

### 3. O Ensino Técnico Industrial no Estado Novo português

#### 3.1. O Estado Novo português e a instauração de uma nova agenda política, cultural, econômica

O projeto democrático-liberal da Primeira República<sup>1</sup> estava centrado em um modelo de instrução destinado à formação do cidadão, do homem capacitado à intervenção social pela ação política. O Estado Novo irá buscar a formação de *homens do ofício* em oposição à formação do *homo politicus* da Primeira República: “assim a escola técnica há de simultaneamente educá-los para o nobre e tão esquecido *ofício do homem e*, só assim ela será realmente, na preciosa imagem de Salazar “*a sagrada oficina das almas*” (Proença, 1946, p. 18). A instauração da ditadura militar em 1926 e a posterior ascensão de Salazar ao poder criaram as condições necessárias à instituição desse novo projeto educativo situado no contexto de uma nova agenda política, cultural e econômica, cujos traços essenciais nos propomos apresentar a seguir.

Entre 1926 e 1930, a ditadura militar portuguesa foi alvo de sucessivas tentativas de golpe de estado, seja pela oposição pró-democrática, seja pela extrema-direita; republicanos conservadores, católicos e extrema-direita disputavam espaços no poder. O general Carmona agrega forças de um grupo de generais em defesa da ordem autoritária solidificando-a. A esse clima político soma-se a instabilidade econômica, ambiente favorável ao surgimento de um novo personagem na vida política de Portugal: António de Oliveira Salazar. Professor de Economia e Finanças da Universidade de Coimbra e com reconhecida competência em sua área de atuação, foi nomeado para o cargo de Ministro das finanças em 30 de maio de 1926, mas abandonou a pasta dois meses depois por não se adaptar ao jogo de articulações necessário ao estabelecimento de um consenso geral. Dois anos depois, estando a crise econômica do país cada vez

---

<sup>1</sup> Neste estudo, retrocedemos à constituição da proposta de educação para a cidadania na Primeira República para traçar a trajetória de instauração de um projeto educativo que irá se contrapor ao modelo de educação instaurado pelo Estado Novo a partir do início da década de 1930.

mais agravada, Salazar é novamente convidado para assumir o ministério das finanças. Desta vez o convite é aceito com a condição de que todos os demais ministérios fiquem subordinados ao ministro das finanças. A nomeação de Salazar para o cargo em 27 de abril de 1928 deu início a quatro longas décadas de ditadura em Portugal: o período de Salazar (1933-1968) e o de Marcelo Caetano (1968-1974).

Não se pode esquecer que a política então instaurada em Portugal traz as marcas de seu tempo. São vários os autores (Rosas, 1992, Foucault, 2008; Pinto, 2007) a situar o clima ideológico e político do período entre guerras como propício à instauração de regimes nacionalistas e autoritários em toda a Europa, e com reflexos em países de outros continentes. Portugal não se eximiu a essa influência. A esse respeito Rosas (1992) defende que

“(...) a crise do sistema liberal, pressentida desde o início do século pela crítica autoritária e corporativista do parlamentarismo liberal-oligárquico; pela defesa de um novo papel para o Estado na vida econômica e social num sentido intervencionista, arbitral, protetor, disciplinador que em tudo se distanciava do abstencionismo do poder liberal; pela contestação filosófica do racionalismo, do positivismo, do humanismo otimista imperante no século XIX e dos valores que lhe estavam associados, a crise desse mundo burguês complacente, seguro de sua razão e de seu cientificismo, da sua moral, das suas instituições, da prosperidade e harmonia naturalmente resultantes do relativamente livre funcionamento das forças do mercado, desenhava-se desde antes do primeiro conflito mundial.” (p. 9)

Dando sequência a sua análise, lembra o citado autor que os meados dos anos vinte tinham trazido alguma esperança de estabilidade à Europa, mas a grande depressão de 1929 vem interromper essa progressiva estabilização, agravando os fatores de crise nacional e internacional herdados da primeira Grande Guerra. O Portugal dos anos 30 “atrasado, rural, dependente, periférico, é, até certo ponto, um caso típico dos processos de articulação então verificados entre crises econômicas (e a necessidade de lhes dar resposta) e o advento dos novos regimes autoritários” (idem, p. 15). A arte de “arbitrar autoritariamente” os equilíbrios entre interesses políticos e econômicos dominantes e contraditórios entre si constituirá a essência da natureza peculiar do Estado Novo, ou do “fascismo português”, e o segredo do “saber durar” salazarista (idem).

Segundo Pinto (2007), Salazar conservou traços ideológicos – a nosso ver coerentes com aquela sua “arte” de fazer política – procedentes do “amalgama cultural” do qual proveio: “o integrismo católico, de matriz tradicionalista e antiliberal” impactado pelo ambiente de laicização e modernização instaurado

pela República em 1910; o caráter “ultraconservador”; a oposição ferrenha à democracia e a sua herança ideológica, sustentada pela “visão organicista da sociedade, de matriz tradicionalista e católica” (p. 19). Esse novo líder teria uma ampla base de sustentação política, como afirmam Serrão e Marques,

Atrás de Salazar, claro está, achavam-se poderosas forças: o capital e a banca, que desejavam pulso livre para se expandirem sem restrições, protegidos contra gravames de classe, movimentos grevistas e a contínua agitação social; a Igreja, proclamando vitória sobre o ateísmo republicano demo-liberal e “maçônico” e explorando as chamadas aparições de Fátima que não tardariam a associar com o futuro presidente do Conselho; a maioria do Exército, constantemente louvado pelo próprio Salazar, respeitado, conhecedor de nova disciplina e detentor de redobrados privilégios; os intelectuais das direitas, com grandes percentagens dos professores de Coimbra; e a maior parte dos monárquicos, firmemente convencidos de que Salazar lhes acabaria por devolver seu rei. (1991, p.745)

Nesse intrincado contexto é homologada uma nova Constituição aprovada por plebiscito em março de 1933. Nesta, define-se um estado social e corporativo, de inspiração cristã, mas também um Estado forte, intervencionista, artífice suprem da ordem econômica, social e, obviamente, política. Para Marques (1982), o Estado Novo seria social e corporativo; “(...) sua célula base encontrar-se-ia na família, os seus elementos fundamentais nas corporações morais, econômicas e intelectuais onde os interesses de patrões e empregados se harmonizariam com vista a um interesse comum, nacional” (p. 418). Na clássica organização de três poderes então mantida, a câmara de deputados terá poucos poderes constitucionalmente garantidos e as corporações nenhum poder, sendo ambos reduzidos a mero conselho consultivo o que garantirá a soberania do governo.

Assim, com a nova Constituição instaura-se uma ditadura férrea do presidente do conselho de ministros, Salazar, que fora nomeado para o cargo em 1932, uma Assembléia Nacional ocupada pela União Nacional, em eleições não competitivas e de acesso limitado. Desta forma Salazar responde apenas perante o Presidente da República. Essa concentração de poderes irá favorecer a alteração, por normatizações posteriores, dos princípios corporativos de representação instituídos pela Constituição, mantendo apenas a nível formal os direitos e as liberdades dos cidadãos. Assim, a liberdade de associação foi mantida, mas os partidos políticos eliminados por regulamentação. Da mesma forma a União Nacional se constituiu como partido único a partir de 1934, mesmo sem ter tido um estatuto formal. Seu presidente, Salazar, terá a prerrogativa de escolher os deputados do parlamento (Pinto, 2007).

Eis, mesmo que em síntese, a estrutura básica da organização política do Estado Novo. E é nesse espaço de poderes acentuadamente assimétricos que irão sendo definidas as novas políticas de ordem econômica e cultural para o país. Integrada a essas políticas, a educação será conclamada a exercer um papel considerável. Recorrendo a Foucault (2008) pode-se, a partir daí, tentar chegar ao plano da institucionalização da prática enquanto “maneira de fazer orientada por objetivos e regulando-se por uma reflexão contínua” (p. 432).

Portanto, a Constituição de 1933, por conferir legitimidade ao regime ditatorial do Estado Novo, passa a ser considerada seu documento fundador. Com esta Constituição Salazar impôs finalmente o seu modelo ditatorial, o Estado Novo, e assumiu a liderança da nação portuguesa. Para tanto, passou a utilizar um orquestrado conjunto de estratégias de ordem cultural.

Os princípios de cidadania dinamizadores das ações culturais da República serão definitivamente afrontados e substituídos por outros coerentes com as novas forças ideológicas que passam a orientar a política do país. No campo cultural a influência do fascismo e da Igreja Católica será marcante. Importa destacar que é com o fascismo italiano da década de vinte que o governo Salazarista irá se identificar, em especial em seus aspectos disciplinador, pactuante com a Igreja Católica e apologista da ordem. Portugal, como outros regimes, enviou missões de estudo para a Itália de onde foram trazidos modelos que influenciaram muitas propostas como, por exemplo, os estatutos do corporativismo português e várias ações no campo cultural. Neste campo, a influência do modelo fascista se deu através do Secretariado de Propaganda Nacional, criado em 1933 e dirigido por António Ferro, jornalista cosmopolita, ligado aos modernistas e futuristas e admirador do fascismo desde 1920. O secretariado tinha como principal missão fazer conhecer a atividade do Estado e da Nação Portuguesa, em outras palavras, associar seu núcleo de conceitos ideológicos aos domínios específicos do campo cultural. A ação desse secretariado, moldada no modelo fascista, irá se destacar, em especial, no campo da propaganda do novo regime, na organização oficial da juventude e das mulheres, com reflexos importantes no ensino (Pinto, 2007).

A magnitude das ações projetadas levou ao reconhecimento de que a apropriação plena das atividades culturais demandava a concorrência de outras esferas tradicionalmente destinadas a moldar os espíritos jovens, do que resultou a cooptação do Ministério da Educação. Assim, em 1936, com a reforma de ensino

elaborada por Carneiro Pacheco é criada a Junta Nacional de Educação (JNE), contemplando as seções de “educação moral e cívica”, “belas artes” e “alta cultura”, além das seções relativas aos quatro ramos de ensino. Nos capítulos referentes à educação moral e cívica, educação física e pré-militar destacam-se as alíneas: “promover tudo quanto possa concorrer para a saúde mental da vida portuguesa, definindo as diretrizes práticas para que a escola coopere com a família na formação da consciência reta e da vontade enérgica da mocidade”; promover tudo o que possa concorrer para aumentar o vigor da “raça portuguesa”; e tendo como recursos “a música, a arte cênica e canto coral, literatura e arquivos” (Ó, Ramos, 1999, p.49). A JNE integra uma série de organizações. Em 1936, expandindo seu campo de ação, surge a Mocidade Portuguesa (MP). De inscrição obrigatória, “abrangerá toda a juventude, escolar ou não, e se destina a estimular o desenvolvimento integral de sua capacidade física, a formação do caráter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar”. Um ano mais tarde, dá-se a criação da Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN) voltada à orientação da família pela educação da mãe portuguesa. Por fim, para incutir nas jovens portuguesas “a devoção ao serviço social e o gosto da vida doméstica”, é formada a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF) (Pinto 2007; Ó, Jorge, 1999, 2003).

As atividades da JNE, no ano de 1940, marcaram o apogeu da apropriação dos eventos culturais para efeito de propaganda política do novo regime. Naquele ano realizou-se uma série de eventos comemorativos pelo oitavo centenário da nacionalidade e pelo terceiro centenário da Restauração. Essas festividades culminaram com a realização da Exposição do Mundo Português em Lisboa. Preparada por importantes arquitetos, artistas e decoradores portugueses, dividia-se em três conjuntos de edifícios, um consagrado à História, outro à Etnografia Metropolitana, e um terceiro à Etnografia colonial. Segundo Marques: “(...) a exposição constituiu, para além de seus notáveis aspectos estéticos, uma típica manifestação fascistizante no modo de interpretar o passado e de abusar dele para testemunhar o presente e anunciar o futuro” (1991, p.383); representando assim um sucesso pessoal de Salazar e de Antônio Ferro.

Pela via cultural e propagandística o Estado Novo tinha encontrado uma forma para a sua afirmação e reconhecimento a nível nacional e internacional. Soma-se a esse reconhecimento, o bom desempenho do governo na gestão da

economia. Na verdade, o grande mérito atribuído a Salazar, na área econômica, foi o de equilibrar o orçamento do país depois de uma década de finanças afetadas pela primeira Guerra Mundial. Já no primeiro orçamento de sua gestão como ministro, o de 1928-1929, o saldo foi positivo, resultado atribuído à redução das despesas, criação de novos impostos e a reformas financeiras. A continuidade daquele equilíbrio, mesmo tendo seus critérios questionados até pela Sociedade das Nações, deu ao novo governo a marca do progresso e da estabilidade financeira.

Segundo Rosas (1992), ao final da década de trinta, o Estado Novo traçou medidas econômicas direcionadas principalmente à regulamentação do comércio exterior visando, primeiro, assegurar os bens indispensáveis ao auto-abastecimento; em segundo lugar, conter a inflação e diminuir o consumo dos bens importados; em terceiro, buscar o equilíbrio entre as atividades de exportação e o nível do abastecimento interno; por último, fortalecer o controle das atividades econômicas pelo Estado através dos organismos corporativos. Mesmo tendo esses objetivos como horizonte, as medidas de controle do comércio externo impostas aos países que se mantiveram neutros durante a 2ª Guerra Mundial resultaram no aumento das desigualdades sociais. Setores ligados à exportação de produtos tradicionais como o volfrâmio (vendido para a Alemanha, apesar da citada neutralidade) enriqueceram acumulando capitais em detrimento de outros setores, cuja exclusão dos mercados em ascensão estendeu as desigualdades a outros estratos sociais. Ou seja, o crescimento econômico se deu sem a contrapartida de medidas inclusivas e à custa de uma estagnação no campo com resultados particularmente trágicos para um país predominantemente agrário. Ao final do grande conflito, o Banco de Portugal havia acumulado grandes montantes de divisas em ouro e metais preciosos, a balança portuguesa apresentava saldos favoráveis com a maioria dos países, em especial com a Inglaterra, créditos significativos, e uma progressiva dependência dos países aliados. No geral, as exportações, geralmente situadas abaixo do nível do déficit, a partir do período de 1936-1946 ultrapassam tal posição e assim permanecem a partir de 1950. As divisas enviadas pelos emigrantes e os proventos com o turismo, particularmente a partir dos anos cinquenta, contribuíram para equilibrar o déficit ainda existente.

Os investimentos em obras públicas, principalmente comunicações (estradas, ferrovias, telecomunicações etc.) e fomento hidráulico (hidroelétricas, portos, obras públicas, abastecimento de águas etc.) foram empreendimentos que contribuíram para evitar o desemprego em épocas de estagnação econômica, além de criar a infra-estrutura para o desenvolvimento econômico do país a partir da década de cinquenta. O aumento na balança comercial reflete os bons resultados, principalmente a partir da primeira Guerra Mundial, tendo aumentado em dez vezes entre 1926 e 1951. O surto econômico da década de sessenta elevou as receitas do Estado, em 1968 a duas vezes mais em relação ao nível de 1960 e a dez vezes mais do que os números anteriores à 2ª Guerra Mundial, ratificando a imagem favorável da administração de Salazar.

A industrialização foi o fator determinante do aumento das exportações. Além dos produtos têxteis passam a ser exportados os produtos químicos, o papel e a maquinaria; as conservas mantiveram o seu lugar de relevo nos mercados internacionais. Além disso, a siderurgia em larga escala foi introduzida no país na década de cinquenta. Alguns produtos agrícolas e minerais, tais como cortiça, vinho, fruta e pedra também se expandiram e obtiveram melhores resultados. No conjunto das exportações, o papel da indústria subiu de um terço para quase dois terços entre 1926 e o final da década de sessenta. Os mercados de comércio externo se diversificaram principalmente em função das transformações de ordem mundial provocadas pela segunda Guerra Mundial. Segundo Marques (1982) apesar dessas mudanças positivas, Portugal não alcançou os índices europeus de desenvolvimento e isto se deve, principalmente, ao fato dos demais países europeus terem atingido um crescimento econômico superior ao de Portugal, “ao mesmo tempo em que se fazia acompanhar de uma política coerente e inteligente de desenvolvimento cultural, que em Portugal escasseava” (p. 475).

O Plano Marshall, representativo de uma nova forma geral de ordem econômica do pós-guerra, trouxe para Portugal, como também para outros países beneficiados, o imperativo de um planejamento econômico que se traduziu nos Planos de Fomento. Estes planos foram colocados em execução a partir da década de cinquenta e vieram a contribuir para melhorar os índices de desenvolvimento do país, como se pode constatar em algumas mudanças positivas já antes assinaladas. Foram três os Planos de Fomento, concentrados nos seguintes

períodos: o primeiro de 1953-1958; o segundo de 1959-1964, seguido de um plano intercalar, 1965-1967; e um terceiro de 1968-1973.

Antes da adesão ao plano Marshall, o governo havia elaborado a Lei de Fomento e Reorganização Industrial de 1945, fixando os objetivos da política econômica para os anos seguintes e os meios de concretizá-los. Em síntese: prioridade às indústrias transformadoras para proteção ao mercado interno e admissão de uma política de substituição das importações através do lançamento de algumas novas indústrias e das chamadas indústrias de base, e da reestruturação das existentes no sentido da concentração. Em todos esses âmbitos, direta ou indiretamente, ao Estado caberia o papel de interventor. Nos Planos de Fomento, que definem as prioridades dos investimentos, não são explicitados objetivos, mas são registrados alguns pontos merecedores de uma maior atenção que, no I Plano de Fomento, referem-se ao baixo rendimento individual médio, à baixa produtividade do trabalho e à dificuldade em absorver mão-de-obra potencial. A esse propósito, evidencia-se certa apreensão diante da dificuldade em conciliar o indispensável aumento do nível técnico e do equipamento disponível com a necessidade de evitar o desemprego. Em função desse destaque, apesar dos investimentos continuarem priorizando a infra-estrutura, seguida das indústrias de base e da agricultura, caberá às escolas técnicas 2,1% do total dos 7,6 milhões de contos disponibilizados para os investimentos. No II Plano de Fomento esse percentual será alterado para 2,7%, incluindo-se a pesquisa (Serrão, e Marques,1990). Esse procedimento demonstra a clara associação da política de formação profissional às demandas do processo de desenvolvimento econômico do país traduzida, em especial, em investimentos para a formação profissional de nível técnico que tomará uma proporção inusitada a partir da absorção daqueles recursos.

### **3.2. O ensino no Estado Novo Salazarista**

A integração do Ministério de Instrução Pública no projeto mais amplo de inculcação ideológica e de doutrinação moral da nação, orquestrado pelo Secretariado de Propaganda Nacional, como vimos, ocorreu na gestão do ministro Carneiro Pacheco, nomeado em 1936. Nesse período prevaleceu a matriz autoritária da política educacional do Estado Novo que se instaura desde a sua

origem e extrapola os espaços escolares em forma de práticas de doutrinação direcionadas à produção de consensos sociais, aspecto reconhecido por vários autores (Cortesão, 2000; Nóvoa, 1992; Grácio, 1998; Carvalho, 2001; Teodoro, 2001). Assim, o sistema educativo contribuiu largamente para a interiorização de um modelo de sociedade que traduz projetos unificadores no plano político, simbólico e cultural. “A estabilidade do Estado Novo, e das suas políticas educativas, justifica-se em grande medida por esta capacidade totalizante de integração social” (Nóvoa, 1992, p. 456-57). Contudo, apesar do Estado Novo manter sua matriz autoritária e suas raízes ideológicas discricionárias, no processo de desenvolvimento social ocorreram articulações e dinâmicas que resultaram em mudanças significativas no sistema de ensino do país, principalmente com o advento da década de 1950. A nomeação de Carneiro Pacheco para o Ministério da Instrução Pública em 1936 e as reformas do ensino secundário (1947-1948), no pós-guerra, constituem marcos dessas mudanças a partir das quais Nóvoa (1992) estrutura a ação educativa do Estado Novo em três fases: 1930-1936; 1936-1947, 1947-1960, denominadas “A difícil substituição da legitimidade”, “A construção nacionalista da educação” e “A acomodação às novas realidades”.

Na primeira fase, marcada pela instabilidade de ações, o objetivo predominante é dissipar as concepções, representações e práticas da escola republicana. Essa diretriz fica patente, por exemplo, nos comentários proferidos em 1938, na Assembléia Constituinte, pelo deputado Diniz da Fonseca acerca da Constituição de 1933,

Com inteira lógica a Constituição declara: o ensino Primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares e oficiais. Não é indiferente a ordem por que a Constituição estabelece as entidades que poderão dar o ensino elementar. Podemos, pois, Senhor Presidente, sobre esse primeiro aspecto, chegar às seguintes conclusões: há diferença entre a política de ensino que tem vigorado até hoje e aquela que se encontra traduzida nas bases da proposta. Do monopólio profissional, estabelecido pela reforma da instrução primária de 1919, passamos, pela doutrina constitucional, para o conhecimento da função educadora da família, para a liberdade de ensino primário elementar no lar doméstico, em escolas particulares ou oficiais. Do ensino particular simplesmente tolerado passamos, em face da Constituição, para o ensino particular favorecido, como diz o nº 4 do art. 12º. Da obrigatoriedade da frequência de uma escola oficial passamos para a simples obrigatoriedade de aquisição de determinados conhecimentos ou instrumentos da cultura.

Por aqui se vê em quantas confusões de ordem doutrinária ou de ordem administrativa se pode incorrer entendendo o preceito da obrigatoriedade como existia nos antigos regulamentos do ensino primário. Este pode ser administrado no

lar doméstico, na escola particular ou oficial. À família compete escolher. (apud Cortesão, 2000, p.72)

O orador, com habilidade, ao mesmo tempo em que explicita o deslocamento do ponto de convergência da obrigatoriedade do ensino do Estado para a família, pontua as diferenças entre as políticas educativas republicanas e as do Estado Novo e valida a legitimidade do novo regime corroborando suas políticas educativas segmentadoras. O espaço ampliado à iniciativa privada, previsto no texto constitucional, deve-se às novas relações de cumplicidade estabelecidas entre o Estado e a Igreja, instituição com tradição na oferta do ensino particular e que irá acolher os candidatos ao ensino primário, como também os excedentes dos liceus públicos. Foram, assim, derrotados os princípios de uma educação laica, bravamente defendidos pelos governantes da Primeira República.

Importa observar que, embora o Estado Novo faça uso, inclusive, da força da lei para instaurar sua legitimidade, isso não significa que a sociedade tenha expressado, inicialmente, sua rejeição ao novo poder que se instituía. Relembra Carvalho (2001, p.720) que o clima de instabilidade, persistente ao final da Primeira República, contribuiu para a confiança nas boas intenções do novo regime por parte da população portuguesa em geral, e mesmo por parte de tradicionais defensores dos princípios democráticos como, por exemplo, António Sérgio e João de Barros. Este último, até continuou no cargo de Diretor Geral do Ensino Secundário após a queda da Primeira República, mas foi dele destituído em outubro de 1927. Assim, em tempo breve, republicanos democratas que inicialmente mostraram-se abertos a permanecer ou a se integrar ao novo regime, cedo foram confrontados por atos arbitrários.

No afã de instituir sua legitimidade, um dos primeiros alvos visados pelo Estado Novo foi a alfabetização e a cultura, bandeiras distintivas da República. Segundo Cortesão (2000) e Carvalho (2001), uma campanha sistemática passou a difundir a idéia de alfabetização como perigosa e nociva e, ao mesmo tempo, eram glorificadas a ignorância acompanhada da obediência, a limpeza, a ordem e a pontualidade, a simplicidade e a pobreza da vida rural, a reverência aos poderes instituídos. Desta forma, pretendia-se inculcar os valores de uma nova nacionalidade na qual as expectativas de escolaridade das classes populares estivessem limitadas à aprendizagem do ler, escrever e contar. Essas mensagens

eram veiculadas pela imprensa e assinadas por personalidades representativas do campo político e da cultura, além de serem reproduzidas em material didático como o livro e a caderneta escolar. Simultaneamente, o sistema escolar era estruturado em função desses mesmos objetivos. Tal política educativa é reafirmada por Salazar, em entrevista concedida ao jornalista Antônio Ferro em 1933: “Considero (...) mais urgente a constituição de vastas elites, do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas elites, enquadrando as massas” (Carvalho, 2001, p. 728). Assim, as mudanças efetivadas no ensino permanecem atreladas a esse enquadramento ideológico segmentador do ensino e, portanto, limitador das expectativas de vida dos indivíduos.

Nessa perspectiva, o ensino primário elementar passou por várias mudanças, entre elas a proibição da co-educação, a redução dos anos de escolaridade e a alteração dos programas escolares. O Decreto de 22 de março de 1930 consagrou a divisão do ensino primário em dois graus. O primeiro grau, constituído em três classes, prevê um exame final obrigatório e certificação condicionada à aprovação neste exame. Desse modo, os cinco anos de escolaridade elementar, herdados da Primeira República, foram reduzidos a três, um retrocesso concordante com os limites a serem impostos às possíveis expectativas de ascensão social das camadas populares. Igualmente, se extingue, em 1932, o primário complementar. (Carvalho, 2001; Cortesão, 2000).

Para suprir uma escolaridade mantida nos limites estreitos de saber ler, escrever e contar, o governo criou em 30 de novembro de 1931 os postos de ensino. Nestes, permitia-se ocupar a função de mestre pessoas com comprovada idoneidade moral e intelectual, independente de qualquer habilitação. Essa radicalidade, direcionada à erradicação do modelo de formação docente implementado pela República, teve conseqüências nefastas e por isso, cinco anos depois, regulamenta-se um exame de aptidão para os candidatos a regentes escolares. Esse exame constava de três provas escritas, de Português, de Matemática e dos demais conteúdos do ensino primário, cada uma delas de meia hora; havia ainda uma prova oral de dez minutos (Carvalho, 2001).

Para Grácio (1986), a redução da escolaridade obrigatória e da promoção da rede escolar através dos postos escolares, associada à escassez dos recursos e à sua canalização limitada para o ensino, define a política salazarista para o ensino

primário como uma tecnologia educacional, ou seja, um conjunto de medidas orientadas, não para influir na trajetória social dos alunos, já que a escola, nesse sentido é comprovadamente inoperante, “mas na representação que os sujeitos tinham do seu destino; e, portanto também orientadas para influir no ajustamento da expectativa subjetiva ao destino objetivo” (p.39-40).

Da mesma forma que o primário, também o ensino liceal teve reduzidos seus anos de escolaridade e seus programas escolares, além de se ter criado normas restritivas ao acesso aos liceus públicos. Além disso, ações disciplinares atingem, com rigor, professores e alunos. Amplia-se a rede de ensino com a criação de novos liceus municipais, sendo as Câmaras locais responsáveis por suas instalações e manutenção. Para a formação dos professores liceais já havia se instituído, em 1930, um curso de Ciências Pedagógicas, composto de uma parte teórica, oferecida na Faculdade de Letras de Lisboa e de Coimbra, e complementado com a frequência a um estágio de dois anos nos Liceus Normais, localizados um em cada uma daquelas cidades. Esses cursos acabaram com o modelo de formação implantado na Primeira República.

A rede disciplinadora do Estado estende-se às escolas técnicas através das reformas do ensino técnico de 1930 e 1931, que impõem medidas disciplinares à ação dos professores e dos alunos. Essa rede é fortalecida com a ampliação das atribuições dos médicos escolares e a criação de uma equipe de inspetores escolares. Também aqui, se instituem estruturas disciplinadoras com conotações de controle que extrapolam as normas republicanas que antecederam aquelas reformas.

Este conjunto de ações contrárias à escola republicana testemunha a gênese de linhas de política educativa que se consolidariam nas décadas seguintes, a saber:

- A estratégia de compartimentação do ensino, que se manifesta na separação dos sexos e dos grupos social, bem patente nas medidas contra os princípios da co-educação ou da escola única.
- A definição de uma lógica de realismo pragmático, que tenta ajustar a oferta educacional à procura social de educação, numa espécie de nivelamento por baixo das aprendizagens escolares (redução da escolaridade obrigatória, redução dos conteúdos programáticos, redução do nível de competências dos professores, etc.).
- A imposição de uma administração centralista e autoritária do sistema educativo, concretizada por via de um reforço dos mecanismos de inspeção (ensino público e

ensino particular), de um controle mais rigoroso dos corpos docentes e de uma mudança nas relações com os reitores dos liceus.

- A atitude de desprofissionalização do professorado, através da desvalorização das bases profissionais e científicas da atividade docente, de que a nomeação de regentes escolares ou a desqualificação de formação académicas dos professores são sinais evidentes. (Nóvoa, 1992, p. 453).

Na segunda etapa, “A construção nacionalista de educação”, de 1936 até ao pós-guerra, são tomadas importantes medidas que passam a identificar esse momento: a intitulação do Ministério da Educação Nacional, a imposição do livro único uniformizando os conteúdos escolares e criando as condições para o seu controle; a criação da Mocidade Portuguesa e da Obra das Mães pela Educação Nacional, já antes mencionada, entre outras. No plano da concepção educativa, a tradicional metáfora da criança como planta em crescimento, herdada da Monarquia liberal e dominante durante a Primeira República, será substituída no Estado Novo que entende a criança como algo a ser moldado por uma intervenção exterior. Ratificando essa concepção, a legitimidade social de que o Estado Novo se encontra investido transfere-se do exterior para o interior da educação, afirmando-se o primado da educação sobre a instrução, uma educação de carácter político, transmissora de conhecimentos adequados aos fundamentos morais do Estado. Além disso, na perspectiva de integração do país a nível mundial, a afirmação de uma pedagogia nacionalista e conservadora incompatibiliza a integração em redes mais amplas de circulação de idéias e práticas, contribuindo para a estagnação do sistema educativo do país (Nóvoa, 1992; Teodoro, 2001).

Ainda nessa segunda etapa, de “construção nacionalista da educação”, é promulgada a lei de 11 de abril de 1936 que apresenta, em doze bases, as normas para remodelar todo o Ministério da Educação Nacional. A sua IX base determina a revisão de todas as disciplinas e respectivos programas em todos os graus do ensino. Então, em carácter de urgência, é editado um Decreto lei de 24 de novembro de 1936, com as seguintes determinações: redução do currículo do ensino primário ao mínimo: Língua Portuguesa (leitura, redação e feitos pátrios), Aritmética e sistema métrico, Moral, Educação Física, Canto Coral; transformação dos postos de ensino em postos escolares; separação dos sexos nas escolas. Essa mesma lei determina uma das medidas mais controladoras da ação docente, porque invasiva da sua privacidade. As normas permitem a intervenção do Estado no casamento das professoras primárias, que passa a depender da

aprovação do Ministério da Educação Nacional. Este órgão se outorga o direito de avaliar o bom comportamento moral e civil do pretendente, bem como seus rendimentos, que devem ser comprovadamente harmoniosos com os vencimentos da professora. Dois anos depois, em 1938, iniciam-se as discussões para realização de uma nova reforma do ensino primário. Em 1940, “18% dos docentes do ensino primário são regentes de classe” (Cortesão, 1981, p. 89). Essa plasticidade no trato com o exercício da profissão docente é naturalizada, uma vez que, segundo o próprio ministro Carneiro Pacheco “o mestre não é um burocrata, mas um modelador de almas e de portugueses. Quem por aberração, o não quiser ser haverá de retirar-se, porque Portugal, tendo decidido voltar à escola, já dela não sairá” (apud Teodoro, 2001, p. 180).

A onda reformista do então ministro Carneiro Pacheco estende-se aos liceus. O Decreto-Lei de 1936 simplifica o currículo escolar instituindo um curso igual para todos e distribuído por três ciclos: o 1º Ciclo, de três anos, essencialmente prático e descritivo; o 2º ciclo, de mais três anos, teórico e experimental; e o 3º ciclo, de um só ano, o sétimo, de sistematização e síntese de conhecimentos. Passou – se a designar liceus nacionais os que ofereciam o curso completo, e liceus provinciais os que ofereciam apenas os dois ciclos iniciais. Além disso, em lugar do regime de classes, instituiu-se o regime de disciplinas; as provas orais nos exames escolares foram extintas. É fixado em 600 o número de classes dos liceus em todo o país, restringindo ainda mais o acesso a essas escolas.

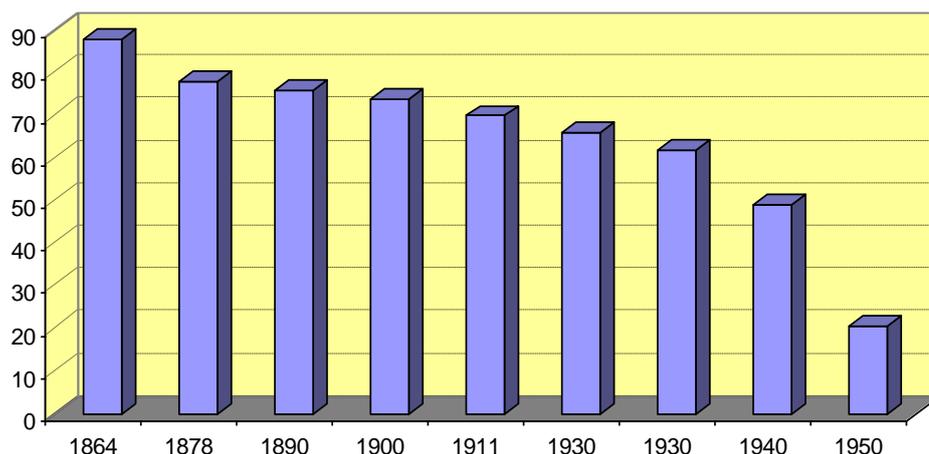
Segundo Carvalho (2001), Carneiro Pacheco, durante os quatro anos e meio de sua gestão, que termina em agosto de 1940, se concentrou no ensino primário e liceal. O ensino superior e o ensino técnico não lhe interessaram, tendo se empenhado em executar o pensamento de Salazar “Deus, Pátria e Família”. Através da Mocidade Portuguesa, realizou sua maior obra: “obrigou toda a juventude do país à disciplina de uma farda e ao compasso de um hino, na imitação embevecida do fascismo italiano e do nazismo alemão” (p.778). Sucede a Carneiro Pacheco o ministro Mário de Figueiredo que institui uma comissão para estudar uma proposta de reforma ampla do ensino técnico, que veio a ser promulgada em 1947. Esta reforma será analisada posteriormente em detalhes.

No ensino superior, ficou registrada a alteração na composição do corpo docente universitário, com o afastamento e a perseguição política a profissionais

que se destacavam na vida cultural e na pesquisa científica nacionais; muitos deles foram obrigados ao exílio.

Passado o período de “construção nacionalista da educação”, dá-se início ao 3º período, de “acomodação à nova realidade” (1947-1960), no qual ocorre a articulação de medidas educativas que viriam a contribuir para impulsionar o desenvolvimento industrial do país. Naquele momento, uma condição necessária para esse desenvolvimento estava na melhoria efetiva dos índices da percentagem de analfabetos que as estatísticas continuavam acusando. Em 1940, a percentagem de analfabetos, na população com idade superior aos sete anos, era globalmente de 50%; entre os 10 e 20 anos, essa percentagem atingia a 42% (Nóvoa, 1992). Em 1950, comparativamente a outros países da Europa e da América do Norte, Portugal era, ainda, predominantemente um país analfabeto, conforme ilustra a tabela a seguir.

Figura 8. Evolução percentual da taxa de analfabetismo na população maior de 7 anos. Portugal 1864-1940



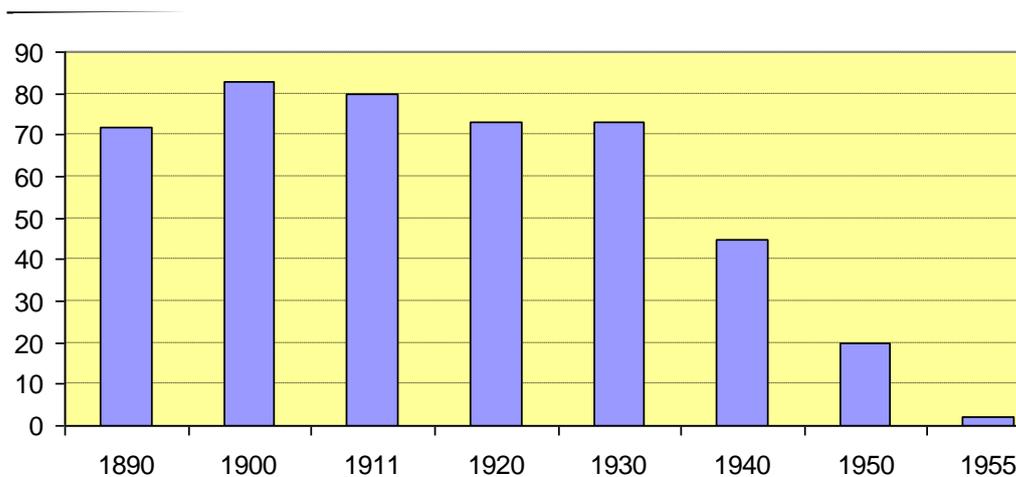
Fonte: Teodoro, 2001, p. 83.

Havia, entretanto, outra realidade se impondo ao país. O momento de pós-guerra foi propício à criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental direcionado à reflexão dos problemas educacionais, como Organização das Nações Unidas, ONU; Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, UNESCO; Organização Européia de Cooperação Econômica/ Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico, OECE/OCDE; Banco Mundial. A partir de então, e sempre e cada vez mais, a formulação das políticas dos países periféricos e semiperiféricos passa a depender da assistência técnica e da legitimação daquelas organizações. Essas relações favorecem a difusão das teorias de capital humano e de planejamento educacional, em que a educação se torna um instrumento privilegiado para a auto-realização individual e para a promoção do progresso econômico. Desta forma, essas teorias passam a guiar as ações reformadoras em países de todo o mundo e Portugal não irá se furtar a essas influências (Teodoro, 2001).

O conjunto de mudanças ocorridas no país, em especial as de ordem demográfica e as mudanças na estrutura da população ativa, acabaram por tornar Portugal um país essencialmente industrial, em meados dos anos sessenta. No seu contexto próprio e com sua autonomia relativa, as políticas educativas traduziram essas mudanças na sociedade, mais perceptíveis a partir dos ministérios de Pires de Lima (1947-1955) e, sobretudo, de Francisco Leite Pinto (1955 - 1961). Percebe-se então, no discurso político e nas prioridades assumidas pelo governo, a ênfase na formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento, sobretudo da indústria, arrefecendo o discurso anterior, centrado numa concepção de sistema de ensino entendido como aparelho de doutrinação ideológica e de controle. Três momentos ilustram a paulatina viragem nos objetivos dominantes perseguidos pelas políticas de educação: a reforma do ensino técnico profissional de 1948; o Plano de Educação Popular (1952-1956), nas suas vertentes de cumprimento da obrigatoriedade escolar pelas crianças e de combate ao analfabetismo adulto; a ação política geral do ministro Leite Pinto, em especial seu discurso de educação para todos enquanto condição do desenvolvimento econômico (idem).

Inseridas nesse contexto, ocorrem as reformas do ensino técnico e do ensino liceal. Este último pouco se expandiu, de 43 unidades em 1947 passa para apenas 49 em 1969 (Grácio, 1998, p. 129). Além disso, dá-se início a novos e diferentes projetos. Em 1952 é instituído o Plano de Educação Popular que pretende dar um novo impulso à extinção do analfabetismo. O plano envolveu crianças na faixa etária correspondente à instrução primária e também adultos sendo que, para estes, se instituiu a Campanha Nacional de Educação de Adultos e os Cursos de Educação de Adultos. Essas iniciativas, realizadas na gestão do ministro Pires de Lima, serviram de base para a transformação que iria se operar nos anos seguintes. Os resultados alcançados pelo conjunto do Plano de Educação Popular, no contexto da época, são verdadeiramente significativos. Nesse aspecto, as estatísticas relativas ao ano de 1955, sobre a frequência escolar, contêm dados que apresentam como superados os índices de analfabetismo das crianças na faixa etária dos 7 aos 11 anos, conforme tabela abaixo.

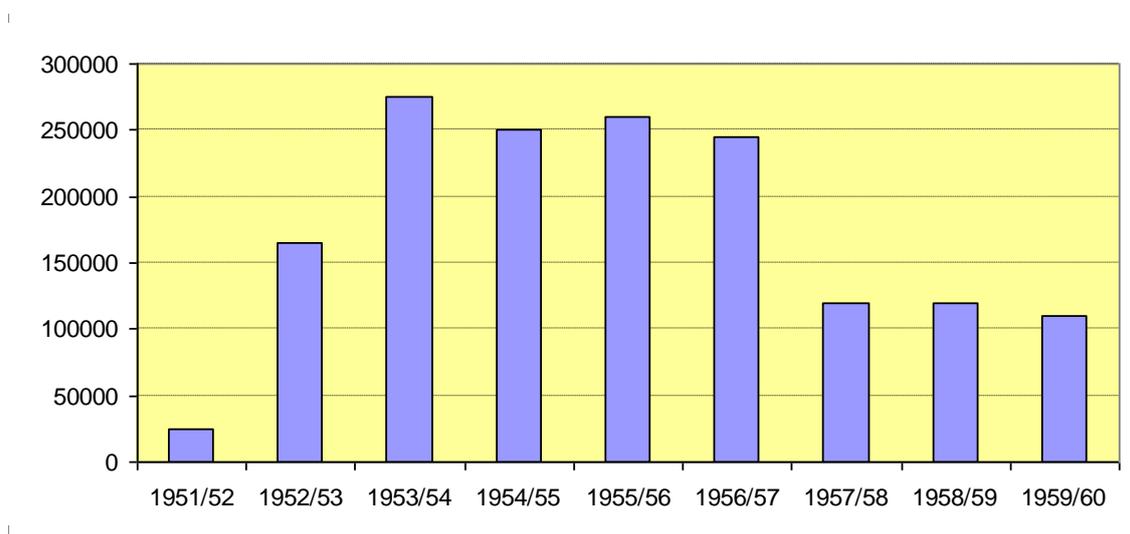
Figura 9. Percentagem de crianças dos 7 aos 11 anos que não freqüentavam a escola. 1890 a 1955



Fonte: Teodoro, 2001, p.209.

Após o término da Campanha, o número de adultos inscritos diminuiu, conforme representado no gráfico a seguir.

Figura 10. Alunos adolescentes e adultos inscritos no ensino primário. 1951-1952 a 1959-1960



Fonte: Teodoro, 2001, p.210.

Medidas visando superar essas limitações serão efetivadas pelo ministro Leite Pinto que, em 1959, propõe a elaboração de um projeto denominado Plano de Fomento Cultural, apoiado pela OCDE, visando promover a correlação entre ensino e economia. Este projeto se estendeu a outros países mediterrâneos, Espanha, Itália, Iugoslávia, Grécia e Turquia, resultando em um plano comum denominado Projeto Regional do Mediterrâneo. Depois de três anos de estudos, foram divulgados dois importantes documentos, o Projeto Regional do Mediterrâneo e a Análise da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-1959). Este último projeto antecedeu ao primeiro, servindo-lhe de introdução. A análise projeta a evolução quantitativa do sistema educativo, necessária para atender à qualificação de pessoal requerido pela economia metropolitana do país, num período de quinze anos, de 1960 a 1975. Propõe como medida de ordem qualitativa a promulgação de um Estatuto da Educação Nacional, além de outras iniciativas quantitativas, de ordem econômica. Esse projeto também referendou internamente as teses do capital humano, que passam a influenciar as políticas educativas do Estado Novo.

A inserção de Portugal nesses circuitos internacionais impulsiona mudanças de ordem interna. Uma delas resultou na atualização da Mocidade Portuguesa cujas ações ficaram reduzidas a atividades circum-escolares, mantendo-se obrigatória para os alunos da instrução primária, do 1º Ciclo do ensino liceal e do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico. Também a escolaridade obrigatória aumentou de quatro para seis anos, em 1964, para os dois sexos. O ensino primário passa então a compreender dois ciclos: um elementar, correspondente às quatro primeiras classes, e um complementar, com mais duas classes. A aprovação no exame de quarta classe facultava a matrícula no 1º ciclo do Ensino Liceal ou no Ciclo Preparatório do Ensino Técnico. A precocidade da opção por um desses dois percursos escolares resultou na criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, resultante da fusão do 1º ciclo do Ensino Liceal com o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, em 1967. O Ciclo Preparatório seria ministrado em dois anos, em edifícios próprios, com separação de sexo, sendo pré-requisito para ingresso a aprovação no exame de 4ª classe. Após a conclusão do ciclo Preparatório, os alunos estariam sujeitos a um exame de aptidão ao ramo do ensino secundário, liceal ou técnico, em que pretendessem ingressar (Carvalho, 2001).

Em 1968, o Presidente do Conselho, Oliveira Salazar, afasta-se do cargo devido a problemas de saúde, sendo substituído por Marcelo Caetano. O Estado Novo irá perdurar, ainda, por mais 6 anos. Nas palavras de Nóvoa,

Numa visão global, não é possível caracterizar a política educativa do Estado Novo como meramente negativa e retrógrada, mas é necessário reconhecer que, cerca de 1960, Portugal possui uma taxa de analfabetismo superior a 30% da população (população maior de 7 anos) e uma taxa de escolarização inferior a 50% (crianças com idade entre os 5 e os 14 anos), despendendo com a educação menos de 2% do produto nacional bruto. Vários outros indicadores, colhidos nas estatísticas internacionais, confirmam o atraso internacional do país. É verdade que na longa década de sessenta se verifica um processo de expansão escolar que prenuncia algumas mudanças. Mas em 1974 o país continua a debater-se com um importante déficit na educação. (1996, p. 288)

### **3.3. A reforma do ensino técnico de 1948: caminhos de sedimentação de um novo modelo de formação profissional**

#### **3.3.1. A gênese da reforma do ensino técnico de 1948**

Em Portugal, a reforma do ensino técnico industrial foi sendo protelada pelo Estado Novo por diversos anos. A partir do ajuste inicial, pelas normas de 1930 e 1931, ocorreram medidas esparsas que nada mais fizeram do que criar expectativas por uma reforma mais ampla, que conferisse certa unidade a essa modalidade de ensino. Nesse sentido, Alves (2007) com base em análise de mais de cem artigos da imprensa de duas associações industriais portuguesas que apresentavam como temática o ensino técnico, entre 1930 e 1951, identificou três amplos grupos aglutinados em torno das seguintes idéias,

um primeiro que repete de forma sistemática o valor do ensino técnico para o desenvolvimento do país; um segundo que identifica os principais constrangimentos, deixando sempre de forma mais subentendida ou explícita, uma falta de investimento nesse tipo de ensino, exemplo de uma falta de estratégia nacional ou menor visão política; um terceiro que aponta claramente para a necessidade de uma outra reforma, sendo este o que melhor explicita a insatisfação com a reforma em vigor e que vinha dos inícios da década de 1930. (p.16)

Resta lembrar que, pelo Decreto nº 1 941 de 1936 de Remodelação da Instrução, Carneiro Pacheco já apresentara a base legal de sustentação de uma nova reforma, ao indicar a necessidade de que esta englobasse o sistema de ensino em geral (Cardim, 2005). Essa indicação será efetivada através do Decreto Lei 31 431, de 27/09/1941, pelo então ministro Mário de Figueiredo, que instituiu a Comissão de Reforma do Ensino Técnico, cujos trabalhos se restringiram às escolas técnicas elementares e aos institutos, excluindo, portanto, o nível superior.

A Comissão de Reforma do Ensino Técnico iniciou seus trabalhos em 1941 e os deu por concluídos ao final do mês de julho de 1943. Integraram a comissão, simultânea ou sucessivamente, dez professores do ensino técnico e um engenheiro, Chefe da Repartição da Direção Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio. Destes onze, oito compuseram a comissão desde a sua instituição. Avaliando a formação acadêmica desses vogais, identifica-se o predomínio de uma formação de base técnica, científica: cinco são engenheiros e um é arquiteto, o que já sinaliza a composição de uma equipe com perfil mais pragmático que político, portanto uma inflexão diferenciada em relação às décadas passadas, mesmo anteriormente à Primeira República. Entre os demais comissionados, três

são doutores, sem identificação da área de formação; um escultor e outro pintor. Quanto à filiação institucional, comprovando o predomínio da indústria sobre o comércio, há seis professores de escolas industriais, um de escola industrial e comercial e outro filiado a um Instituto Comercial. Dos restantes, dois pertenciam ao Instituto Superior de Ciências Econômicas e Financeiras e o outro, já identificado, pertencia aos quadros da Repartição da Direção Geral. (Escolas Técnicas, 1947, n. 3-4). Assim, para além da formação acadêmica, o que prevalece de mais comum entre os membros dessa comissão é o fato de todos, com uma única exceção, serem professores de ensino técnico. Também está vinculado à docência o presidente da Comissão, o Diretor Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio, António Carlos Proença, diplomado em Ciências Históricas Filosóficas pela Universidade de Coimbra e habilitado para o magistério liceal em 1930. A presença majoritária de professores certamente lhes concede a possibilidade de fazer presente os valores sociais profissionais que representam.

O primeiro vogal inscrito na lista da Comissão da Reforma é o Engenheiro Francisco de Paula Leite Pinto, do Instituto Superior de Ciências Econômicas e Financeiras, interlocutor privilegiado do Chefe do Conselho, e futuro ministro da educação, na década de 1950. Tanto Leite Pinto como António Carlos Proença, presidente da Comissão, podem ser considerados figuras emblemáticas do ensino técnico em Portugal. Suas atuações no cenário do ensino técnico são representativas das questões que, a partir deste momento, farão parte dessa nossa história, a da reforma do ensino industrial de 1948.

### **3.3.2. Os princípios político-pedagógicos da reforma do ensino técnico de 1948**

*“Na procissão da humanidade quem  
vai à frente é o santo, depois o  
filósofo e depois o homem de ação.”*  
Antero de Quental

#### **A Presidência da Comissão de Reforma: o Diretor Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio António Carlos Proença**

António Carlos Proença assumiu um lugar diferenciado na história do ensino técnico no Estado Novo, não só por ter sido Diretor Geral do Ensino

Técnico de 1930 a 1973, e como tal ter ocupado um lugar privilegiado na gestão desse ensino, mas, principalmente, e a nosso ver, por sua ingerência nas reformas do ensino técnico, em especial a de 1948. Desde a instituição da Comissão de Reforma, Proença exerceu inequívoca influência entre seus interlocutores, quer através de sua presença em diferentes fóruns públicos e de discussão, quer através de suas idéias divulgadas através da imprensa. Nesse caso estamos nos referindo aos artigos publicados por ele na Revista Escolas Técnicas, que acabariam por propagar um modelo pedagógico que pode ser considerado, em princípio, representativo do projeto pedagógico oficial e, portanto, com uma força de convencimento referendada pelo Estado Novo. Nas palavras do próprio Proença, “(...) a posição dum lugar define-se pelas suas coordenadas. A situação das escolas técnicas no âmbito das atividades educativas do Estado exprime um pensamento e uma doutrina que oferecem ao ensino as suas coordenadas funcionais” (Escolas Técnicas, 1946, n. 1, p.8). Autor, pensamento e doutrina identificados com um ideário educativo humanista conservador, enraizado no catolicismo e muitas vezes articulado com propostas de cunho autoritário, e engajado em uma engenharia política corporativa para sua implementação. Por isso, António Carlos Proença interessa de perto a este nosso estudo, que pretende avançar na compreensão de como, naquele período em que se gestou e implementou a reforma de 1948, foi sendo articulado um modelo de ensino técnico que aumentou o acesso das classes populares à escola elementar, com o aumento do número de vagas e, ao mesmo tempo, para essa clientela, reduziu as chances de escolarização nos demais segmentos do ensino. Um modelo que, reconhecidamente, marcou de maneira indelével os destinos do ensino técnico em Portugal.

### **Da formação do *homo politicus* à formação de *homens do ofício*.**

Proença, ocupando o espaço de poder que lhe era facultado como Diretor geral do Ensino Técnico, intermedeia a articulação entre o autoritarismo centralizador do regime que representa e a descentralização necessária ao desenvolvimento do projeto educativo que defende. Esse projeto conclama participação comunitária, autonomia da escola, integração dos professores mas, simultaneamente, invoca vigilância constante, autodisciplina, autonomia relativa. Para alimentar essa dialética, propõe um modelo pedagógico miscigenado em que

coabitam princípios da pedagogia cristã e princípios da pedagogia da escola nova, criando uma referência teórica adequada à manutenção do regime, em outras palavras, à defesa da tríade salazarista Deus, Pátria, Família. Não pretende exorcizar o moderno de então, ou seja, a escola nova, mas expurgar o que considera “excessos de liberdade” e “paganismo” dessa doutrina contrapondo-a à tradição pedagógica cristã, para ele sempre atual. Para fazer presente uma “escola cristã”, “inspirada pelo evangelho”, busca as raízes da escola nova recorrendo, entre outros autores, a S. Tomás de Aquino, ao beneditino francês e pedagogo Sertillanges, a Tristão de Ataíde, educador brasileiro convertido ao catolicismo; e considera, afinal:

Na sua caminhada de milénios, o homem tem voltado as costas a muitas verdades simples, a muitas aquisições preciosas; por isso as esquece. Sucede-lhe, porém, muito mais adiante, numa curva do caminho, encontrar alguns desses tesouros esquecidos. Então fica muito surpreendido, e, contente consigo, chama novidade aquilo que é velho de séculos e proclama-se com ufania, descobridor. (Escolas Técnicas, n.12, p. 309, 1952)

Assim, para o Diretor Geral, a escola apregoada como nova não é nova, é milenar; em sua versão moderna é expressão de uma filosofia estritamente materialista, principalmente por considerar a criança apenas um ser biológico, negando sua natureza cristã – união indissociável entre o corpo e a alma – e por aceitar o pressuposto do mito radical da bondade humana herdado das “visões de Rousseau”. O reconhecimento da natureza humana cristã – do “homem redimido por Cristo e reintegrado na condição sobrenatural de filho de Deus”, conforme a encíclica *Reppresentanti in terra* de Sua Santidade o papa Pio XI – é que dá sentido ao ato educativo, criando “a necessidade de um reordenamento funcional e de um ordenamento hierárquico, visto que, sem hierarquia, não há ordem na diversidade”. O esforço realizado para atingir esse reordenamento hierárquico entre o “espírito” e a “carne” é a educação, obra de “misericórdia” do professor, membro de “uma espécie de sacerdócio laico, ou se preferirem, uma ordem de cavalaria de novo tipo, eminentemente espiritual” (idem, p. 310-312).

Resguardados tais limites, propõe Proença que “aproveitemos confiadamente no sentido renovador da escola”. Reconhece então a importância da descoberta da infância (Rousseau) e a necessidade do respeito da sua personalidade embrionária; as contribuições da psicologia genética para os agentes do ensino, em especial para a formação do professor; a necessidade de

correspondência entre os métodos e processos de ensino e os interesses da criança (John Dewey). Para equilibrar essas influências, propõe, enfim, o reconhecimento da importância da Família, da Pátria e da Igreja, como instituições sociais que fornecem equilíbrio e disciplina necessários à personalidade humana (idem).

Esses são os princípios apresentados como determinantes para a natureza do ensino técnico pelo Diretor Geral do Ensino, na qual insere:

- O papel central do aluno no processo educativo: “a escola existe para o aluno, para, antes de mais nada, o ajudar na conquista de sua própria humanidade, na realização de sua personalidade moral e de seus fins espirituais”; em oposição aos projetos educativos marxistas que ameaçam invadir o espaço escolar “para desse último reduto banir a face espiritual do homem” ( Escolas Técnicas, 1946, n.1, p.12).

- Articulação da atividade puramente espiritual ao trabalho prático, favorecendo o trânsito dos interesses meramente práticos aos interesses teóricos para todos os alunos cujas aptidões permitam esse desenvolvimento.

- Reconhecimento da influência da cultura geral na qualidade do profissional, qualquer que seja o setor ou a categoria a que pertença, e rejeição a um ensino de caráter exclusivamente economicista.

- A possibilidade que a escola profissional oferece à ação educativa de integrar o trabalho manual ao trabalho intelectual e de desenvolvimento e aperfeiçoamento individual, face à diversidade de opções formativas disponibilizadas pelas escolas.

- A formação de *homens do ofício* em oposição à formação do *homo politicus* da Primeira República: “assim a escola técnica há de simultaneamente educá-los para o nobre e tão esquecido *ofício do homem e*, “só assim ela será realmente, na preciosa imagem de Salazar *‘a sagrada oficina das almas’*” (idem p. 12-18).

### **As ações político educativas: da luta de classes à ação solidária em nome da preservação do espaço educativo para a iniciativa privada**

Pode-se identificar na política oficial direcionada à confluência de esforços do Estado e das entidades locais em prol do ensino técnico, uma dupla estratégia. A primeira, representa a continuidade de ações há muito despendidas pelos gestores desse ensino na tentativa de conseguir a adesão e o comprometimento

dos poderes locais, e em especial do patronato, para a implantação e desenvolvimento desse ensino. Nesse sentido, Carlos Proença argumenta, em discurso proferido por ocasião da inauguração da Escola Industrial e Comercial de Beja, que contou com a cooperação das entidades locais nos encargos de instalação e da manutenção das escolas, que aquela adesão era uma condição capaz de favorecer e apressar a realização do projeto de criação das escolas técnicas, já previsto em lei de 1947. A escola então inaugurada, a primeira entre as projetadas, contou com a ajuda do Grêmio de Comércio, secundado pela Junta da Província e pela Câmara, que disponibilizaram o prédio para a instalação da escola e também contribuíram financeiramente para a aquisição de mobiliário e equipamentos, além de se agregarem a outras entidades para constituir a comissão do patronato.

Esse era um acontecimento raro e digno de destaque porque, “para além do seu aspecto material (...) essa cooperação constitui um índice seguro do interesse das populações pelo ensino a instituir e, portanto, uma garantia prévia de que a escola será procurada por aqueles a quem se destina” (Escolas Técnicas, 1950, n.08, p.10). Além disso, do ponto de vista social, as conseqüências desse movimento de integração significavam substituir o postulado “venenoso da luta de classe” pelo postulado fecundo “da solidariedade e da unidade moral das empresas, que dispensam aos que de novo nela ingressam o tratamento devido a irmãos mais novos, juntando pão à educação” (idem). Como se vê, a política do novo Ministério da Educação Nacional pretende promover a paz e a união social através das ações educativas, política condizente com o momento de pós-guerra que se anuncia e, eliminando “o espírito de divisão e de guerra civil que nos enfraqueceu e conduziu à quase total perdição”. Mas, uma segunda estratégia com outros objetivos implícitos, recorre a outros argumentos discursivos. Esse discurso sustenta a necessidade dos municípios reorientarem seus investimentos em educação, em cumprimento das normas então instituídas, o que resultaria em ampliar o espaço para a oferta do ensino liceal pela iniciativa privada. Nas palavras de Proença:

sustentam algumas câmaras liceus municipais e não pode deixar de estranhar-se que até agora nenhuma se tenha proposto resolver pelos próprios meios o problema do ensino profissional de seu concelho (...) não sendo ainda de esquecer que, no campo do ensino liceal, não faltam iniciativas particulares capazes de substituir a ação do Estado e dos municípios. Parece, pois, de aconselhar a revisão da política escolar destes últimos, tanto mais que, no programa de desenvolvimento do ensino

técnico, têm as Câmaras o direito de contar com o apoio e a cooperação efetiva do patronato e dos organismos profissionais da respectiva área. (Escolas Técnicas, 1950, n. 8, p. 11)

## **O vogal da Comissão de Reforma: engenheiro Francisco de Paula Leite Pinto**

*A identificação de uma instrução com a aprendizagem de ofício mecânico é sempre uma limitação ridícula, comparável à especialização de uma máquina de apertar parafusos.*  
Leite Pinto

Francisco de Paula Leite Pinto pode ser considerado um personagem representativo do Estado Novo português, em especial a partir da década de 1930. Sua integração à Comissão instituída para elaborar um novo projeto de ensino técnico para o país, e sua posterior indicação para o cargo de ministro de educação, significaram a necessidade de o próprio Estado redirecionar a ordem política alargando suas bases de sustentação ideológica e de gestão. Afinal, naquele momento histórico, o desenvolvimento das nações estava atrelado a mudanças nas bases tecnológicas de produção e o Estado Novo precisava superar a prevalência da imposição da ordem social pela ação política – predominante até a década de trinta - inflexionando suas ações pela técnica. Essa era a época propícia à substituição de quadros, era chegada a vez dos engenheiros – lembrando-se que, ao lado destes, havia sempre aqueles outros, ou seja, a polifonia havia de ser ordenada: o chefe da Comissão instituída, convém lembrar, era ninguém menos do que António Carlos Proença, Diretor Geral do Ensino Técnico desde o início da década de 1930, portanto, um antigo e fiel aliado do regime.

A atuação de Leite Pinto, a nosso ver, será determinante na reorientação da política de formação profissional em Portugal. Seja por participar como membro da Comissão de reforma, seja por atuar como ministro, com responsabilidade direta na definição e implementação de programas e projetos sem os quais aquela reforma poderia ter se tornado, como tantas outras, um projeto a mais, sem força para se efetivar na prática. Nesse sentido, conforme nos afirma Grácio (1986), o planejamento da educação para uma economia moderna é um objetivo explicitado desde a segunda metade dos anos cinquenta no discurso político-educacional de um ministro que rompe com a formação acadêmica em Direito que era usual entre

aqueles que ocupavam cargos de chefia: Leite Pinto é catedrático da Universidade Técnica e engenheiro pessoalmente ligado a um ramo importante da produção industrial.

Licenciado em Ciências Matemáticas pela Universidade de Lisboa, Leite Pinto inicia sua carreira profissional como professor de matemática do liceu Pedro Nunes, em 1924. Após cinco anos, passa a frequentar os Cursos de Matemática da École Normale Supérieure em Paris e de Engenharia da École Nationale de Ponts et Chaussées, como bolsista da Junta de Educação Nacional. A experiência adquirida como estagiário de Astronomia do Observatório de Meudon o levou a ocupar o lugar de assistente livre de astronomia da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Posteriormente, assumiu outros cargos e funções – secretário geral da Junta de Educação Nacional; procurador da Câmara Corporativa; diretor do Instituto de Alta-Cultura; docente do Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras, como professor de estatística, já na década de quarenta. Na década seguinte, em 1954, é nomeado presidente da Comissão de Estudos da Energia Nuclear e, finalmente, em meados de 1955 assume o Ministério da Educação, nele permanecendo até 1961 (Moreira, 2003).

A conciliação das atividades de docência com as de investigador, aliadas à proximidade com os espaços de decisão do país, parecem ter forjado, naquele homem, uma visão prospectiva sobre o país que lhe permitiu criar projetos consistentes, inovadores - como o Primeiro Plano de Fomento Económico - e, ao mesmo tempo, ser o engenheiro, o ministro, o professor, falando cientificamente, mas alertando sobre a impropriedade dos atos daqueles “que se resguardavam dos riscos pela inércia e pelo apego às formulas de sucesso do passado”. Nesse momento o ideólogo se fazia presente.

### **Engenheiro, ministro, educador: a conjugação entre racionalidade técnica e humanismo**

Leite Pinto, como adequado a um professor de Estatística bem formado da sua época, entronizou as concepções liberais de ordem social e económica centradas na resolução dos desequilíbrios do capitalismo, base teórica que, combinada com as práticas e conceitos corporativistas do Estado Novo, permitiu-lhe transitar, com propriedade, nas redes e espaços de poder daquele tempo. Segundo Moreira (2003) a nomeação de Leite Pinto como Ministro da Educação

não pode ser considerada o fim de uma conjuntura educativa, mas sim uma gestão em que a continuidade se faz presente: “Não é prudente elaborar reformas contra a Tradição”, dizia ele, Pinto Leite (idem, p.1100). Pode-se pensar, então, que a racionalidade era usada não para estabelecer rupturas, como ocorreu nos moldes republicanos, mas como recurso para instauração de uma política favorável ao desenvolvimento do país, em concordância com as teorias do capital humano que emergiam nos Estados Unidos e na Europa, naquele momento. O uso da racionalidade de uma forma adequada ao desenvolvimento do Plano de Fomento Cultural, com o qual Leite Pinto aspirava a distribuição de conhecimentos de modo que alimentasse os investimentos estatais e privados, uma conjunção de esforços sempre desejada mas de difícil consecução em Portugal. Suas palavras têm, portanto, um tempo e uma direção certa como, por exemplo, as proferidas na solenidade de inauguração das novas instalações da Escola Industrial e Comercial Campos Mello, em Covilhã, em outubro de 1955, quando conclamava a indústria a se adaptar à evolução rápida das técnicas produtivas, ocorridas a partir dos dois grandes conflitos mundiais, de forma a favorecer o desenvolvimento do país.

O aumento da produtividade é devido, por um lado, à generalização de métodos de trabalho mais racionais, por outro lado, ao emprego dos maquinismos. (...) Ontem ainda – duzentos anos são um dia na história da humanidade – apareceu a escola técnica: os métodos de trabalho e os processos de fabrico, discutidos por muitos, foram ensinados a muitos mais. Com a técnica, corolário da ciência, apareceram os maquinismos, a locomotiva, a eletricidade. (...) A máquina passou a produzir em massa, a normalização impôs o fabrico de peças intermutáveis, uma matemática que aparecia sem realidade criou o “controle” estatístico da qualidade. Assim se baixou o custo da produção. (Escolas Técnicas, 1956, n. 20, p.11)

E conclui:

Chamo rotina à teimosia em aplicar métodos antigos nas fábricas modernas. Houve processos de fabrico que se mostraram fecundos dentro das fábricas de outros tempos e com os maquinismos de então. Se nada tivesse mudado, os métodos antigos ainda hoje seriam excelentes. (idem)

Portador de um discurso que pretende fortalecer e alargar o consenso em torno do projeto de educação técnica proposto ao país, Leite Pinto relaciona a necessidade de mudanças no ensino técnico a acontecimentos do pós-guerra. Manifesta com clareza o projeto de ensino técnico e o modelo de aluno que se quer formar, inserindo-os no contexto mais amplo dos circuitos científicos, políticos e culturais. Referindo-se à guerra tecnológica entre os Estados Unidos e a União Soviética, no pós-guerra, diz: “O ocidente não deseja perder a guerra dos

cérebros” (...). O ensino técnico do ocidente, harmoniosa combinação da teoria e da prática, tem, em grande parte, de se revestir das características de ensino básico para a maioria e nesse sentido se está trabalhando por toda a parte (Escolas Técnicas, nº 20, p. 10). Refere-se aos bons índices de atendimento ao ensino primário, em Portugal, que apontavam para a necessidade do plano de construções escolares, em execução. Ao mesmo tempo, usava a racionalidade para propagar a necessidade de expansão da escolaridade básica – mesmo que ainda inserida na lógica da “tecnologia educacional” conforme defende Sérgio Grácio – porque a entendia como indispensável à formação técnica.

No que respeita à 3ª classe, não andamos longe do ideal. Temos 170 000 crianças de 9 anos e, no ano passado, ficaram aprovadas nesse exame 154 000 crianças das 204 000 inscritas. Este fato só por si indica que devemos ir para a obrigatoriedade do exame da 4ª classe, ao qual se submeteu com êxito apenas a metade do grupo etário correspondente. (idem, p. 9)

Defende, com clareza, um modelo de formação técnica baseada no raciocínio, na formação científica, em uma sólida formação geral, contrapondo-o às limitações da educação mecânica, direcionada exclusivamente à habilidade manual e considerada, ainda, e por muitos, suficiente para os trabalhadores portugueses.

Efetivamente, é preciso não esquecer que as técnicas defendem e conservam a cultura, mas num certo sentido também a caracterizam e dirigem, porquanto qualquer cultura está ligada à estrutura social e está é moldada pela técnica. (...) Por que, teimar, então, em limitar a formação de um artífice à técnica no seu sentido restrito, isto é, a um método de atividade operacional sobre a matéria? Por que crer em que a cultura geral só pode preparar para a contemplação e ser contrária à ação? (...) Especializar um homem ao ponto que ele saiba apertar parafusos, embora muito bem, é simplesmente transformá-lo numa caricatura humana (...) a identificação de uma instrução com a aprendizagem de ofício mecânico é sempre uma limitação ridícula, comparável à especialização de uma máquina de apertar parafusos. (idem)

Enfim, defende o saber-fazer, ou seja, o saber do ofício ligado a uma “ética de ofício”, escola como o espaço de formação profissional e ética: “A aprendizagem metódica e a formação só a escola pode dar (...) a habilitação empírica, colhida ‘com a mão na massa’ não é formação técnica (idem).

Observa Carvalho:

É de crer que a atuação de Leite Pinto não tivesse sido muito do agrado de Salazar que prosseguia sua carreira de chefe incontestado. A experiência do ‘engenheiro’ na pasta da educação não provara bem, fora um desvio na conduta da orientação estatal a que os ventos do Ocidente tinham forçado, mas tudo aconselhava a repor a máquina da coisa pública nos carris experimentados da tradição. Salazar voltou a procurar seus ministros da Educação entre personalidades formadas pelas

Universidades Clássicas, com mentalidades mais próximas da sua, e, portanto, de mais confiança. (2001, p. 797)

Assim, Proença e Pinto, companheiros no percurso de criação e implementação da reforma de ensino técnico de 1948, seus ideólogos e gestores, interlocutores diretos e homens de confiança de Salazar, nos colocam diante dos matizes de um projeto educativo que, se por um lado, está marcado pela força do regime de exceção que lhe confere estabilidade, por outro lado, é permeável às influências de um contexto histórico particular, que lhe impõe mudanças, lentas, mas afinadas com as exigências de abertura à democratização. Assim, de um sistema de ensino entendido como aparelho de doutrinação ideológica e de controle, passamos à ênfase na formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento, consolidada na articulação entre formação geral e prática profissional. Da associação direta entre educação e política, que se mantivera estável desde a Primeira República, emerge no seio do Estado uma educação como problema técnico, requisitando planejamento a partir de base de dados consistente e extensa.

Para Grácio (1986), as medidas que a lei irá referendar “decorrem inteiramente” das concepções e das propostas da Comissão de reforma. A seguir, afirma: “Não totalmente coincidentes na sua formulação e sobretudo tendo por origem diferentes razões sociais, as doutrinas de Carlos Proença e Leite Pinto foram certamente decisivas no encaminhamento dos trabalhos da Comissão” (p. 102). Caminhos e projetos construídos em embates diversos, como veremos a seguir.

### **3.3.3. Limites, inovações, oposições na proposta de reforma do ensino técnico de 1948**

Em carta ao ministro Mário Figueiredo, Salazar escreve:

Os espíritos estão preparados para não aceitar bem uma reforma que não corresponda a um certo conceito. Nas reformas de “fôlego” (tudo) é logo traduzido e comparado e examinado em muitos países. (...) não se pode apresentar uma reforma (...) sem um estudo (um relatório) tão profundo e tão elevado que marque, mesmo independentemente do valor de uma ou outra disposição. (apud Cardim, 2005, p.505)

Esse entendimento do que era uma reforma sugere a motivação necessária aos passos que seriam dados pela recém nomeada Comissão de reforma. Enfim,

em 27 de julho de 1944, António Carlos Proença apresentou um relatório ao ministro da Educação Nacional, resultado de um processo de trabalho que incluiu a realização de inquéritos envolvendo vários setores da sociedade. Inquéritos gerais às escolas técnicas objetivaram perceber o pensamento dos professores: qual a opinião sobre o ensino técnico, o que sugeriam e depoimentos sobre o conteúdo da reforma. Foram, também, consultados organismos corporativos de caráter econômico e profissional, atuantes em áreas de interesse para as escolas técnicas, quanto ao auxílio que estavam dispostos a prestar ao ensino e os dispositivos que, em seu entender, a este mais convinha. Ao final, responderam aos diferentes questionários, professores, organismos corporativos e empresas. Além disso, foram realizados inquéritos de base local, enviados segundo perguntas e programas tipo. Somam-se a esses inquéritos, estudos e pareceres.

Atendendo os termos constitucionais, o governo solicitou o parecer da Câmara Corporativa sobre a Proposta de Lei nº 99, editada com base no relatório da Comissão. O parecer da Câmara Corporativa, aprovado em 7 de agosto de 1946, reflete a apreciação das indústrias metalúrgicas e químicas e ciências e letras. O documento, com comentários e críticas enunciadas, foi encaminhado, posteriormente, à Assembléia Nacional e integrado ao debate da Proposta de Lei nº 99, ali realizado de 22 de janeiro a 7 de fevereiro de 1947. Nesse processo, buscava-se uma proposta de lei de reforma do ensino técnico consensual, com uma base de apoio alargada, sedimentada na representatividade de vários segmentos sociais, desde lideranças políticas, profissionais do ensino a setores da produção econômica e de suas representações de classe, bem como de outros segmentos comunitários (Escolas Técnicas, 1947, n. 3-4).

Enfim, em 25 de julho de 1948, pelo Decreto-Lei nº 37 028, é promulgado o novo Estatuto do Ensino Profissional Industrial. Em outubro desse mesmo ano, os primeiros contingentes de alunos ingressam nos cursos recém instaurados.

### **A atuação da Comissão de Reforma do Ensino Técnico: em busca do consenso**

O Relatório da Comissão da Reforma do Ensino Técnico extrapola, em vários aspectos, os limites dos modelos até aqui apresentados. Em primeiro lugar, porque apresenta uma justificação em que se destaca um conjunto de problemas comuns aos inquéritos realizados, o que demonstra ter havido, de fato, a

consideração às sugestões apresentadas. Há também, por parte dos relatores, uma manifestação explícita de que esses problemas devem suscitar respostas concretas e imediatas. Em segundo lugar, a Comissão respondeu com presteza às resistências ao projeto, no que ele propunha de inovador. Na oposição, destacaram-se, principalmente, membros do poder legislativo e da câmara corporativa, e mesmo resistências dentro do próprio governo, o que não impediu a consolidação de um projeto educativo com aspectos inovadores, na contramão das oposições apresentadas por aqueles segmentos da sociedade.

Nessa rede de poderes, o desejado processo de agregação aos trabalhos da Comissão de Reforma nem sempre teve a resposta desejada. Responsável pela apresentação dos resultados dos inquéritos, o vogal Eng. Francisco de Paula Leite Pinto relata terem sido escassas, em quantidade e qualidade, os pareceres e sugestões recebidos como resposta aos questionários, base do relatório a realizar. Das escolas vieram as respostas mais numerosas e valiosas, “embora, de uma maneira geral, sem nível elevado”. Sobre as respostas dos organismos corporativos, pondera: “Devemos confessar que as dos sindicatos apresentam-se mal redigidas mas sinceras e as dos Grêmios bem redigidas mas por vezes pretensiosas (...) arremedos de crítica azeda com base em lugares comuns”. Quanto à adesão das empresas,

O inquérito distribuído às empresas colheu somente 83 respostas! Este número é significativo do pequeno interesse que o ensino técnico merece às entidades que se designam por “forças vivas” (...) Triste é verificar que das 83 respostas não se tira uma sugestão que possa contribuir para o aperfeiçoamento do ensino técnico”. (Escolas Técnicas, 1946, n.3-4, p.269-270).

Ao final, Leite Pinto faz referência a apenas sete empresas cujas respostas destacam-se como contribuição aos trabalhos do relatório. É evidente, portanto, que as propostas inovadoras da Comissão de Reforma, mais tarde incorporadas ao projeto do governo, passaram por um processo longo de negociação. O próprio Diretor Geral do Ensino Técnico, Carlos Proença, refere-se a um possível desacordo ministerial com as soluções propostas pela Comissão que o levou, em 1946, a manifestar a intenção de deixar o cargo de Diretor Geral. Com isso facilitaria o bom encaminhamento dos trabalhos da reforma, mas teve sua manifestação recusada pelo ministro Caeiro da Mata do qual recebeu o devido apoio (Escolas Técnicas, 1971, n. 4-3, p.116).

Para colocar em destaque aspectos do trabalho da Comissão encarregada de proceder aos estudos preparatórios da Reforma do Ensino Técnico Profissional e, ao mesmo tempo, estabelecer interfaces com o Parecer da Câmara Corporativa, com os debates a que esses documentos deram lugar na Assembleia Legislativa e, ainda, assinalar os novos rumos tomados pelo ensino técnico a partir desse período, admitimos três eixos de análise. O primeiro eixo, demonstrativo, congrega aspectos representativos do diagnóstico do ensino técnico; o segundo eixo, justificativo, remete às razões legitimadoras da proposição de um novo modelo de ensino técnico para o país - questões de base que são apresentadas como limites, possibilidades ou necessidades de mudanças; o terceiro eixo, propositivo, remete às sugestões apresentadas pela Comissão de reforma, sintetizadas na Proposta de Lei de nº 99 que, depois do Parecer da Câmara Corporativa e da discussão na Assembleia Nacional, viria a dar origem à Lei 2 025 de 19 de julho de 1947 e ao Decreto 37 029, promulgado em 25 de agosto de 1948, referente ao Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial.

### **1º eixo – demonstrativo: diagnóstico do ensino técnico**

A primeira parte do Relatório da Comissão de Reforma apresenta um diagnóstico do ensino técnico no qual se destacam seus limites, necessidades e condicionamentos. Simultaneamente, a Comissão de Reforma enuncia razões para legitimar a proposição de um novo modelo de ensino técnico para o país. Destaca que o prolongado estado de expectativa em relação à proposição de uma reforma de ensino, que superasse as limitações impostas pelas normas anteriores, gerou um clima de incertezas e questionamentos. Entre os docentes houve manifestações claras de rejeição à profissão, fato que interferiu na opção pela carreira docente entre novos profissionais e para a demissão de profissionais em exercício. Havia um número previsto de vagas no quadro de professores e mestres, efetivos e contratados. Contudo, apesar do crescimento do número de alunos, nem sequer esses lugares eram ocupados em sua plenitude, o que resultou na contratação de professores e mestres provisórios em números crescentes, como apresentado na tabela que se segue.

Figura 11. Pessoal Docente em Serviço nas Escolas do Ensino Técnico Profissional

1944	
Professores:	223
Efetivos e contratados (para 309 lugares do quadro)	92
Agregados	390
Provisórios	705
Total	
Mestres:	146
Efetivos, contratados e auxiliares (para 177 lugares do quadro)	189 335
Provisórios.	1040
Total	
1947	
Professores:	
Efetivos e contratados (para 334 lugares do quadro)	272
Agregados	53
Provisórios	550
Total	875
Mestres:	
Efetivos, contratados e auxiliares (para 177 lugares do quadro)	146
Provisórios	228 374
Total	1249

Fonte: Escolas Técnicas, 1947, n. 3-4, p. 19.

A esses limites de vaga, acrescenta-se o crescimento do número de alunos e a falta de investimentos em instalações adequadas ao atendimento dessa demanda. Pode-se constatar a precariedade das condições de ensino, nas informações e comentários apresentados no próprio relatório e nos depoimentos dos parlamentares durante os debates travados na Assembléia Legislativa. A esse respeito, transcrevemos o depoimento do deputado Alexandre Alberico de Souza Pinto, em sessão de 22/01/1947: “Quem quer que tenha visitado as instalações das atuais escolas técnicas, de norte a sul do país, terá feito a desoladora verificação das insustentáveis condições em que o ensino está a ser feito nelas” (Escolas Técnicas, 1949, n. 6-7, p.112- 113).

Para exemplificar, cita as palavras da própria Comissão de reforma.

Iniciam-se as aulas às 8 horas da manhã e encerram-se á meia noite; na mesma sala sucedem-se as turmas, sem pausa, em torrentes, quase desde a madrugada; nas caves, nos lojões, nos sótãos, nos corredores improvisam-se locais de ensino. (...) Nas oficinas instaladas como Deus quer, os alunos acotovelam-se e não podem tirar do trabalho os necessários frutos. (...) Tudo tem faltado às escolas: não há instalações sanitárias (uma só para 200, 300, 400, 500 alunos, alunas e professores), não há vestiários, não há recreios cobertos, nem cantinas, nem ginásios, nem balneários. As invernias põem em risco a segurança dos edifícios.

Em seguida faz o seguinte questionamento,

“Surtem naturalmente estas perguntas, para as quais um observador superficial não vê a resposta imediata. Porque é precisa uma reforma para se consolidarem e ampliarem os edifícios existentes e para construir outros novos? Havendo no Ministério das obras públicas uma Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário, como se explica que ela tenha trabalhado quase exclusivamente em liceus, deixando abandonadas as escolas técnicas? Como se justifica tão grande diferença entre o carinho dispensado pelo estado aos edifícios liceais e a inércia perante o descalabro e mesquinhez dos edifícios das escolas técnicas?

(...) É de Salazar a afirmação de que “se não adoptam soluções precipitada é para não comprometer soluções definitivas”. Dentro dessa prudente norma administrativa, foi vedado à Junta trabalhar nas escolas técnicas enquanto a reforma do ensino não fosse publicada. Duas exceções que se fizeram há anos para a E.I. Infante D. Henrique, do Porto, e para a escola Bordalo Pinheiro, da Figueira da Foz, tiveram fortes motivos a determiná-las e foi necessária a promulgação de dois decretos. (...) Basta, além de outros motivos de ordem pedagógica, a necessidade urgente de fazer desaparecer este travão que impedia as obras dos edifícios escolares do ensino técnico para se ter como indiscutível a urgência da reforma. Isto pelo que diz respeito à oportunidade. (idem).

Na sessão do dia seguinte, o deputado Moura Relvas se manifesta nos seguintes termos:

Há nesta proposta, depois de tantos pontos a discordar, um aspecto que a torna particularmente simpática. Trata-se da construção de novos edifícios para as escolas técnicas. A escola Brotero, particularmente, funciona em condições deploráveis. Encontrei, numa visita que lá fiz, a serralharia mecânica completamente inundada. Isto é normal durante o inverno, e tanto assim que o chefe da oficina tem de usar tamancos. E este estado de coisas continua, mesmo depois da minha intervenção junto da repartição competente dos monumentos nacionais, e o mestre de oficina lá continua a não prescindir dos seus tamancos. Os alunos são obrigados a permanecer naquele local, e pode fazer-se idêa da insalubridade da casa. Felizmente, graças à política financeira do governo, tudo isso pode modificar. (Escolas Técnicas n. 6-7, 1949, p. 126-127)

De fato, de 1931 a 1947, observa-se o mesmo aumento no número de escolas técnicas, de 46 para 52 unidades, e nos liceus, de 37 para 43. No caso dos liceus esse aumento resulta da construção de novos edifícios escolares, enquanto o crescimento do número de escolas técnicas se deu pela cessão e adaptação de edifícios, já que as novas unidades escolares só começaram a ser construídas a partir do início dos anos 50. Contudo, mesmo com a falta de investimentos na rede escolar, a procura pelas escolas técnicas aumentou significativamente, conforme tabela a seguir.

Figura 12. Frequência Global nas Escolas de Ensino Técnico Profissional

Anos lectivos	Industrial	Comercial	Diurno			Nocturno	Total geral
			Masculino	Feminino	Total		
1929-30	8131	8049	5570	2876	8446	7734	16180
1930-31	7906	8535	5574	2738	8312	8129	16441
1931-32	8072	8658	5713	2817	8530	8200	16730
1932-33	8835	9120	6582	3181	9763	8192	17955
1933-34	9714	9502	7355	3600	10955	8261	19216
1934-35	11413	9800	8289	4271	12560	8653	21213
1935-36	13053	10756	9165	5015	14180	9629	23809
1936-37	14133	11711	10296	5751	16047	9797	25844
1937-38	14974	12397	11235	6259	17494	9877	27371
1938-39	16381	13636	12370	7108	19478	10539	30017
1939-40	17041	14259	13271	7600	20871	10429	31300
1940-41	18252	16612	14284	8982	23266	11598	34864
1941-42	16787	16552	13283	9227	22510	10829	33339
1942-43	16070	17877	13015	9345	22360	11587	33947
1943-44	16129	19130	13667	9771	23438	11821	35259
1944-45	16098	20017	13757	9717	23474	12641	36115
1945-46	16525	21277	13996	10426	24422	13380	37802
1946-47	16145	20670	13747	10262	24009	13339	37248 (*)

\* Foram incluídos 533 alunos do ciclo preparatório.

Fonte: Escolas Técnicas, 1947, n° 3-4, p. 29.

A esse respeito, Grácio (1998) afirma não haver dúvida de que só um regime autocrático, com um sistema político não pluralista e muito centrado na afirmação da autoridade do Estado, podia ter contrariado de uma maneira tão frontal a procura popular das escolas industriais e comerciais, deixando-as, ademais, chegar aos níveis de degradação material tanto mais humilhantes quantos os liceus eram, entretanto, generosamente contemplados pelo orçamento. Para Proença (Escolas Técnicas, 1971, n.4-3) a melhoria das condições de acolhimento daquela população ocorreu a partir da década de 1950 com a construção e dotação de equipamentos dos novos edifícios escolares. Em 1957, o número total de escolas técnicas construídas ascendia a 17 e no ano seguinte foram construídas mais onze, elevando para 28 edifícios novos, concluídos quase que totalmente com verbas do I Plano de Fomento. Em 1960 era inaugurada a 37ª escola técnica. A vigência do II Plano de Fomento criou possibilidades de novos investimentos, mas o projeto de construção foi afetado pela guerra no Ultramar Português. Assim, das 90 escolas projetadas para construção, chegou-se ao patamar de 64 unidades ao final da década de sessenta. Esse número irá se estender a 120 estabelecimentos, em 1970, distribuídos por 101 concelhos, quando em 1945 havia 50 edifícios em 38 concelhos; e a sua frequência chegava a quase cinco vezes mais, considerando-se o período entre 1945 e 1970, conforme os indicadores apresentados.

Figura 13. Indicadores sobre o Ensino Secundário Técnico em 1945 e 1970

	1945	1970
Estabelecimento oficiais ou oficializados .....	50	120
Concelhos dotados de ensino oficial ou oficializado .....	38	101
Estabelecimentos com ensino de:		
- Mecânica Aplicada .....	22	98
- Eletricidade Aplicada .....	4	88
- Técnicas de construção civil .....	22	34
- Feminino .....	34	88
- Índole artística .....	26	11
- Administração e comércio .....	27	92
- Prosseguimento de estudos .....	14	63
Dotação financeira (em contos) .....	26685	644586
Total de alunos .....	37802	177083
Alunos por estabelecimento .....	756	1475

Fonte: Alves, L. A. M., 2001, p. 27.

Segundo Alves (2007) os edifícios eram a parte visível de uma reforma que introduziu alterações estruturais e inovadoras não só para o ensino técnico mas para o quadro geral do sistema educativo, servindo, inclusive, “de laboratório para algumas modificações que mais tarde se alargarão ao ensino em geral” (p. 27).

## **2º eixo – justificativo: a vinculação entre o ensino técnico e a vida econômica da nação**

Entre as razões para legitimar a proposição de um novo modelo de ensino técnico para o país - questões de base apresentadas como limites, possibilidades ou necessidades de mudanças – a comissão de reforma dá especial destaque à “vinculação entre o ensino técnico e a vida econômica da nação”. Argumenta a Comissão que, embora se verifique a redução da percentagem dos operários fortemente especializados e qualificados na indústria moderna, em decorrência do crescente recurso aos métodos de produção mecânica e em série, isso não exime a exigência de formação escolar: “essa evolução há de refletir-se de certo modo no conteúdo e natureza do ensino, mas torna cada vez mais patente a necessidade do ensino profissional” (Escolas Técnicas, 1947, n. 3-4, p. 24). Esse novo olhar sobre as bases da formação profissional é sustentado em oposição a uma formação restrita aos limites de se “adestrar tecnicamente o trabalhador”, defendida por segmentos da indústria e por seus representantes.

O parecer da Câmara Corporativa sobre a proposta de reforma, publicado no Diário das Sessões, em 10 de dezembro de 1946, reafirma a citada vinculação. Segundo o seu relator, Engenheiro Ferreira Dias “a reforma da indústria é indissociável da reforma do ensino como partes interdependentes de um todo”. Contudo, estabelece ressalvas, uma vez que “o ensino técnico é condição necessária, mas não suficiente do processo industrial (...) sem uma reforma na produção parece não se poder tirar inteiro rendimento de uma reforma do ensino profissional” (Escolas Técnicas, 1949, n. 6-7, p. 36-39). Refere-se, ainda, à necessidade de mudança de mentalidade dos industriais, incapacitados para absorverem a mão-de-obra especializada; também não deixa de expressar o risco de se promover uma inquietação social devido a um grande contingente de pessoas qualificadas sem vaga no mercado de trabalho..

A restrição da Câmara Corporativa a uma vinculação direta entre o ensino técnico e a produção industrial nos remete ao desinteresse patronal pela formação

técnica. Esse desinteresse, já detectado nas décadas anteriores, é reafirmado nas respostas ao inquérito realizado pela Comissão de Reforma. Leite Pinto, ao comentar as respostas das poucas empresas que responderam aos questionários, registra haver nenhum interesse destas em participar da formação dos trabalhadores; são unânimes em referendar o Estado como responsável por esta formação, embora parcialmente subsidiadas para determinados tipos de ensinos, mas com subsídios concedidos pelo fundo de desemprego e não pelas empresas (Escolas Técnicas, 1947, n. 3-4, p.279-280).

Quanto aos sindicatos, quase todas as respostas começavam por aplaudir o inquérito e por manifestarem o voto em uma reforma urgente do ensino. Sobre a viabilidade de colaboração, afirmaram a fraqueza de seus recursos financeiros, mas sugeriram a possibilidade de fazer propaganda do ensino técnico entre seus associados, estimulando-a por conferências, por escritos e desenhos; possíveis subsídios aos estudos de alguns de seus associados ou filhos destes; instituição de prêmios, a serem concedidos diretamente ou pelas escolas, aos melhores alunos dos cursos profissionais. Quanto à oportunidade de criação de escolas diretamente ligadas aos Organismos Corporativos, a quase totalidade, 95%, respondeu “que não é oportuna a criação porque os sindicatos são pobres e não possuem, ainda, competência para criar e organizar e dirigir escolas”. Mais de 70% dos sindicatos pronuncia-se, porém, a favor de uma ligação indireta por intermédio de uma Comissão de Patrocínio ou de Orientação de que façam parte os profissionais. Além disso, quase todos os sindicatos votaram a favor do ensino pelo Estado; alguns poucos encaram a possibilidade de ensinos especiais subsidiados; outros, em menor número ainda, aceitam a criação de cursos livres e cursos noturnos para os seus filiados e filhos. O inquérito registra, também, que muitos poucos sindicatos têm ou escolas privativas ou modestas aulas noturnas de ensinos limitados (Idem, p 275- 276).

O vogal da Comissão, António Matoso, consultou 199 empresas não agrícolas do concelho de Ovar sobre a necessidade de “operários e outros agentes técnicos subalternos, preparados nas escolas profissionais”. Das 18 respostas recebidas, 2 não se pronunciaram, 7 responderam negativamente e apenas 9 responderam que sim. A necessidade de operários qualificados é reconhecida, sobretudo por proprietários de oficinas de tipografia, carpintaria e marcenaria e serralharia. Para Matoso, o desinteresse dos empresários que utilizam maquinário

que requer operários com qualificação profissional, como fabricantes de tintas e laticínios, entre outros, pode ser resultado da “ambição do lucro e o receio de ter de pagar salários mais elevados a operários mais conscientes e capazes.” (idem, 290-294).

Apesar de algumas iniciativas beneméritas de diversos organismos, registradas em diversos exemplares da Revista Escolas Técnicas, não havia, de fato, um comprometimento do empresariado com as políticas de formação profissional propostas pelo Estado. Nos relatórios das reformas anteriores, já apresentados, como nos relatórios da reforma de 1948 analisados, esse é um dado que se reafirma sempre. Nas discussões da Assembleia Legislativa, o projeto dos cursos complementares de aprendizagem que apresentam os custos financeiros com a formação profissional dos aprendizes, foi considerado demasiado oneroso pelas entidades patronais. Moura Relvas considerou a proposta uma “medida de tipo marxista, a que nosso meio não está habituado”, tendo sido fortemente contestado (Escolas Técnicas, 1949, n. 6-7, p. 123). É de se notar que a maioria das intervenções na Assembléia Legislativa apoiou o conjunto das propostas e, também, os cursos em pauta. Conjetura o deputado Pedro Cymbron que “a recusa à saída dos aprendizes para a escola estava mais afeta aos pequenos patrões e não às grandes indústrias e empresas importantes. Mas são os contratos de trabalho, ao obrigar os patrões a deixar sair os aprendizes para escola, “que muito poderão auxiliar esta modalidade” (idem). Obrigatoriedade, na verdade, apenas sugerida pelo governo e dependente da “boa vontade” dos empregadores. Desta forma, a colaboração que o estatuto de 1948 previu manteve-se inoperante, seja no que refere aos cursos complementares de aprendizagem, seja em relação à participação das comissões de patronato nas escolas Assim, nas palavras de Sérgio Grácio (1986) “tudo indica que na origem da reforma e da expansão do ensino técnico não existiu nenhuma pressão assinalável do patronato. É o governo a tomar a iniciativa e as opiniões e pontos de vista aparecem a partir de suas solicitações” (p 53).

### **3º eixo – propositivo: a inovação educativa do ciclo preparatório do ensino técnico**

Certamente, entre as propostas de mudança na organização do ensino técnico, a que causou maior impacto foi a de instituição de um ciclo preparatório

elementar, que passaria a constituir o primeiro grau do ensino profissional em seus diversos ramos. Nos termos do Relatório da Comissão, o “vestibular, preparatório, ou de orientação, de índole caracterizadamente educativa, mas tendenciosamente técnica” destinava-se a fornecer aos alunos aprovados no exame de 4ª classe de instrução primária a instrução geral e o adestramento manual necessário à aprendizagem frutuosa de qualquer profissão, que deverá ser ministrado em regime exclusivamente diurno, durante dois anos (Escolas Técnicas, 1949, n. 3-4).

No sistema de ensino português, o ciclo preparatório tem seus antecedentes em projetos que remontam ao final do século XIX. Posteriormente, conforme já apresentado, a reforma do ensino técnico de 1918 buscou alternativas nessa direção fixando a idade de ingresso no ensino industrial em 13 anos de idade e criando o grau preliminar, facultativo, destinado a alunos com idade inferior àquele mínimo. Sem duração rígida, a proposta tinha como finalidade estabelecer a transição entre o ensino primário e as escolas técnicas, evitando que os alunos “corressem os perigos da rua”. Essa classe vestibular foi suprimida pela reforma de 1930 que aumentou em um ano a duração dos cursos profissionais e antecipou a idade mínima de ingresso para 12 anos, mesmo reconhecendo ser esta uma idade prematura para que crianças fossem submetidas a uma opção profissional.

No relatório da Comissão de Reforma, entre as razões apresentadas para a proposição do ciclo preparatório destaca-se a necessidade de manter a continuidade da vida escolar, preenchendo o vazio de dois anos entre a conclusão do ensino primário e o acesso ao ensino técnico, a que são submetidos os alunos que desejam completar sua formação em um curso técnico. Assim, passou a ser necessário para o ingresso nas escolas técnicas, uma habilitação profissional de dois anos visando ministrar um complemento cultural, devido à insuficiência da cultura geral ministrada na instrução primária para a preparação dos futuros trabalhadores. Desta forma, com o curso de duração de dois anos e a idade mínima de admissão de 11 anos, ficava adiada para os 13 anos a idade de ingresso no ensino profissional. Durante a discussão do Projeto na Assembléia Legislativa, na sessão de 30/01/1947, Marques de Carvalho referiu que era o próprio Bureau Internacional do Trabalho que, em 1936, aconselhava a criação de um ciclo de “pré-orientação profissional” no ensino técnico. Esclarece que, indo a escolaridade obrigatória noutros países até os 14 anos e em Portugal apenas aos 10, 11 anos, esse ensino deve “ser largamente generalizado constituindo um

verdadeiro ensino primário de continuação” (Escolas Técnicas, 1949, n. 6-7, p. 51). Nessa perspectiva, as escolas de pré-aprendizagem, ao retardar o ingresso na carreira profissional, conduzem à maior liberdade e segurança na escolha profissional e permitem, “graças aos métodos que lhe são próprios, inconciliáveis com a rotina da escola verbalista, imprimir à educação e preparação geral dos alunos um tom perfeitamente harmônico com qualquer formação técnica posterior” (idem).

Aproximando-se dos princípios da escola do trabalho, elaborados por Kerschensteiner, defende a Comissão de Reforma, como objetivo maior da ação docente, “desenvolver a atividade puramente espiritual unida a todo o trabalho prático e facilitar assim o trânsito dos interesses meramente práticos para os interesses teóricos de todos os alunos cujas aptidões permitem esse desenvolvimento” (idem, p. 55); valendo-se das formulações teóricas de Dewey, acrescenta: “logo que alguém se interessa por um problema, como problema, pelas investigações e estudos atinentes à sua resolução, o seu interesse passou a ser puramente teórico” (idem). Os princípios da Escola Nova, cujos seguidores tinham sido censurados no período anterior, são retomados. A esse respeito o então ministro da educação nacional Pires de Lima, em discurso proferido em janeiro de 1951, afirma, o “triunfo completo dos métodos da escola ativa, postos em vigor em nosso meio escolar” e sustenta:

“O ciclo preparatório não é um curso sábio, verbalista, mnemônico, parado, passivo (...) coloca o aluno e não o mestre no centro do ensino. Não é um curso autoritário e dogmático; é um curso baseado numa disciplina apoiada na atividade do aluno e no interesse que ele próprio encontra nessa atividade” (Escolas Técnicas, n. 10,1951. p 12-15)

Como se vê, estão assumidos neste momento princípios pedagógicos radicalmente distanciados daqueles impostos pelas reformas de ensino técnico de 1930/1931, nos primórdios do Estado Novo.

Nos termos da nova reforma, o currículo do ciclo inicial das escolas profissionais passou a incluir, em seus dois anos, as seguintes disciplinas e respectivas cargas horárias: Língua e História Pátria (5 mais 5); Ciências Geográfico-Naturais, (4 mais 4); Matemática, (3 mais3); Desenho, (6 mais 8); Religião e Moral, (2 mais 1); Educação Física, (2 mais 2); Canto Coral (1 mais 1) (Mapa n. 2, anexo ao DL nº 37028 de 1948). A disciplina Trabalhos Manuais, propedêutica à aprendizagem profissional, buscava, através de uma progressão

graduada, levar os alunos a conceber e executar projetos, o que incluía trabalhos com madeira e metal. Tratava-se também de detectar “as preferências naturais” dos alunos, para futura orientação profissional. O ciclo preparatório foi objeto de experiência-piloto nas escolas Alfredo da Silva, no Barreiro, e Pedro de Santarém, em Lisboa (Escolas Técnicas, n. 10, 1951).

A proposta de sedimentação da formação profissional em disciplinas de cultura geral e científica, consideradas por alguns exclusivas para a formação das elites, em um contexto em que a escolaridade obrigatória não ultrapassava três anos, provocou reações impertinentes. Entre elas destaca-se a do deputado Joaquim de Moura Relvas, em sessão da Assembléia Legislativa de 22 de janeiro de 1947. Com base na diferenciação entre o ensino clássico e científico e o ensino técnico – o primeiro, indutor do capital estático, ou seja, do patrimônio cultural do indivíduo e da coletividade; o segundo, enquanto capital dinâmico, direcionado a constituir e dirigir, inspirado na ciência, o próprio trabalho, com o fim de torná-lo mais útil e produtivo - o parlamentar arremata sua argumentação nos seguintes termos: “Em resumo, não deve esquecer-se que o verdadeiro espírito e objetivo das escolas técnicas está no papel dos operários que os seus alunos devem, na sua enorme maioria, desempenhar na vida; não deve pretender se fazer do operário um estudantezinho sem o real conceito da sua profissão” (Escolas Técnicas, 194, n. 6-7, p.121).

Já o Parecer nº. 13 da Câmara Corporativa, sobre a Proposta de Lei de nº 99, mesmo que com sutileza, não deixa de jogar no campo da oposição ao caráter de formação geral do ciclo-preparatório. Após defender um “justo equilíbrio do geral com o especial, da educação com a profissão”, pondera,

É certo que a preparação geral mais cuidada também contribui (...) para afastar das oficinas os rapazes da escola industrial, levando-os a lançar as vistas para ocupações mais rendosas ou que reputam mais nobres; e pode, se for excessiva, desvirtuar a natureza do curso, dando aos diplomados a ilusão de que lhes falta muito pouco para chegarem a ser doutores. (idem)

Para a Câmara Corporativa, o objetivo das escolas industriais

não é mais do que fornecer operários hábeis e qualificados, conscienciosos e manejando com precisão os materiais de sua profissão. Por isso a escola deve ser essencialmente de oficina, e o próprio ensino do desenho não é necessário ir mais longe do que o ponto que é necessário para o operário ficar habilitado a ler os desenhos. (idem)

Apesar das oposições, muitas vezes reacionárias, favorecendo a manutenção dos privilégios dos empregadores com base nos baixos salários e mesmo a permanência da utilização da mão-de-obra infantil, pode-se constatar, nas bases de sustentação da uma pedagogia que se colocava como renovadora, em oposição a uma pedagogia tradicional ainda predominante, as raízes liberais dos modelos de formação que virão a se impor em tempos mais recentes. Nos termos do Projeto de Lei nº 99,

o mérito da formação profissional obtida em ciclo escolar, fornecendo à execução das operações o apoio de sólidas noções científicas e o quadro de uma educação geral de nível conveniente, consiste em facilitar, por um lado, a rápida especialização posterior, e assegurar, por outro, ao jovem trabalhador, a liberdade de escolher a sua profissão numa zona relativamente ampla de atividades. Esta é a sua melhor justificação como processo educativo. (Sessão de 16 do 01 de 1947, D.O de 1947-01-17; p.0271-0296)

Assim, o caráter de formação geral dado ao ciclo preparatório pode ser considerado uma estratégia para extensão posterior da escolaridade básica, como sugere o redator da proposta enviada à Assembleia Nacional: “Uma vez suficientemente definida e fixada a sua índole, chegará por certo o momento de decidir se este grau de ensino merecerá, ou não, maior autonomia e poderá vir a desempenhar a função de vestíbulo de acesso a todas as escolas secundárias” (Escolas Técnicas, 1971, n.43, p.16).

A necessidade de prolongar a escolaridade básica e protelar a diferenciação dos percursos escolares acompanha os movimentos de pós-guerra em prol de um ensino secundário profissional capaz de acompanhar e servir ao desenvolvimento econômico. Naquele momento, o sistema de produção taylorista-fordista, dominante na Europa, baseava-se na produção em série, articulada mecanicamente, numa mão-de-obra intensiva e, em geral, com baixa qualificação e incorporando um elevado componente de rotinas. Caracterizava a organização da produção a forte hierarquização entre as funções de concepção, produção e comercialização, sob a orientação de um rígido comando central. A grande maioria das funções era acentuadamente especializada, limitada, isolada e assentada na simplicidade e na repetição. Essas funções eram destinadas aos técnicos com formação intermediária enquanto o ensino secundário geral tinha como principal função servir de passagem para o ensino superior universitário. (Azevedo, 2000).

Em Portugal, em função dos projetos de industrialização integrados aos Planos de Fomento (anos 50 do século XX), em curso no período de pós-guerra, o ensino técnico assume uma importância estratégica. Consequentemente, a década de cinquenta é representativa do reconhecimento do ensino técnico como uma opção de regulação e mobilidade social para importantes segmentos sociais. Esse período é caracterizado por Grácio (1992) como “procura otimista de ensino”, por ter representado a possibilidade de mobilidade social ascendente para facções sociais que, nas décadas precedentes, mantiveram-se à margem das possibilidades de continuidade de seu processo de escolarização. Segundo Nóvoa (1996) o sistema dual foi sendo posto em causa desde a década de cinquenta. A fusão do 1º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório irá ocorrer na década de sessenta, abrindo o caminho para a unificação do sistema de ensino no início dos anos setenta.

Enfim, quando comparadas às linhas de força das reformas de 1918, 1930 e 1931 verifica-se, na proposta de reforma de 1948 a mudança de enfoque e mesmo o avanço na solução de algumas questões como, por exemplo, a proposição do ciclo preparatório para dar conta da integração entre ensino primário, e ensino profissional, e também das deficiências de formação básica dos alunos; os investimentos na rede física das escolas e a proposição de novas bases conceituais para a organização e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, entre outras. Entretanto, outras questões continuaram limitadas conforme as reformas anteriores, como a recusa de comprometimento pelo patronato para com as políticas governamentais de formação, além de outros aspectos a serem considerados a seguir.

### **3.4. A organização do Ensino Técnico Industrial na reforma de 1948**

#### **3.4.1. Modalidade e graus de ensino**

A Lei nº 2 025 19 de junho de 1947 foi aprovada com pequenas alterações em sua proposta inicial. Apresenta-se com quatro partes e vinte e nove bases definidoras dos princípios organizadores do ensino industrial e comercial, tendo sido complementada com um conjunto de normas que regulamentaram aspectos específicos de seu funcionamento. Destacam-se, em especial, o Decreto-Lei nº 37 028 sobre aspectos da organização administrativa do ensino e o Decreto 37.029 de

25/8/1948, Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial. Este decreto, estruturado em seis partes, conforme ilustrado a seguir, apresenta seiscentos artigos referentes à reformulação do funcionamento do sistema, desde as escolas e o ensino, aos serviços de direção e administração, até pessoal docente e auxiliar, funcionamento das escolas e disposições gerais e transitórias. Em anexo, constam mapas com os cursos e a respectiva distribuição por escolas.

Figura 14. Estrutura do Decreto Lei nº 37 029, Estatuto do ensino profissional industrial e comercial de 25/08/1948

PARTE	CAPÍTULO
I Das escolas e do ensino ministrado	I Natureza das escolas e das comissões do patronato
	II Ciclo Preparatório
	III cursos complementares de aprendizagem
	IV Curso de formação
	V Ensino de aperfeiçoamento
	VI curso de mestrança
	VII ensino preparatório para os institutos industriais ou auxiliares e preparadores
II dos serviços de direção, Administração e vigilância	VIII Diretor e seus auxiliares
	IX Conselho escolar
	X conselho administrativo
	XI Serviços e pessoal da secretaria
	XII Pessoal menor
III Do pessoal docente e auxiliar de ensino	XIII Categorias do pessoal docente
	XIV Provisão dos lugares de professor
	XV Formação pedagógica dos professores
	XVI Recrutamento dos mestres, contramestres, auxiliares e preparadores
	XVII Disposições comuns relativas ao pessoal docente e auxiliar de ensino
IV Do funcionamento das escolas	XVIII Matrículas e transferência de ensino
	XIX Propinas, emolumentos, isenções e bolsas de estudo
	XX Distribuição do tempo e da organização do serviço Escolar
	XXI Frequência escolar e regime disciplinar dos alunos
	XXII Oficinas, laboratórios e escritórios
	XXIII Exames e diplomas
	XXIV Atividades circum-escolares
V Disposições gerais	XXV Livros escolares
	XXVI Disposições gerais
VI Disposições transitórias	

Fonte: Decreto Lei nº 37 029 de 25 de agosto de 1948.

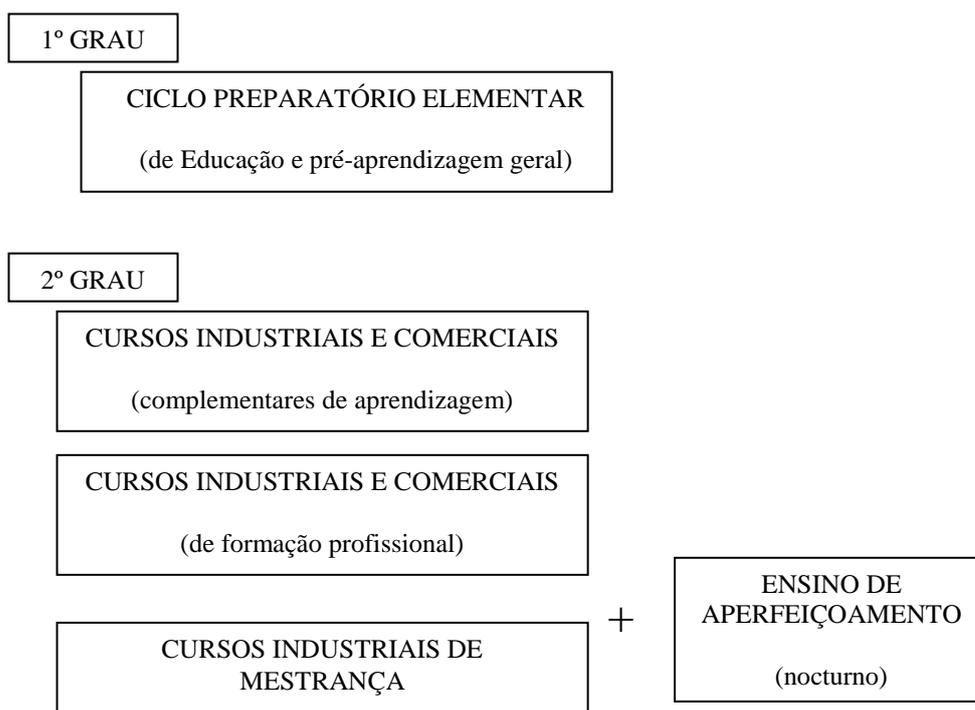
A seguir, com base no texto da lei, apresentamos a nova estrutura do ensino técnico destacando, especificamente, os graus e modalidades de ensino; os agentes de ensino, professores, mestres e alunos e a organização curricular.

O novo estatuto estabeleceu as modalidades de ensino industrial e comercial em dois graus. O 1º Grau incluía um ciclo preparatório elementar, de educação e pré-aprendizagem geral, com duração de dois anos. O 2º Grau abrangia:

- a) Os cursos industriais e comerciais complementares de aprendizagem;
- b) Os cursos industriais e comerciais de formação profissional;
- c) Os cursos de mestrança;
- d) Os cursos especiais de habilitação para o ingresso nos institutos industriais ou comerciais e nos cursos de Pintura e Escultura das escolas de belas-artes.

Previa-se, ainda, a oferta de ensino de aperfeiçoamento, normalmente no período noturno, para candidatos já com ocupação profissional e a quem não fosse aplicável o regime dos cursos complementares de aprendizagem. Integrava esse ensino disciplinas e trabalhos compreendidos nos cursos do 1º ou 2º Grau, ou de outros que interessassem à educação geral ou preparação técnica dos candidatos.

Figura 15. Ensino Profissional Industrial e Comercial



**CUSOS ESPECIAIS DE HABILITAÇÃO**

(para ingresso nos Institutos e nos cursos de  
Pintura e Escultura das Escolas de  
Belas Artes)

Fonte: ALVES, L. A. Marques, 2007, p. 28.

Os cursos complementares de aprendizagem eram ministrados paralelamente e em correlação com a iniciação profissional realizada em oficinas, fábricas, estabelecimentos comerciais e semelhantes. Destinavam-se a facultar aos aprendizes e praticantes a educação geral e técnica associada à prática obtida fora da escola que lhes confira a conveniente aptidão profissional (art. 52). Os cursos industriais e comerciais de formação, ministrados exclusivamente no período diurno, pretendiam facultar a candidatos habilitados no ciclo preparatório a educação geral e técnica necessária ao ingresso nas carreiras da indústria, do comércio e análogas (art. 66).

Com a nova estrutura do ensino foram ampliadas as possibilidades de formação de operários especializados. Para alunos com 4ª classe, foi disponibilizada uma série de oportunidades de estudos: cursos que conjugavam ciclo preparatório mais curso de formação, para os que pretendessem prosseguir seus estudos paralelamente ao ensino industrial; cursos complementares de aprendizagem, para aqueles com idade superior a 13 anos e já incluídos no mercado de trabalho; cursos de aperfeiçoamento, para os que tivessem idade superior a 15 anos e desejassem frequentar a escola em regime noturno (cursos de aperfeiçoamento); e cursos de mestrança destinados a garantir a qualidade no exercício das funções de mestres, contramestres e chefes de oficina (ensino noturno), (Alves, 2007, p.29-30).

### **3.4.2 Os currículos dos cursos industriais**

O ingresso nos cursos industriais de formação profissional passou a exigir seis anos de escolaridade anterior: quatro anos correspondentes ao ensino primário e mais dois anos de escolaridade no ciclo preparatório. Após o ingresso, os cursos transcorriam em horário intensivo e diurno por três anos e, em alguns casos, por

quatro anos. Os cursos de três anos podiam oferecer, em seqüência, cursos de três anos mais dois anos de formação complementar, com carga horária da secção preparatória para os institutos.

A nova reforma eliminou os cursos de formação, implantados pela reforma de 1931, que não tinham procura satisfatória, com a intenção de criar novos cursos adequados às solicitações dos setores consultados pela Comissão de reforma. O número total de cursos de formação foi reduzido para 34 cursos de base, a saber:

1. Carpinteiro de moldes
2. Fundidor
3. Serralheiro
4. Caldeireiro
5. Montador de eletricista
6. Eletromecânico de precisão
7. Relojoeiro
8. Técnico de óptica
9. Carpinteiro – marceneiro
10. Marceneiro-embutidor
11. Auxiliar de laboratório químico
12. Ajudante de farmácia
13. Técnico de tecelagem
14. Pintura decorativa
15. Escultura decorativa
16. Cerâmica decorativa
17. Cinzelagem
18. Mobiliário Artístico
19. Fotógrafo de artes gráficas
20. Gravador fotoquímico
21. Gravador de bronze, cobre e aço
22. Compositor tipógrafo
23. Impressor tipográfico
24. Desenhador-gravador tipógrafo
25. Fundidor de tipo
26. Desenhador-grafador litógrafo
27. Impressor-transportador litógrafo

28. Encadernador-dourador
29. Entalhador
30. Ceramista
31. Costura e bordados
32. Curso de formação feminina
33. Curso geral de comércio
34. Esteno-dactilógrafo

Os cursos de base ofereciam, através dos cursos de especialização, diversas saídas profissionais. Desta forma, buscava-se assegurar uma sólida formação técnica de caráter geral e viabilizar, aos alunos que os concluíssem, o ingresso em atividades de trabalho correspondentes à sua formação profissional. Após a conclusão dos cursos de base os alunos poderiam dar continuidade a seus estudos em ciclos complementares de feição nitidamente especializada, de formação permanente e com duração não superior a 1 ano, em regra. Além da possibilidade de continuidade de estudos, a formação concentrada em cursos de base geral permitia racionalizar investimentos, reduzindo o número de turmas paralelas em cada escola. Para todos os cursos de formação previa-se um estágio final de seis meses.

Seguindo a orientação da Comissão de reforma, adotou-se uma forma de especialização profissional gradual, permitindo aos aprendizes corrigir com relativa facilidade uma escolha profissional precipitada. Mas a organização dos ciclos profissionais em bases alargadas pretendia atender, também, a rapidez das mudanças da técnica e dos processos de trabalho.

Se o trabalhador, cuja especialidade está em declínio, não pode, no momento oportuno, adaptar-se a um trabalho novo, está permanentemente sob a ameaça de desemprego. (...) O ensino há de pois ser previsto em ordem a facilitar essa mobilidade horizontal, tão frequente no trabalho moderno, ministrando aos alunos a instrução geral e técnica o mais sólida possível. (Escolas Técnicas, n. 3-4, p.141-142, 1947)

Além disso, tal formação profissional favorecia, também, a *mobilidade horizontal* que frequentemente se operava dentro das empresas de maior porte. Para atender a complexa e diversificada hierarquia de suas funções, essas empresas tendiam a recorrer a trabalhadores qualificados, à medida que preferiam “recrutar os escalões superiores entre os que, no escalão imediatamente inferior,

se prepararam para uma prática suficientemente longa e deram provas de eficiência no desempenho de suas funções” (idem, p 147-148).

Nessa perspectiva, a base de formação geral e técnica dos currículos pretendia possibilitar a *mobilidade horizontal*, ou seja, a passagem de uma área de trabalho específica para outra, e uma *mobilidade vertical*, de ascensão a cargos profissionais que requeressem uma formação específica, complementar à formação de base geral, como se pode observar no plano de estudo de formação de Marceneiro – embutidor, apresentado no Mapa n. 4, anexo ao Decreto nº 37 028, de 23/08/1948, p. 280:

Figura 16. Curso de formação industrial de marceneiro embutidor

Disciplinas/ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Português	3	2	---	---
Matemática	3	2	---	---
Desenho Profissional	8	4	4	---
Desenho de Observação e de Ornatos	---	4	4	10
Tecnologia	2	2	2	---
Orçamentos e Contas de obras	---	---	---	1
Religião e Moral	1	1	---	---
Formação Corporativa	---	---	---	1
Noções de Higiene	1	1	1	---
Educação Física				
Oficinas de marcenaria	18	14	12	12
Oficina de embutidos	---	10	18	30
Total -----	36	41	41	42

Fonte: Mapa nº 4, anexo ao Decreto nº 37 028, de 23/08/1948.

A frequência ao terceiro e quarto anos deste curso era facultada a alunos do curso de carpinteiro-marceneiro que demonstrassem, a partir do 1º ano, especiais tendências artísticas e possibilidades de trabalhar eficientemente na técnica de embutidos. O quarto ano constituía uma especialização, admitindo apenas alunos concludentes do terceiro ano e interessados em requerer o exame de aptidão profissional do curso de marceneiro (idem, p. 280). Assim, seguindo essa forma de estruturação, os cursos industriais de base foram direcionados a

especializações, facultando o prosseguimento de estudos e racionalizando a utilização de recursos humanos e materiais.

Observa-se, então, um currículo estruturado em três grupos, cada um deles com disciplinas propedêuticas e práticas educativas específicas. No primeiro grupo predominam disciplinas de base geral, como Português e Matemática, e as disciplinas direcionadas à formação de base técnica, como desenhos e tecnologias; no segundo grupo encontram-se disciplinas “*de educação social e nacional*” (Escolas Técnicas, 1947, n. 3-4, p.142), presentes nos planos de estudo de todos os cursos de formação industrial. O terceiro grupo concentra, especificamente, a formação prática em oficinas. Tanto no primeiro como no terceiro grupo há uma graduação na disposição da carga horária que vai, de uma maior concentração de disciplinas e práticas de formação geral nos dois anos iniciais para, no terceiro e quarto ano, ocorrer uma maior concentração de carga horária em disciplinas e práticas direcionadas à formação em funções profissionais mais específicas. Coerente com a sua proposta de organização curricular, no primeiro ano mantém-se o equilíbrio entre a carga horária das disciplinas de base geral e técnica e a carga horária das práticas em oficinas, enquanto nos anos subsequentes há o predomínio da carga horária das atividades práticas oficinais sobre a carga horária das disciplinas de base.

Supera-se, assim, a organização dos planos de estudo da reforma de 1931 que se estruturava em torno de três amplos objetivos – a educação plástica, a educação geral do espírito e científica, e a educação profissional – principalmente no que se refere à extinção dos currículos reduzidos a serem adotados nas províncias, na redução do número de cursos, e no significativo aumento da carga horária total dos planos de estudo dos diferentes cursos. Foram mantidas as disciplinas de Desenho e Tecnologia, assim como as disciplinas que marcam mudanças importantes na adequação do ensino aos novos modos de produção. Estamos nos referindo, especificamente, ao ensino do Desenho.

Além disso, pode-se considerar que a reforma do ensino profissional de 1948 apresenta uma concepção de currículo ampliada como meio educativo “além das aulas e sessões de trabalhos práticos e oficinais, todos os atos da vida escolar e as atividades circum-escolares, organizadas estas, sempre que possível, com a colaboração da Mocidade Portuguesa e da Mocidade Portuguesa Feminina” (art. 518-519). Assim, os serviços de biblioteca, as visitas de estudo, as excursões, as

sessões culturais, as exposições e as festas escolares, atividades classificadas como circum-escolares e que diziam respeito, exclusivamente, à Mocidade Portuguesa e à Mocidade Feminina Portuguesa, assim como a educação pré-militar a que todos os alunos do sexo masculino estavam sujeitos, passam a constituir atividades curriculares (art. 520 e 521).

### **3.4.3. Professores, mestres e alunos**

#### **Os alunos**

Segundo o novo regulamento do ensino, os alunos passaram a integrar duas categorias: alunos internos e alunos externos. A primeira categoria referia-se aos alunos que se encontravam regularmente matriculados e frequentavam as escolas oficiais; a segunda categoria identificava os alunos que frequentavam cursos profissionais que não integravam aquela rede de ensino. A inscrição de todos os alunos das escolas profissionais na Mocidade Portuguesa e na Mocidade Portuguesa Feminina era obrigatória, sem prejuízo da educação pré-militar a que todos os alunos do sexo masculino estavam sujeitos, nos termos da Lei nº 1 941 de 11 de abril de 1936, sendo dispensados dessa inscrição os alunos de nacionalidade estrangeira (art. 521).

Para a manutenção da disciplina escolar entre os alunos, determinava-se a utilização de meios persuasivos, prevendo-se a recorrência aos castigos nos casos de sua ineficácia. As penas disciplinares aplicáveis aos alunos por falta cometida durante os exercícios escolares são similares às previstas nas normas da reforma de 1930/1931. Previa-se, ainda, a atribuição de recompensas aos alunos com aproveitamento distinto e aos com muito bom comportamento.

#### **Professores e mestres**

Com a promulgação do Novo Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial em 1948, instituiu-se as seguintes categorias de professores: efetivos, adjuntos, auxiliares, contratados do quadro e do serviço eventual. Os professores efetivos e adjuntos ocupavam cargos vitalícios dos quadros privativos das escolas.

Os primeiros exerciam, especialmente, a docência nos cursos de formação, de mestrança e no das secções preparatórias; os segundos ocupavam-se das atividades docentes do ciclo preparatório e dos cursos complementares de aprendizagem. Ambas as categorias exerciam a regência do ensino de aperfeiçoamento, segundo o grau a que as mesmas pertencessem.

A formação pedagógica do professor era obtida pela habilitação nas cadeiras da secção pedagógica das Faculdades de Letras e pela realização de estágio de dois anos. Para os candidatos a professores efetivos ou adjuntos serem admitidos no estágio, exigiam-se habilitações especificadas em 11 grupos. Essas habilitações referiam-se, de acordo com áreas ou disciplinas específicas, à conclusão de cursos de diferentes níveis: superior, de licenciatura ou de institutos; aprovação em cadeiras e cursos de faculdades específicas ou, mesmo, instrução de nível primário associada ao exercício de magistério oficial bem classificado. Os serviços de estágio funcionavam em escolas de Lisboa e do Porto, dependendo a admissão no estágio de inspeção médica e aprovação em exame de admissão. As vagas eram distribuídas entre candidatos do sexo masculino e feminino.

Assim como nas reformas de 1930/1931, a habilitação para o exercício do magistério conjugava uma formação acadêmica com uma formação prática, realizada em estágios profissionais. As dificuldades de acesso aos estágios permaneceram, já que estes se concentravam nas cidades do Porto e de Lisboa. Além das atividades de docência, os professores continuaram a ser solicitados a assumir funções diversas, tanto de teor pedagógico como administrativo. Entre essas funções, permaneceu a prevalência da escolha, pelo Ministro, de professores para os cargos de diretores das escolas, exercido em comissão e por tempo indeterminado, podendo o ministro dá-la por finda a qualquer momento. A ampliação de seu campo de ação profissional, contudo, permaneceu sem a necessária formação para o exercício de funções diferenciadas.

Além disso, de acordo com o Decreto-lei 37 028 de 25/08/1948, art. 22, o ensino profissional só poderia ser exercido por indivíduos em quem o Estado reconhecesse, além da natural competência científica e pedagógica, a indispensável idoneidade moral e cívica. Era exigido, daqueles profissionais, um compromisso assinado de não pertencerem a organizações políticas que colocassem em causa a legitimidade do estado português.

## Os mestres do ensino industrial

Os profissionais responsáveis pela formação prática nas oficinas integravam as categorias de mestres, contramestres e auxiliares. No quadro de cada escola industrial havia a previsão de um mestre para cada oficina. Caso o profissional não pudesse se encarregar de, pelo menos, metade do serviço que a oficina demanda, seriam requisitados os contramestres necessários ao bom andamento das atividades. Na falta ou impedimento dos mestres, dos contramestres e dos auxiliares do quadro e quando estes não pudessem encarregar-se de todo o serviço, previa-se a nomeação de contramestres e auxiliares provisórios (art. 181-183).

O recrutamento dos mestres, antes restrito à realização de provas práticas, passa a ser realizado através de concurso de habilitação, com provas teóricas e práticas. Após cinco anos de bom e efetivo exercício como contratados, esses profissionais poderiam ser nomeados efetivos, mediante proposta do conselho escolar. Já os contramestres eram recrutados por concurso documental, aberto perante as escolas, com candidatos selecionados entre os diplomados com um curso profissional que compreendesse a oficina ou curso prático a prover. Caso não houvesse candidatos inscritos para o concurso, previa-se a abertura de um novo concurso de provas práticas, no qual seriam admitidos profissionais não diplomados. O provimento dos lugares de contramestres e de auxiliar era feito por contrato, com período inicial de dois anos, e, em caso de renovação, por tempo indeterminado.

Quando se tornasse necessário introduzir nas escolas, novas formas de ensino oficial, era facultado ao Ministro autorizar, mediante proposta da Inspeção do Ensino Técnico Profissional e parecer favorável da 5ª seção da Junta Nacional de Educação, que, independentemente de concurso, fossem contratados como mestres profissionais de reconhecida competência e idoneidade, nacionais ou estrangeiros.

Constata-se que os procedimentos para a contratação de profissionais para o ensino das práticas de oficina nas escolas industriais continuavam a prever a possibilidade de se admitir indivíduos sem habilitação, possivelmente pela pouca demanda de profissionais qualificados para o exercício daquelas funções, além do que, permanece a total ausência de investimentos ou incentivos oficiais para a qualificação desses profissionais. Também, a exorbitância na diferença dos

salários de professores e mestres permanece. De acordo com a tabela de vencimentos anexa ao Decreto - Lei nº 37 028, o maior salário, de um mestre classificado no nível superior desta classe, era menor do que o salário de um professor classificado no nível mais baixo de sua classe. A esse respeito, o Estudo sobre o equipamento e organização das oficinas escolares, apresentado no relatório do vogal da Comissão de Reforma de Ensino, Eng.º Eduardo J. Rodrigues da Silva, esclarece:

A falta de pessoal docente capaz, nas oficinas escolares, resulta em grande parte de deficiências da organização vigente. Estas filiam-se, geralmente, na insuficiência dos salários pagos aos mestres. Com os vencimentos atuais, é difícil recrutar pessoal docente com a competência técnica necessária. A maioria dos mestres (provisórios) acaba de sair da escola e aceita a sua nomeação como um recurso enquanto não encontra, na indústria particular, maior remuneração. Isto é, só serve na escola enquanto não têm ainda qualquer prática da sua profissão – justamente o contrário do que haveria de acontecer. (Escolas Técnicas, 1949, n. 3-4, p. 336)

Como se vê, apesar do reconhecimento dos limites impostos pelas reformas anteriores, permaneceram estruturas discriminatórias, sedimentadas, impeditivas de maiores avanços no ensino industrial. Os limites à ação educativa em um estado corporativo – que conclama à integração mas que deixa a si mesmo o direito de dar a última palavra sobre os princípios a serem assumidos e as ações a serem implementadas, que abre espaço à inovação mas mantém uma estrutura institucional marcadamente conservadora – marcaram de maneira singular as práticas educativas das instituições de ensino profissional. Os resultados da pesquisa realizada por Costa (2005) na Escola Industrial Emídio Navarro, no período de 1955 e 1974, são bastante esclarecedores:

Considero que podemos afirmar (...) que a Emídio Navarro vivia a tensão própria de uma organização que reunia em si feições de uma ‘escola cívica’ (omnipresença da lei, da autoridade, da obediência e do controle, hierarquia, ordem, uniformidade e, até certo ponto, renúncia à singularidade) e de uma ‘escola doméstica’ (coletividade como uma grande família, professores olhando como pais, procura do bem-estar, educação integral, convívio, relacionamento amistoso entre colegas). (p. 260)

Depois de 1948, a primeira grande transformação no ensino industrial ocorreu em 1970 com a criação de cursos gerais do ensino secundário técnico, por despacho do ministro Veiga Simão. Foram criados nove cursos gerais técnicos em substituição aos trinta e cinco cursos de formação previstos pela reforma de 1948. Os novos cursos apresentavam um tronco de disciplinas comuns com o curso

geral dos liceus, criado simultaneamente, e em substituição do antigo segundo ciclo.

No plano administrativo, a aproximação dos ensinos liceal e técnico ocorreu com a criação da Direção Geral do Ensino Secundário sucedendo às Direções Gerias dos Ensinos Liceal e Técnico, e com a criação das Escolas Secundárias, que abrigavam ambos os ensinos, ou seja, o curso geral dos liceus e os cursos gerais técnicos. Em 1972, Carlos Proença deixou a Direção do Geral do Ensino Técnico, tendo se recusado assumir o novo cargo de Diretor Geral de Ensino Secundário porque considerou que a reforma que se pretendia desenvolver conduziria à extinção do ensino técnico (Cardim, 2005).

De fato, pela Lei 5/73 de 25 de julho, a primeira Lei de Diretrizes e Bases de do Sistema Educativo, o ensino técnico mereceu apenas uma referência indireta:

O curso geral compreenderá um núcleo de disciplinas comuns que facultam aos alunos uma formação geral unificada e algumas disciplinas de opção que favoreçam uma iniciação vocacional com vistas aos estudos subsequentes ou à inserção na vida prática, diretamente ou após adequada formação profissional. (...) O curso complementar será mais diferenciado que o curso geral, compreendendo algumas disciplinas de opção e visará em especial a conveniente preparação para os diversos cursos superiores ou a inserção na vida prática, diretamente ou após adequada formação profissional. (apud Alves, 2007, p. 37)

Esse regime de estudos para o ensino secundário técnico foi extinto a partir de 1975, quando se deu a unificação dos cursos gerais técnico e liceal. Com isso coloca-se praticamente um ponto final no ensino técnico em Portugal (idem).