentada em quadros anexos aos respectivos decretos. O Decreto de 1930 apresenta 52 planos de estudo. Destes, a legislação de 1931 extingue alguns, como os de Funileiro, Latoeiro, Ilustrador e Florista, e acrescenta outros: maquinista, mecânico de motores, auxiliar de laboratório químico e canteiro artístico. Os dois Decretos prevêm alguns cursos simplificados para as Províncias e para os cursos noturnos. Nos

demais, as alterações referem-se principalmente a mudanças na quantidade de horas semanais das disciplinas e na inclusão ou exclusão de disciplinas, como exemplificado a seguir.

Figura 4. Plano de estudo. Curso de Marceneiro. 1930

Disciplinas	Horas semanais/ano					Total
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Português	3	3	3	---	---	9
Geografia e História	3	---	---	---	---	3
Matemática	3	3	---	---	---	6
Desenho geral	10	---	---	---	---	10
Desenho de Projeção	---	10	---	---	---	10
Desenho de construção	---	---	10	10	6	26
Tecnologia	---	---	---	3	---	3
Estilos	---	---	---	3	---	3
Oficina	15	15	15	20	20	85
Total -----	34	31	28	36	26	155

Fonte: Decreto n° 18 420/1930. Anexo.

Figura 5. Planos de Estudo. Curso de Marceneiro. 1931

Disciplinas	Horas semanais/ano					Total
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Português	3	3	3	---	---	9
Geografia e História	---	2	2	---	---	4
Matemática	3	3	---	---	---	6
Desenho geral	10	---	---	---	---	10
Desenho de Projeção	---	10	---	---	---	10
Desenho profissional e estilos	---	---	10	10	10	30
Tecnologia	---	---	---	2	2	4
Francês	---	---	---	3	3	6
Oficina	6	15	18	18	20	77
Total -----	22	33	33	33	35	156

Fonte: Decreto 20 420/1931. Anexo.

Os planos apresentados mantiveram as disciplinas “científicas e do espírito”, o desenho geral e a iniciação das práticas profissionais nas oficinas concentradas nos primeiros anos; também as horas de ensino nas oficinas crescem gradualmente, em conformidade com o projeto geral de organização dos cursos antes apresentado. A novidade, em 1931, fica por conta da inclusão de seis tempos semanais de língua francesa, igualmente distribuídos nos dois últimos anos do curso. Nas artes plásticas mantém-se a carga horária de desenho geral e de desenho de projeção. A carga horária de tecnologia tem a redução de uma hora semanal e é redistribuída pelos dois últimos anos do curso. A maior alteração se dá com a redução de 8 horas semanais em atividades práticas nas oficinas.

Nas duas propostas, o total de horas de formação para o ofício de marceneiro se mantém equilibrada, sendo que o plano de 1931 vai concentrar uma maior carga horária nas disciplinas de educação geral ao contrário da proposta anterior que dedica um maior número de horas à formação específica, profissional. A prevalência da carga horária das disciplinas de formação geral sobre as de formação específica é uma tendência que irá se acentuar com o tempo.

As diferenças entre a formação na área urbana e na província podem ser constatadas a partir da comparação dos planos de estudo do curso de pintor cerâmico.

Figura 6. 1931- Plano de Estudo. Curso de Pintor Cerâmico

Disciplinas	Horas semanais/ano					Total
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Português	3	3	3	---	---	9
Matemática	3	3	---	---	---	6
Desenho Geral	10	---	---	---	---	10
Desenho ornamental, fauna, flora, estilos e composição	---	10	10	10	10	40
Modelação	---	6	6	---	---	12
Oficina de olaria	6	6	---	---	---	12
Oficina de pintura	6	6	18	18	20	68
Total -----	28	34	37	28	30	157

Fonte: Decreto 29 420/1931. Anexo.

Figura 7. 1931- Plano de estudo – Curso de Pintor cerâmico – Província

Disciplinas	Horas semanais/ano					Total
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Português	3	3	3	---	---	9
Matemática	3	3	---	---	---	6
Desenho geral	10	---	---	---	---	10
Desenho profissional e estilos, composição.	---	10	10	10	10	40
Oficina	6	12	18	18	20	74
Total -----	22	28	31	28	30	139

Fonte: Decreto 20 420/1931. Anexo.

Nesse caso, o plano de estudo para a Província teve uma redução de carga excessiva. O curso tem uma configuração curricular direcionada a uma formação mais prática. Nos cursos destinados à área urbana, as disciplinas de formação profissional, seguindo a orientação original do projeto, somam 120 horas semanais nas 157 horas de carga horária total prevista. No curso destinado às províncias, esse percentual se reduz a 96 horas semanais para as disciplinas direcionadas á formação profissional nas 139 horas semanais de carga horária

total do curso. São 18 horas semanais a menos no total de tempo previsto, concentradas nas disciplinas de formação profissional.

Essa diferença de carga horária limita as chances de formação profissional dos operários, ao mesmo tempo em que expressa a desqualificação do rural em relação ao urbano.

2.3.4. Professores, mestres, alunos

Os professores

Pode-se observar, em síntese, na sequência das medidas normatizadoras, a crescente importância do papel dos professores no ensino industrial. Inicialmente, cuida-se de redefinir suas categorias e sedimentar a forma de contratação por concurso, tendo a experiência profissional um peso significativo entre os quesitos pontuados na sua seleção. Simultaneamente, crescem as exigências relativas à formação pedagógica do professor que passa a ser de nível superior, em 1931. Em áreas de formação deficiente, como o Desenho, investe-se criando cursos para formação pedagógica dos professores.

Revela-se, também, a importância desses profissionais por sua representatividade nos conselhos escolares e administrativos, assim como pela indicação para a direção das escolas. Por outro lado, são impostas aos professores regras disciplinares mais rigorosas a partir dos anos trinta, reflexo das novas orientações políticas em processo de implantação com o advento do Estado Novo.

Conforme a reforma de 1918, os cargos de professores são providos pelo sistema de concurso, de convite e de contrato, passando os professores pelo tirocínio antes de se tornarem efetivos. Os professores efetivos são nomeados após o tirocínio de dois anos letivos, mediante o aval positivo do diretor e a apresentação de relatório das atividades desenvolvidas como docente. Os professores tirocinantes serão aqueles com dois anos de comprovada regência de disciplina(s); com admissão por concurso, com exceção do professor de Desenho, admitido mediante apresentação da habilitação mínima exigida para acesso ao cargo, um curso liceal completo ou um curso completo dos institutos industriais. Os Professores contratados, nacionais ou estrangeiros, com reconhecida competência, serão admitidos inicialmente por dois anos, por indicação do Diretor da escola, com possibilidade de renovação de contrato.

Nos casos de admissão docente vistos acima, o acesso à carreira requer prioritariamente a experiência profissional sem exigir, ainda, formação pedagógica ou habilitação específica para a docência das disciplinas científicas e as de formação geral. A exceção feita ao Desenho deve-se, certamente, ao lugar central desta disciplina nos planos de ensino dos cursos industriais, fato que determinou a criação da Escola Normal para a formação do professor de Desenho. O curso, de dois anos, constituía-se de duas seções: desenho exato ou rigoroso, destinado à formação dos professores de desenho de máquinas e de construção arquitetônica; e seção de desenho livre ou artístico, para preparação de professores para o ensino de desenho geral elementar, decorativo, modelação e pintura. As disciplinas do curso eram as seguintes:

Disciplinas da primeira seção – desenho exato ou rigoroso:

- 1- Métodos e preceitos gerais do ensino, pedagogia especial de ensino de desenho, processos de desenho
- 2- Noções sobre arte industrial. Artes e indústrias portuguesas
- 3- Métodos de ensino de desenho geométrico, de máquinas e de construção
- 4- Tecnologia industrial

Disciplinas da segunda seção – desenho livre ou artístico:

- 1- Métodos e preceitos gerais do ensino, pedagogia especial de ensino de desenho, processos de desenho
- 2- Estilos
- 3- Noções sobre arte industrial. Artes e indústrias portuguesas
- 4- Desenho e modelações de ornamentos nas suas aplicações aos respectivos graus de ensino
- 5- Processo de pintura decorativa nas suas aplicações nos respectivos graus de ensino
- 6- Composição e estilização

Previa-se para os alunos da Escola Normal de desenho a admissão como assistentes de professores especializados nas escolas técnicas de Lisboa que prestavam informações do serviço prestado para efeito de classificação no curso.

Temos, portanto, um curso de formação docente estruturado com uma parte teórica e outra prática.

A reforma de 1930 mantém as categorias professor efetivo e professor contratado e cria as categorias professor agregado e provisório. A nomeação para os cargos continua a ser realizada por concurso, mas tanto são postas novas exigências aos candidatos como se exclui a nomeação via convite, com a intenção de eliminar vieses pessoais no processo. Para o cargo de professor efetivo podem concorrer os professores agregados com cinco anos de bom e efetivo exercício; para o de professor agregado exige-se a habilitação da Secção Técnica da Escola Normal Superior, por ordem de classificação dentro de cada curso, respeitando-se a ordem de antiguidade; para os professores provisórios é exigida a comprovação de habilitação em um curso superior da Secção Técnica da Escola Normal Superior na disciplina ou grupo de disciplinas onde houver vaga. O contrato de professores é atribuição do governo, sendo iniciativa da Direção Geral do Ensino Técnico, em proposta devidamente fundamentada. A duração do contrato não poderia exceder a 5 anos (art. 74).

A reforma de 1930 extinguiu a Escola Normal para o ensino de Desenho, criada em 1918 para formar professores atuantes no ensino dessa disciplina. Foi então prevista a formação pedagógica do professor em uma Secção Técnica da Escola Normal Superior, ou organismo equivalente, através de um diploma especial. Nessa escola os conteúdos são agrupados por disciplinas as quais correspondem habilitações específicas. A vinculação entre assuntos e cursos de habilitação de nível superior irá restringir o número de candidatos nos concursos de seleção de docentes, devido à elevação do nível de titulação exigido. Na configuração do curso os conteúdos encontram-se agrupados da seguinte forma:

- 1- Educação plástica geral, como base de preparação profissional, desenho geral, desenho de projeções - Curso superior de pintura, escultura ou arquitetura das escolas de belas artes
- 1- Matemáticas, desenhos de máquinas, mecânica técnica, tecnologias, eletrotécnica - Curso de engenharia mecânica ou eletrotécnica do Instituto Superior Técnico de Lisboa, da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto ou de escolas estrangeiras equivalentes
- 2- Matemática, desenho de construções, tecnologias das profissões da construção civil - Curso de engenharia civil do Instituto Superior de

- Tecnologia de Lisboa, da Faculdade de engenharia da Universidade do Porto ou de escolas estrangeiras equivalentes, ou curso superior de arquitetura das Escolas de Belas Artes
- 3- Desenho ornamental, fauna e flora decorativas, estilos, tecnologias, pinturas - Curso Superior de Pintura das Escolas de Belas Artes
 - 4- Modelação; fauna e flora decorativas, estilos, cerâmica e vidros – Curso superior de escultura das Escolas de Belas Artes
 - 5- Física e química industrial, para as indústrias videira, cerâmica, tintureira e metalo mecânica - Curso de engenharia químico-industrial ou engenharia de minas do Instituto Superior Técnico de Lisboa, da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto ou de escola estrangeira equivalente.

Essas medidas de ordem jurídica, definidas pelo Estado, configuram a profissionalização dos docentes pelo domínio específico de um conhecimento acadêmico e técnico, adquirido via educação formal e prática profissional. São estabelecidos tanto um percurso de formação profissional assim como as etapas de desenvolvimento da carreira de professor. Nesse processo, a necessidade de uma qualificação específica pode ser vista ainda como uma adequação à expansão do ensino e ao próprio desenvolvimento econômico que passam a condicionar a articulação entre qualificação profissional e posto de trabalho. Contudo, à medida que são conferidas aos professores outras atribuições além daquelas direcionadas às atividades de ensino, seu espaço de ação é ampliado, aumenta sua importância profissional e, mesmo que indiretamente, lhe são exigidas outras competências cujo aprendizado retorna, em parte, ao campo da prática, uma vez que sua formação, naquele momento, não contempla tais demandas. Este é o caso das novas atribuições assumidas pelos professores com a edição do Decreto de 1931, entre elas os encargos de direção de serviços de secretaria, de atividades de inspeção escolar, de direção das escolas de ensino técnico, de participação nos conselhos escolares e nos conselhos administrativos das escolas.

A seleção de mestres

A mudança mais significativa na seleção de mestres para as escolas industriais refere-se à instauração de exames práticos para a contratação. A reforma de 1918 previa a admissão de mestres para as Escolas de Artes e Ofícios e

para as Escolas Industriais por contrato, no qual era fixado o vencimento. O primeiro contrato, de um ano, podia ser renovado por mais quatro. Após esse tempo, e havendo boas informações, o contratado passava à categoria de mestre efetivo com direito a aposentadoria nos termos da lei. Conforme o documento de 1930 a admissão de mestres continuava a ser feita por contrato, mas mediante exames de provas práticas prestadas, em princípio, na escola onde houvesse a vaga a preencher. O contrato inicial tinha duração de dois anos prorrogáveis por mais seis, se o contratado apresentasse provas de aptidão, assiduidade e de zelo pelo ensino, somente findo esse prazo o candidato passaria a efetivo.

Segundo a reforma de 1930 e de 1931 era facultado ao governo contratar, como mestres, técnicos estrangeiros de reconhecida competência, sempre tendo em vista a educação e formação do pessoal para novas indústrias ou o aperfeiçoamento do quadro já existente. O tempo máximo de contrato era de cinco anos, não estando prevista a possibilidade de renovação. Para garantir o papel de formadores desses profissionais, previa-se após o concurso a nomeação de dois auxiliares entre antigos alunos da escola, com formação adequada, a fim de aprenderem com os mestres estrangeiros as técnicas profissionais respectivas.

Os mestres, apesar de responsáveis por atividades práticas às quais eram destinadas uma extensa carga horária dos cursos, não estavam legalmente obrigados a comprovar uma habilitação científica ou pedagógica, específica, acesso à atividade profissional, assim como não havia nenhuma iniciativa do Estado para favorecer a formação dos mestres, como ocorria com a dos professores.

A diferença de tratamento entre professores e mestres é confirmada quando se compara os salários auferidos pelos mestres, menor do que o dos professores, de acordo com a tabela anexa ao Decreto de 1931.

Os alunos

Nas reformas dos anos trinta os alunos do ensino industrial são categorizados segundo a matrícula nos cursos. Surgem duas categorias: alunos ordinários, para os que frequentavam os cursos regulares diurnos do ensino industrial, e alunos extraordinários para aqueles matriculados em disciplinas ou cursos especializados, previstos no ensino industrial.

A instituição da ordem

Em Portugal, as reformas do ensino técnico de 1930 e de 1931 podem ser consideradas reformas parciais por terem sido direcionadas ao ajustamento inicial dessa modalidade de ensino ao novo regime, adiando para o final da década seguinte a instauração de um ensino profissional remodelado no país. Entretanto, em alguns aspectos as propostas de mudança foram incisivas o suficiente para estabelecer uma nova “governabilidade”, na acepção de Foucault isto é, “uma nova maneira de conduzir a conduta das pessoas” (2008, p. 258). Assim, o projeto educativo de cidadania da monarquia sofre o seu primeiro impacto com a definição de uma nova ordem, regulamentada pelo poder então instituído, o Estado Novo.

O serviço médico, que na reforma de 1918 estava restrito aos serviços de exame das condições higiênicas da escola e do exame antropométrico e médico dos alunos, é redimensionado. Com a reforma de 1930 os serviços de higiene escolar e de medicina pedagógica passam a compreender “tudo quanto diga respeito às condições sanitárias, médicas pedagógicas e higiênicas dos alunos, dos professores, dos meios de ensino, material escolar, métodos de ensino, programas, horários, e dos edifícios escolares, e ainda à higiene e à saúde do pessoal escolar não docente” (art. 118). Como “executor de leis e regulamentos em vigor”, ao médico escolar é atribuído o poder de assistir aos trabalhos escolares, visitar todas as dependências do edifício onde funcionar a escola, especialmente as que são afetas ao ensino, além de poder tomar parte nos conselhos e reuniões de professores e de alunos para se inteirar da vida escolar sob o ponto de vista higiênico e médico-pedagógico. Esta última prerrogativa foi revogada no texto da lei de 1931.

A nova legislação cuidou ainda de instituir um código de enquadramento disciplinar para os alunos com penas escalonadas em níveis, a saber:

1. Admoestação particular
2. Admoestação na aula ou oficina
3. Repreensão lida em todas as aulas e registrada
4. Suspensão de aulas ou oficinas até dez dias
5. Suspensão de aulas e oficinas de dez a trinta dias
6. Expulsão da escola

A aplicação das penas, em função da gravidade da infração cometida pelo “aluno delinquente”, compete a diferentes sujeitos ou órgãos escolares envolvendo o diretor da escola, professores, mestres, conselho escolar e até a Direção Geral do Ensino Técnico, órgão de apelação nos casos de pena de expulsão da escola.

É interessante constatar que o afã regulamentador do Decreto de 1930 é transferido para outros domínios na lei de 1931. O primeiro documento discrimina as penalidades ou “infrações e delitos cometidos pelo pessoal docente no exercício de suas funções” conforme o esquema de gradação usado para regulamentar a conduta dos alunos. Já a lei de 1931 sujeita as penalidades docentes às disposições do Decreto nº 19 794 de 29 de maio de 1931 passando, portanto, a conduta docente a merecer um tratamento diferenciado por parte do poder oficial.

Afinal, as configurações paulatinamente assumidas pelo ensino profissional com as reformas de 1918, 1930 e 1931, conforme apresentado, criaram as condições necessárias para que no contexto de uma nova ordem econômica, política, cultural, instaurada no decorrer do Estado Novo, se instituísse um novo modelo de educação técnica, com a reforma de 1948. Essa é a temática do próximo capítulo.