

O PROFESSORADO DOS LICEUS PÚBLICOS E A CONSTRUÇÃO DOS MUNDOS POSSÍVEIS: FORMAS PLURAIS DE JULGAMENTO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR NO CONTEXTO DA REFORMA LICEAL NO PORTUGAL DOS ANOS 30 - O PONTO DE VISTA DOS ACTORES LIGADOS AO ESTADO¹

José Manuel Resende¹

1. SOBRE A LÓGICA QUE ENFORMAVA A REFORMA DOS LICEUS EM 1936²

Com a Reforma do Ensino Secundário proclamada pela Assembleia Nacional através da Lei nº1:904 de 1935 estava dado o primeiro passo para o Governo do Estado Novo, regulamentar o Estatuto que ia reger os liceus³.

O decreto-lei nº27:084 da responsabilidade governamental tornou público em 14 de Outubro de 1936 os objectivos e o enquadramento geral do ensino secundário. Era então Ministro da Educação António Faria Carneiro Pacheco, professor da Faculdade de Direito de Lisboa (Carvalho, 1986:818).

Este diploma consagrou a autonomia deste grau de ensino no quadro global do sistema escolar português. De acordo com o preâmbulo deste documento oficial foi possível verificar quais as principais linhas de orientação determinadas pelo Governo relativamente ao modo de funcionamento dos liceus nacionais e municipais (figuras já contempladas no Estatuto do Ensino Secundário definidas pelo decreto-lei nº20:741 de Janeiro de 1932).

A distinção entre uns e outros não punha em questão a orientação geral conferida ao ensino secundário liceal, porque a criação destes dois tipos de liceu estava ligada, sobretudo, às características do percurso escolar instituído pelo Estado em cada um deles. Os liceus nacionais estavam autorizados a ministrar os três ciclos que compunham o ensino dos liceus. Os liceus municipais, pelo contrário, apresentavam no seu organigrama a possibilidade de oferecer aos seus utilizadores os dois primeiros ciclos ou somente o primeiro ciclo, e por isso, mais ajustados a proporcionar a ascensão social e à renovação das elites, particularmente, entre os cidadãos que não residiam nas capitais dos distritos.

A referida autonomia do ensino nos liceus era determinada pela reforma de 36: "há - de culminar-se em uma acção formativa completa, desde o estímulo da faculdade de observação e uma riqueza de erudição que não asfixie o pensamento até à emancipadora sistematização mental, necessária para a vida.

É - se deste modo conduzido a abandonar, por pedagogicamente irreal, a distinção entre curso geral e curso complementar, e a abandonar também, por prejudicial a uma grande parte da população escolar, sem que se tenha revelado útil para a restante, a bifurcação do ensino em letras e ciências, que antes se impõe substituir, no final do curso, pela síntese filosófica dos conhecimentos adquiridos.

É dentro da mesma ordem de ideias que o ensino liceal tenderá à formação da mentalidade corporativa em que há - de desenvolver a actividade dos portugueses. E, visando, a missão natural da mulher, nos liceus de frequência exclusivamente feminina, oferecer-se-á às alunas que não se destinam a estudos superiores um curso de educação familiar, premente necessidade duma época em que tantos males poderão ser evitados pela habilitação das mães e pelo prestígio dos lares" (decreto-lei nº27:084, 1936:1235).

¹ Universidade Nova de Lisboa.

² As reflexões incluídas neste artigo estão integradas num estudo mais vasto realizado desde 1997 "Sobre a construção dos mundos possíveis do Professores do Ensino Secundário no Estado Novo - 1926/74 - Das formas de justificação aos regimes de acção: aquilo a que os docentes se referenciam para construir a sua profissão", financiado no âmbito do programa do PRODEP que apoia formação dos quadros do Ensino Superior.

³ Sobre a descrição e interpretação dos factos sociais e políticos constitutivos deste período histórico - 1926-1940 - e sobre os factos que antecederam, quer a génese do período designado de Ditadura Nacional - 1926/1933 -, quer a formação do Estado Novo a partir de 1933, cf. ROSAS, F. (1994) - *O Estado Novo (1926/1974)*, in MATTOSO, J. (dir.), *Nova História de Portugal*, Lisboa, Círculo de Leitores, Volume 7, ROSAS, F. (2000) - "Estado Novo e modernização económica" in Rosas, F., *Salazarismo e fomento económico*, Lisboa, Notícias Editorial, 20-61, PINTO, A.C. (1992) "As elites políticas e a consolidação do salazarismo: o Nacional Sindicalismo e a União Nacional", *Análise Social*, nº116-117, 575-613, PINTO, A.C. (2000) "Portugal Contemporâneo: uma introdução" in A.C. Pinto (coord.), *Portugal Contemporâneo*, Madrid, Ediciones Sequitur, 1-38.

Os pontos de vista sobre as finalidades do ensino secundário ministrado nos liceus, assumidos pelos dirigentes políticos ligados à educação, desenvolveram-se numa dupla lógica. A primeira, estava próxima duma concepção elitista. A segunda, estava próxima duma concepção de sociedade fundada em princípios corporativos, que assentavam na ideia de equilíbrio funcional da ordem social por intermédio da relação entre a moral, o direito e a acção do Estado (Durkheim:1983).

A primeira lógica subjacente a este projecto não acarretava qualquer tipo de problemas para a classe dirigente, visto que os professores pareciam não resistir à implantação de um ensino pautado pela erudição e pelo trabalho de sistematização do conhecimento, no final deste trajecto escolar. A segunda lógica exposta no referido documento já não era tão consensual como a anterior. Os próprios responsáveis do Ministério de Educação Nacional reconheciam que nem todos os professores tinham aderido aos princípios que orientavam o projecto político corporativo.

"E (...) a irrecusável verdade é que, por falta de espírito corporativo dos professores, pela sua heterogénea habilitação e pelo diverso grau de diligência, raras vezes terá sido praticada em Portugal a apregoada virtude coordenadora do regime de classe. O que se tem feito é tão inorgânico que não merece o nome de regime e é um tão absurdo ensino que se exprime nesta desoladora fórmula: para passar não é preciso saber e o saber também não chega para passar" (decreto-lei nº27:084,1936:1236).

A disposição manifestada pelos responsáveis do Ministério em reformar com alguma urgência o ensino dos liceus, prosseguia uma orientação que já tinha sido assumida anteriormente pela tutela. Na verdade, em Outubro de 1926, o Ministério de Instrução Pública decretava o Estatuto da Instrução Secundária.

Por intermédio do decreto-lei nº12:425 de 16 de Outubro de 1926, a equipa ministerial dava conta da necessidade de reduzir drasticamente a "superabundância de matérias, superabundância de horas de aulas, abundância tanta que, ao contrário do ditado latino, se julgavam nocivas em extremo, e até contraproducentes no alcance desejado de saber muito e bem. O resultado paradoxal era patente a todas as vistas (...): quanto mais se pretendia fazer saber, cada vez realmente se sabia menos" (decreto-lei nº12:425,1926:1625). Apesar da génese destas alterações, terem sido determinadas num período anterior ao golpe de estado de Maio de 1926, a publicação deste decreto ocorreu depois da concretização da ruptura política com a 1ª República.

A tentativa de confirmar o nível do ensino secundário ministrado nos liceus foi novamente decretado em 1931. Já no relatório publicado junto do decreto-lei nº20:741 de 11 de Janeiro de 1932, o governo da Ditadura Nacional concebia como orientação geral a conferir ao ensino secundário, "o seu carácter essencialmente formador da personalidade e pelo lugar que ocupa na organização geral – colocado, como está, no caminho que vai dar ao ensino superior e consequentemente às profissões de mais alta categoria social -, é bem no nosso País, como aliás em todos sucede, a pedra de toque do nosso estado de civilização" (decreto-lei nº20:741, 1932:86).

O lugar intermédio detido pelo ensino secundário no organigrama vertical, que configurava o sistema de ensino público, produzia uma espécie de balanceamento, entre a necessidade de lhe atribuir uma justificação inspirada, que fundamentava a presença do saber e a transmissão duma cultura geral desinteressada aos alunos, e, simultaneamente, a necessidade de lhe atribuir uma justificação doméstica, que fundamentava a presença duma lógica formadora da personalidade das crianças e dos jovens ali matriculados. Neste sentido, o Estatuto do Ensino Secundário decretado em 1931 (mas publicado em 1932), deu um passo significativo na clarificação da definição das funções e finalidades atribuídas ao ensino dos liceus – o reforço simultâneo da selecção escolar e da disciplina -, que posteriormente foram definitivamente consagradas na Reforma decretada em 1936. A tónica colocada no valor da disciplina e na desvalorização da liberdade, parecia confirmar o ajustamento da acção destes dirigentes a um único dos pilares do projecto do desenvolvimento da modernidade (Wagner:1996), (Barroso:1991, 1995, 1996).

2. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO REGIME DE CLASSES NOS LICEUS E A REPRESENTAÇÃO ORGÂNICA, EQUILIBRADA E ORDEIRA DA ORDEM SOCIAL

O significado que era possível retirar do processo reformador promulgado em 1936, parecia ir ao encontro da possibilidade de formular uma hipótese de trabalho. Tudo indicava ser possível estabelecer uma ligação entre o regime corporativo e o funcionalismo orgânico (Spencer:1989), (Durkheim:1977) muito em voga na sociologia dos finais do século XIX e princípios do século XX.

Ao invés de optarem por uma coordenação orgânica do saber e da formação em termos horizontais – a dependência das disciplinas (as partes) em relação à coordenação da classe (o todo) –, os responsáveis por esta organização do ensino dos liceus, pareciam inclinados a optar pela lógica da coordenação orgânica do saber e da formação em termos verticais – a dependência da base (os primeiros ciclos em que o saber se fracciona em disciplinas) em relação ao topo (onde se faz a “sistematização mental e a síntese de todos os conhecimentos” (decreto-lei nº27:084, 1936:1237).

A opção pelo modelo de integração vertical do saber e da formação, em detrimento do modelo de integração horizontal denotava a existência, entre estes dirigentes, dum entendimento elitista acerca das funções e finalidades do ensino nos liceus. Aliás, este entendimento elitista do ensino ministrado nos liceus dava continuidade às orientações já anteriormente assumidas, quer pela equipa ministerial que mandou publicar, em 1926, o Estatuto da Instrução Secundária, quer pela equipa ministerial que mandou publicar, em 1931, o Estatuto do Ensino Secundário, e não colidia com a possível escolha pelo regime de classes.

A concepção hierárquica ligada à aquisição dos conhecimentos, reafirmada em 1936, transformava o terceiro ciclo do liceu como o momento adequado para se realizar a síntese integrada de todo o esforço cognitivo realizado ao longo do percurso escolar anterior. Os sentidos de vocação e de revelação que eram veiculados pelas concepções oficiais construídas em torno das potencialidades do conhecimento ligado à cultura geral – erudita e desinteressada – difundida pelos liceus, encontravam um eco favorável entre os professores que leccionavam nestas escolas.

A substituição da concepção de integração horizontal pela concepção de integração vertical era também ponto de discórdia entre os dirigentes políticos. Na lei aprovada em 1935 pela Assembleia Nacional foi igualmente o primeiro ponto de vista – o regime de classes – que venceu em toda a linha. Como se pode ler no documento “no curso dos liceus, manter-se-á o regime de classes, cíclico e correlato (...)” (lei nº1:904, 1935:704). Um ano mais tarde, o regime de classes parecia não ser ponto assente, em definitivo, no decreto-lei que estabelecia o Estatuto do Ensino Secundário.

A prova em relação à referida incerteza, ou no mínimo, controvérsia, era confirmada pelo capítulo IV do referido decreto-lei nº27:084 de 14/10/1936 destinado a definir as matrículas, frequência e exames dos alunos. Segundo este diploma, no §3º do artigo nº39 “o aproveitamento é classificado em relação a cada disciplina, independentemente da classificação nas outras, e a nota de *mau* importa a imediata exclusão da frequência na respectiva disciplina”; no §4º do mesmo artigo “a nota de aproveitamento em cada disciplina é da responsabilidade do respectivo professor, mas quando for a de *mau*, pode ser alterada pelo conselho de professores do ano” (decreto-lei nº27:084, 1936:1241).

A discussão destes temas já se desenrolava há alguns anos. No decreto-lei nº20:741 de 11 de Janeiro de 1932, o legislador não deixou de se referir a esta questão.

Segundo o seu ponto de vista, “deve considerar-se assente a finalidade do ensino secundário – a cultura geral como preparação para a vida social, directamente ou como passo para o ensino superior, que à vida social, nas suas mais altas esferas, conduz também. Deve considerar-se assente que é o regime de classes o que melhor se presta à efectivação do fim do ensino secundário. Mas, se até aqui existe certa uniformidade de vistas entre os entendidos, logo se cavam entre eles divergências profundas no que respeita à organização deste ensino: curso único ou cursos múltiplos, ensino clássico, ou ensino moderno, disciplinas que hão – de constituir cada um, tempo mínimo e tempo máximo que deve ser atribuído a cada disciplina e a cada classe.

(...) As nossas condições económicas não permitem fazer a diferenciação entre ensino clássico e ensino moderno; a conservação do curso geral que participa equilibradamente das duas tendências, e a dos dois cursos complementares cada um dos quais acusa uma dessas tendências, está nas nossas tendências, está nas nossas tradições escolares e corresponde às nossas possibilidades. À nossa tradição e às nossas tradições corresponde também a escolha das disciplinas de cada curso e o tempo lectivo designado para cada uma e para as diversas classes (decreto-lei nº20:741, 1932:88).

O debate entre a concretização dum ensino que assentava a sua lógica na classe, e na coordenação dos esforços e capacidades de todos os docentes pertencentes a essa mesma classe, de um lado, ou um ensino em que baseava a sua lógica no princípio da autonomia da disciplina, e, como consequência, do julgamento autónomo do professor responsável pela sua leccionação, do outro lado, ultrapassou o domínio do espaço político e veio alimentar outras discussões desenvolvidas nas revistas científicas ou nos jornais. Um dos animadores desta controvérsia foi Eusébio Tamagnini.

Insurgindo-se, furiosamente, contra um artigo escrito por um crítico (não identificado) do regime de classes instituído pela reforma de João Franco (1898), este antigo ministro de Educação Nacional escreveu no Arquivo

Pedagógico um artigo em que se manifestava a favor da continuação deste regime nos liceus. Neste texto publicado em 1931, o seu autor começava por esgrimir os seus argumentos contra o ponto de vista desenvolvido por aquele crítico.

"Agora é minha a ocasião de afirmar, e em seguida provar, que o articulista no louvável desejo de ver melhorado um ensino que constitui a base fundamental de todo o progresso social, na ânsia bem justificada de ver a nação entrar rapidamente numa fase bem nítida de progressivo desenvolvimento cultural, por um lado exagera quando aprecia os resultados finais a que tem conduzido a reforma decretada por João Franco em 1898, e pelo outro lado, comete um erro quando afirma que aquilo que é bom para todos os povos cultos da Europa não pode servir para os portugueses, que têm um carácter dispersivo e por conseguinte são incapazes de se adaptar a um regime de trabalho que envolva ordem e método, coordenação e disciplina, que seja cientificamente pensado, lógico e racional!

Santo Deus! Seremos nós pretos?" (Tamagnini,1931:88).

Os seus argumentos demonstravam logo à partida uma profunda tristeza pelo facto do anterior articulista ter colocado os portugueses, pelo seu carácter dispersivo e desordenado, num lugar antropológico muito mais perto das populações da África negra do que das suas congéneres europeias do centro e do norte deste continente. Por outro lado, o próprio Eusébio Tamagnini já tinha tido a oportunidade de mostrar numa Assembleia de Antropólogos "que sob o ponto de vista cromático, felizmente o não éramos" (ibidem:88). O que faltava provar agora era que tínhamos as mesmas características psíquicas dos povos cultos e civilizados da outra Europa, e, por isso, podíamos "chegar onde chegam os brancos e pelos mesmos processos" (ibidem:88).

Os falsos argumentos trazidos para este debate pelo referido articulista trouxe alguma confiança a Tamagnini relativamente à qualidade dos nossos caracteres antropológicos. Mas, se esses caracteres não são a causa dos não tão bons resultados alcançados por este regime, quem é que seria então o responsável pelo desfasamento entre os princípios definidos para o referido regime e a sua real eficácia prática?

A causa dos fracos resultados do ensino era imputada ao Estado republicano. Este não "cuidou de preparar a máquina; os professores foram abandonados a si mesmos, não se tratou de orientar e coordenar os seus esforços; os liceus não foram dotados do material didáctico necessário; os edifícios em que se ministra o ensino são, com raríssimas excepções, uma vergonha sob o ponto de vista pedagógico! (ibidem:88-89).

Com a mudança das orientações políticas tornava-se mais simples pôr em prática as orientações definidas para este regime de classes. Para isso a ordem dos estudos não devia estar subordinada à sua lógica cognitiva, mas as características psicológicas dos alunos.

"Por outras palavras, nos liceus não se deve falar em ensino de álgebra, botânica, química, etc., como disciplinas, isto é, ciências autónomas, logicamente organizadas pelo espírito humano em outros tantos campos distintos do conhecimento. Devem porém estudar-se os factos e princípios referentes às relações dos números e funções, à organização e à vida das plantas, os modos de comportamento recíproco e as propriedades dos elementos e compostos químicos, etc., que constituem outros tantos factores indispensáveis à resolução dos problemas que se desenrolam na esfera em que os alunos desenvolvem a sua actividade" (ibidem:92).

Embora não colocasse em questão as virtudes da actividade cognitiva desempenhada pela escola, os seus pontos de vistas tenderam sempre a inclinar-se mais para a necessidade de o Estado não abandonar, senão mesmo reforçar, o modelo de justificação doméstico. Nos seus escritos alertava com frequência os responsáveis estatais, para a necessidade de a intervenção do Estado optar mais pelos cuidados a ter com as características do público destinatário da mensagem educativa, do que pelos conteúdos dos saberes a difundir pelos professores nas escolas.

Apesar de toda a controvérsia suscitada pela adopção ou não do regime de classes no ensino secundário – e dos liceus, em particular –, em 1936, a inclinação dos principais dirigentes políticos parecia ser a de apoiar a institucionalização do ensino em classes. Na verdade, tal como afirmava Barroso no seu estudo desenvolvido em 1995, a disposição dos principais protagonistas políticos era a de reafirmar a importância decisiva da "cultura da homogeneidade expressa na criação e manutenção de uma organização pedagógica baseada na «classe»" (Barroso,1996:499).

Tal disposição em prol da "homogeneização pedagógica" não contrariava nenhum dos principais pilares ideológicos que enformaram a constituição do Estado Novo em Portugal. O princípio político da ordem ajustava-se

com um dos princípios centrais que sustentava o quadro ideológico do corporativismo: a coordenação das disposições e das acções com o propósito de se chegar ao equilíbrio, senão mesmo à harmonização, entre todos os interesses em jogo.

3. Entre o saber desinteressado e o saber utilitário preconizado pelo ensino dos liceus: a defesa dum equilíbrio instável entre as lógicas que presidiam a celebração destes dois saberes

As afinidades entre dirigentes estatais e professores sobre o lugar e o espírito conferido ao saber no liceu, não aconteceram por acaso, nem por livre arbítrio de cada uma destas partes. As suas experiências anteriores resultantes duma frequência escolar num percurso todo ele desenrolado, na maioria dos casos, nos liceus, ajudou-os a fomentar a crença na utilidade em manter os sentidos do saber ensinado neste ramo de ensino.

E o desejo de se conservar uma articulação equilibrada entre o saber erudito, o saber como cultura geral e o saber com uma relativa dimensão de utilidade (1º artigo do decreto-lei nº27:084 de 1936), não era de todo uma ideia muito inovadora. Aquilo que parecia estar em causa era uma tentativa, que não era nova, de se conseguir um equilíbrio razoável entre uma aprendizagem erudita, livresca e uma aprendizagem destinada a ter alguma utilidade prática para os alunos que não progredissem os seus estudos até à Universidade.

Já no século passado, o ensino secundário era concebido como tendo também uma finalidade de preparação para a vida prática, articulada com a necessidade de se conservar a aprendizagem da cultura geral. Como assinava Vasco Pulido Valente, as concepções dos políticos e dos ideólogos liberais sobre o ensino secundário no século XIX tentaram conciliar a aquisição da cultura geral do espírito com uma certa preparação profissional a conceder aos estudantes dos liceus.

Estas finalidades "apenas na aparência ou ocasionalmente são contraditórios. De facto, os legisladores e pedagogos portugueses do século XIX não queriam, em regra, que os liceus treinassem os seus alunos para o exercício de uma "profissão determinada", queriam unicamente que eles os tornassem "aptos" a aprendê-la". Ou seja, queriam estabelecer uma continuidade entre a instrução liceal e a "vida prática" (profissional), pois se, nas palavras de Durkheim, "não houvesse continuidade entre a cultura secundária e a cultura profissional, a primeira constituiria uma organização (sic) parasitária, sem utilidade social"" (Valente,1973:13-14).

A conservação destes ideais e a sua aplicação na arquitectura oficial do ensino secundário não deixaram de ter algumas consequências no entendimento destes dirigentes sobre aquilo que pretendiam dos professores colocados nos liceus. Os arranjos na forma e no conteúdo do ensino nos liceus, entre os princípios que fundavam a sua lógica na inspiração do saber e os princípios que fundavam a sua lógica no empreendimento prático, não eram fáceis de conciliar, mesmo com a inclusão no currículo duma disciplina com alguma componente manual (Desenho e Trabalhos Manuais no 1º Ciclo). Mas, a questão dos citados arranjos institucionais não terminava por aqui.

A primeira conciliação parecia ir ao encontro das expectativas dos professores. Contudo, os interesses dos docentes não eram os únicos interesses a integrar na coordenação das acções colectivas – no sentido definido por Thévenot (1993), por Livet (1993) e por Livet e Thévenot (1994) – quando estava em causa a formalização do organograma do ensino dos liceus.

4. DA PLURALIDADE DAS REPRESENTAÇÕES⁴ SOBRE O PROFESSORADO DOS LICEUS CONSTRUÍDA PELOS DIRIGENTES ESTATAIS

4.1. *As representações cívicas, domésticas e inspiradas do professorado dos liceus*

Um outro conjunto de actores manifestavam alguma inquietação em relação a esta reforma (1936). Os políticos e os intelectuais – ideólogos – da mensagem corporativa e não democrática do regime político nascente, representavam interesses particulares que precisavam de ser contemplados para que o conflito não estalasse do lado mais próximo do poder.

⁴ Sobre a pluralidade das formas de representação das justificações, das suas relações com os estados de grandeza dos professores e a construção dos mundos possíveis cf. BOLTANSKI, L., THÉVENOT, L. (1991, 1ª edição de 1987) – *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.

Para satisfazer estas expectativas, o desenho curricular então definido integrou no 2º ciclo uma disciplina de Educação Moral e Cívica e no 3º ciclo a disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação. O programa desta última disciplina estava destinada a tratar de temas relacionados com a génese e as virtudes de um regime corporativo em Portugal. A primeira disciplina tinha uma orientação muito mais próxima do universo religioso e de noções morais veiculadas pelo cristianismo, e por isso, tratava de valores ligados aos mundos inspirado e doméstico.

A incursão pelo domínio cívico não acabava nos conteúdos transmitidos por estas disciplinas, sobretudo, pela disciplina da OPAN. O desejo de transformar o ensino dos liceus num espaço de mobilização cívica, que tanto animava alguns sectores mais nacionalistas do regime, aparecia, com muita frequência, no decreto-lei que definia os conteúdos dos programas das diferentes disciplinas estabelecidas para cada ano de cada um dos três ciclos. Aliás, o legislador nunca perdia a oportunidade de chamar a atenção do professor sobre uma matéria onde o discurso pedagógico de natureza cívica tinha toda a razão de ser para ser levada a cabo, sem qualquer tipo de limitações.

No caso da disciplina de português do 1º ciclo, os professores eram convidados a tratar de assuntos que proporcionassem “o conhecimento da terra portuguesa e dar notícia dos acontecimentos históricos que nos seus vários recantos se efectuaram”.

“Far-se-á compreender ao aluno que o sentimento nacional da grandeza da Pátria está íntima e indissociavelmente ligado à nossa tradição colonial.” (decreto-lei nº27085,1936:1244).

No caso da disciplina de língua e literatura portuguesa, o professor era convidado a “promover a ilustração do espírito e também a educação cívica dos alunos, por meio da exposição metódica da história da literatura portuguesa, à luz de numerosos documentos que permitam acompanhar a evolução dos sentimentos, das ideias e da arte, bem como da linguagem, numa síntese da vida mental da Nação” (ibidem:1275).

Na disciplina Organização Política e Administrativa da Nação, o professor devia facultar um conjunto de conceitos e de noções que concorriam para a difusão dos fundamentos ideológicos do corporativismo.

“Sempre que venha a propósito, não deixará o professor de estimular o ardor cívico do estudante, o culto pela ideia da Pátria, o respeito pela tradição, o amor pela família e a crença nos benefícios da associação. Igualmente, nunca o professor deve esquecer que Portugal não é só a metrópole, e por isso fará, em todos os casos que seja oportuno, referência ao Império Colonial” (ibidem:1281).

O trabalho de coordenação de acções levado a cabo por esta equipa ministerial parecia revelar alguma perícia negocial dos seus membros (Blumer:1986, 1ª edição 1969), (Becker,1985 1ª edição1963). E por outro lado, tudo indicava que estávamos perante situações e públicos com sensibilidades e interesses bastante distintos. De qualquer forma, o documento justificou aquele esforço negocial, porque conseguiu incluir, no seu interior, as principais questões aqui em jogo.

Da análise do seu conteúdo foi possível encontrar três formas de representar a figura do professor, de acordo com os pontos de vista ali registados. De um lado, surgia o *professor erudito*. Este tipo de professor justificava-se face aos propósitos definidos pelo documento em relação à forma como o saber devia ser tratado por estes actores.

“O ensino da língua portuguesa neste ciclo” (1º ciclo) “deverá ser feito de maneira que não só suscite no aluno a capacidade de ler e falar com correcção, habilitando-o a alcançar a compreensão dos textos lidos e a sentir o prazer da boa leitura, mas provoque ainda o necessário esforço para a expressão clara e correcta do seu pensamento em forma escrita” (decreto-lei nº27085,1936:1245) (...).

“Deve ser banida qualquer orientação que se não dirija às faculdades de raciocínio e de análise, em obediência ao salutar princípio de que mais vale quem possa bem pensar do que quem muitas noções possua (...) O professor colocará o aluno em condições de analisar pessoalmente os factos, as instituições e as épocas, cumprindo-lhe corrigir as conclusões a que ele seja levado por esforço próprio. Nesta disciplina, como em todas as demais, tomar-se-á sempre em conta que, no ensino liceal, a informação só tem valor como base de formação” (ibidem:1267). Estas afirmações referiam-se à disciplina de Português e Latim do 2º ciclo.

“1º Habituar o aluno ao uso correcto e elegante da linguagem, quer falada, quer escrita, e à disciplina do pensamento na concepção e na elaboração.

2º Desenvolver o gosto literário, tanto sob o aspecto passivo (prazer da leitura dos bons autores) como sob o aspecto activo (faculdades de análise, reconhecimento de características diferenciais e de processos artísticos; espírito crítico, aptidão para formar juízos de valor nos campos estético, lógico e moral; estímulo às vocações latentes, tentativas de criação) (ibidem:1275).

Estas orientações eram dadas aos professores da disciplina de Língua e Literatura Portuguesa do 3º ciclo.

Do outro lado, aparecia o *professor mobilizador* das vontades nacionalistas. A atitude cívica requerida aos docentes era representada pelas indicações dadas no documento no sentido de o culto da Pátria, por exemplo, ser frequentemente veiculado nas aulas, sempre que o assunto da lição sugerisse a sua ligação com aquela temática nacionalista.

(...) "O professor não deverá esquecer que a aula de português é uma das aulas do liceu em que melhor se pode desenvolver o sentimento nacional e a formação moral do aluno: o comentário breve, que é sempre o mais profícuo, feito na presença do aluno, é semente que cai em terreno próprio" (ibidem:1245)

Por fim, sucedia o *professor doméstico*, numa formulação mitigada. O professor devia cuidar da educação das crianças e dos jovens, adequando os seus comportamentos às expectativas deste público com idades escolares muito diferentes.

"O professor deverá corrigir os defeitos da linguagem, exigirá deles a leitura correcta, inteligente e sentida dos textos, cuja escolha será feita de forma a que nenhum deixe de ser apropriado à idade dos alunos; e com esta orientação será organizado o livro de leitura para os três primeiros anos" (...).

"Em cada todos os momentos da sua acção importa que o professor tenha presente que a inteligência dos estudantes que normalmente frequentam este ciclo é mais reactiva do que espontânea e que torna por isso necessário provê-la de abundantes motivos de excitação, sempre ordenada, para que a imitação das formas de pensamento e de expressão se mantenha inalteravelmente dentro dos limites da correcção" (ibidem:1245).

A lógica doméstica presente nas orientações programáticas definidas pelo Estado também eram defendidas, como afirmámos atrás, por Eusébio Tamagnini. Nos argumentos que avançou sobre esta questão, o autor julgou ser necessário, antes de tudo, separar o plano de estudos dos programas dos cursos.

O que nos interessava aqui focar era o seu entendimento sobre os programas dos cursos. De acordo com o seu ponto de vista "a sinopse indicativa" trazida pelos programas tinha como objectivo proporcionar a "oportunidade para a formação de "hábitos de estudo" e "atitudes disciplinadas de espírito" que representam, por assim dizer, a "energia potencial" a que no futuro, na vida prática, terão de recorrer para a solução adequada dos variadíssimos problemas que as contingências sociais lhes atravessarão no caminho" (Tamagnini,1931:94).

Por outro lado, desenvolveu uma forte crítica contra todos os programas baseados numa percepção listada e taxativa dos seus conteúdos programáticos. Segundo, a sua opinião, "o Estado organiza o plano geral dos estudos, formula os objectivos a realizar mas "aos professores" e só a eles "compete a organização dos programas dos cursos", isto é, a "selecção das matérias, a concretização dos métodos e processos" adequados à realização dos fins que se tem em vista" (ibidem:94).

Esta sua visão crítica em relação aos programas taxativos veio ao encontro duma perspectiva *autónoma e inspirada do professor*. Neste sentido, competia ao professor decidir qual era a melhor maneira de organizar a transmissão dos conhecimentos previamente definidos, e sempre de acordo com os objectivos dos diferentes programas que estavam a seu cargo durante o ano lectivo. De qualquer forma, tal tomada de decisão não punha em causa a natureza codificada dos programas, e por esta via, não punha em causa, nem a natureza codificada da escrita, nem a natureza codificada do trabalho e das relações pedagógicas dos docentes (Goody.1988), (Queiroz:1995), (Vincent et al:1994).

"O processo educativo" se, até certo ponto, está subordinado a normas e preceitos a que, mais ou menos se pode atribuir certa "exactidão científica", não deixa de constituir uma "arte" e, por isso mesmo, como todas as artes, para nos poder proporcionar os seus melhores frutos, "precisa de ser livre".

Programas taxativos enleiam toda a "personalidade do professor", tolem-lhe a "iniciativa" e representam um estorvo permanente ao desenvolvimento daquele "desejo de renovação" constante que constitui a própria essência da arte.

"Programas taxativos" promovem a "estagnação" e, no que se refere ao processo educativo, conduzem fatalmente ao emprego daqueles "métodos mnemónicos e livrescos" que infelizmente tem caracterizado o nosso ensino" (Tamagnini,1931:95).

As lógicas ligadas aos mundos *inspirado, cívico e doméstico* já se encontravam também referenciadas no decreto-lei nº18:885 de 27 de Setembro de 1930. Ali encontrámos definidas as linhas de orientação assumidas pelos diferentes programas do ensino secundário ao dispor dos docentes. Da análise do seu conteúdo foi possível observar entendimentos similares sobre o sentido das tarefas entregues aos professores dos liceus pelo Ministério de Instrução Pública.

4.2. A representação industrial do professorado do liceu

Os três tipos de professor referidos não esgotavam a pluralidade de representações do professorado avançados pelo Estado. A última ainda não tinha sido mencionada. O modelo de justificação *industrial* também se encontrava presente nos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Instrução Pública, primeiro, e depois pelo Ministério de Educação Nacional. O decreto-lei que estabeleceu em 1936 o Estatuto do Ensino Secundário (decreto-lei nº27:084 de 14/10/1936) da responsabilidade do Ministério de Educação Nacional e os decretos-lei que criaram os Liceus Normais e os seus regulamentos (decretos-lei nº18:973 de 16/10/1930, 19:216 de 24 /12/ 1930, 19:610 de 17/4/1931 e 24:676 de 22/11/1934), da responsabilidade do Ministério de Instrução Pública, foram dois tipos de documentos onde encontrámos expostos os pontos de vista que justificavam a existência do *professor industrial*.

A configuração hierárquica do professorado – concebida não em termos estáticos, mas como uma carreira profissional - descrito no referido Estatuto confirmava a sua natureza profissionalizante. Na verdade, o artigo nº21 do Estatuto dos Liceus, estabelecido pelo decreto-lei nº27084 de 1936, referia-se às distintas categorias integradas na profissão docente deste ramo do ensino secundário. De baixo para cima eram instituídos os lugares de professores contratados, de professores agregados, dos professores auxiliares e dos professores efectivos.

Os lugares de professores efectivos culminavam os diversos patamares da hierarquia profissional. Estes lugares eram de nomeação definitiva, ou por outras palavras, “vitalícia e formam em cada liceu um quadro único e privativo, em harmonia com a sua lotação, ao qual será reajustado ao novo regime de estudos” (decreto-lei nº27084,1936:1239).

Os lugares dos professores auxiliares eram também de nomeação vitalícia, mas ao contrário dos lugares anteriores, formavam dois quadros distintos. Um destinava-se aos docentes do género masculino e o outro destinava-se aos docentes do género feminino. A passagem do lugar de professor auxiliar para o lugar de professor efectivo fazia-se através de concurso documental. A abertura deste concurso dependia das oscilações da estrutura demográfica, isto é, dependia das oscilações da procura escolar. De qualquer forma, as nomeações definitivas para os lugares de professor efectivo e de professor auxiliar, requeriam três anos de bom serviço docente, após o provimento dos referidos lugares como consequência de terem ganho os concursos abertos pelo Estado.

Os lugares de professor agregados já não eram de nomeação vitalícia. Estes professores eram “possuidores de um título que os habilita ao exercício eventual do magistério, e formam dois quadros gerais, um masculino e outro feminino, dos quais sairão os candidatos à categoria de professor auxiliar ou, na falta de concorrentes desta categoria, à de efectivo” (ibidem:1239). Tinham acesso a estes lugares os docentes que ainda não detinham a habilitação profissional completa, que correspondia à formação realizada na secção pedagógica da Faculdade de Letras, seguida de um estágio nos Liceus Normais, com uma duração de dois anos. No final da sua profissionalização, os estagiários deviam submeter-se ao Exame de Estado, sendo obrigatória a aprovação nesta prova para ingressar na profissão docente.

Por último, os lugares de professores contratados destinavam-se ao exercício temporário da profissão. A entrada nestes lugares não requeria igualmente a conclusão da referida formação profissional.

No entanto, o artigo nº23 do mesmo estatuto mencionava que o recrutamento para o professorado seria feito, “salvo as excepções legais, de entre os indivíduos que, habilitados com a licenciatura universitária e a cultura pedagógica exigidas por lei, hajam revelado aptidão no estágio e obtido aprovação no Exame Estado” (ibidem:1239). Na verdade, as referidas excepções legais prendiam-se com a relação, sempre instável, entre as disponibilidades orçamentais do Estado e as oscilações da procura escolar, com incidências nem sempre homogêneas nas diversas regiões do país.

As dificuldades em destinar um maior quantitativo de verbas orçamentadas para uma expansão mais acelerada do sistema escolar, encontrava a sua explicação na percepção dominante construída sobre este mecanismo económico ao dispor do Estado. A representação do lugar do orçamento na concepção económica dos dirigentes políticos do Estado Novo, até ao final da década de 40, era muito pouco adequada a uma racionalidade de tipo económico.

A defesa dos princípios que justificavam a existência do pensamento e práticas económicas capitalistas – o risco, a iniciativa, a inovação, o cálculo racional, o planeamento flexível, etc., - não interferia decisivamente na definição da política económica do regime. Na verdade, a grande referência dos dirigentes do Estado Novo, na altura, era a necessidade de garantir a estabilidade da política, em geral, e orçamental, em particular. Para estes

políticos, “é a quase obsessão de não originar rupturas, de compor contradições em função dos interesses instalados e do prolongamento de situações preexistentes” (Rosas,2000:55), que orienta o seu olhar para as relações entre a economia e a sociedade.

O referido entendimento hierárquico atribuído à carreira dos professores dos liceus já aparecia contemplada no Estatuto do Ensino Secundário decretado em finais de 1931 (decreto-lei nº20741,1932:95). Contudo, o número de categorias ali consagradas era apenas duas: uma destinada aos lugares de quadro dos professores efectivos e a outra destinada aos lugares de quadro dos professores agregados.

As duas categorias eram de nomeação vitalícia, apesar de haver para os agregados dois quadros distintos, cada um deles destinado a albergar os professores de um dos dois géneros. Ao invés, os professores efectivos de nomeação vitalícia ingressavam num único quadro, quer fossem professores do género masculino, quer fossem professores do género feminino.

Com o propósito de confirmar a consagração do regime de classes, este decreto (1932), para além de definir 11 grupos disciplinares ordenados numericamente, agrupava-os, posteriormente em 6 secções distintas. Na 1ª secção estavam os professores de Português e Latim (1º grupo) e os professores de Português e Francês (2º grupo). Na 2ª secção apareciam os docentes de Inglês e Alemão (3º grupo). Na 3ª secção integravam-se os professores de História e Filosofia (4º grupo) e os professores de Geografia e História (5º grupo). Na 4ª secção surgiam os mestres da disciplina de Ciências – Naturais (6º grupo) e os mestres da disciplina de Ciências Físico – Químicas (7º grupo). Na 5ª secção estavam os docentes das disciplinas de Matemática (8º grupo) e de Físico – Química (7º grupo). Finalmente na 6ª secção apareciam os professores de Matemática (8º grupo) e os professores de Desenho e Trabalhos Manuais (9º grupo). Os docentes do 10º (Canto Coral) e 11º (Educação Física) grupos não estavam inseridos em nenhuma secção disciplinar.

As regras sobre a classificação profissional – no âmbito da jurisdição que condiciona a entrada na profissão (Abbott:1988) - dos docentes ainda estavam vagamente estabelecidas pelo Estatuto decretado em 1936. Recorrendo à figura estatutária de um servidor do Estado como qualquer funcionário público, o professor era “obrigado a actividade formativa do espírito nacional e a continuo aperfeiçoamento pedagógico, sob pena de suspensão e procedimento disciplinar” (decreto-lei nº27084,1936:1240).

Tendo presente este enquadramento estatutário, a classificação do serviço prestado pelo docente baseava-se, por um lado na medição da sua competência técnica, e, por outro na medição da sua capacidade educadora (semelhante ao decretado em 1931). Nesse sentido, a dimensão técnica ligada à sua competência científica e pedagógica associava-se à sua competência como formador de comportamentos e atitudes dos alunos, por intermédio das características exemplares da sua postura como pessoa de boa moral. Aos docentes que se distinguiam nestas classificações eram atribuídos “prémios de viagens às colónias e bolsas pedagógicas no estrangeiro” (ibidem:1240).

O facto de o Estatuto do Ensino Liceal, publicado em 1936, não fazer nenhuma referência à classificação profissional, contrastava com a presença desta figura no Estatuto da Instrução Secundária, definida em 1931. Na verdade, no decreto-lei nº20:741 de 1932, já se tinha produzido uma distinção clara entre a classificação profissional e a classificação da prestação do serviço docente.

Esta última classificação – classificação referente à prestação do serviço docente - era baseada numa lógica muito semelhante à lógica adoptada no decreto publicado em 1936. As medidas destinadas a classificar as qualidades humanas objectivadas, por exemplo, na assiduidade e no zelo profissionais, combinavam-se com equilíbrio com as medidas destinadas a classificar as qualidades científicas e técnicas, assim como o contributo dado pelo docente para o progresso do liceu e do seu ensino.

O segundo tipo de classificação tinha por função atribuir uma nota que confirmasse a sua qualidade de profissional. Nesta classificação combinavam-se três elementos, a saber:

1º a classificação obtida pelo professor no Exame de Estado;

2º a contagem do tempo de serviço realizado, quer pelos professores efectivos, quer pelos professores agregados;

3º a qualidade do serviço prestado.

A lógica subjacente a esta classificação parecia ir ao encontro dos professores que representavam a sua profissão com o recurso ao modelo de justificação industrial, e que em certo sentido, resultava das pressões realizadas pelos docentes, através das conclusões definidas nos Congressos Pedagógicos que se organizaram até

1931. De facto, na atribuição desta nota numérica, a classificação académica estava ausente, e, por isso, não interferia directamente na construção da ordenação quantitativa e qualitativa dos professores. As únicas classificações com direito a interferir na atribuição da classificação individual eram a nota obtida no final do estágio profissional – no Exame de Estado –, a antiguidade no posto e a qualidade do trabalho realizado.

A objectivação numérica da dimensão “antiguidade no posto” parecia ser possível efectuar, na medida em que interessava, neste caso, somar os dias de serviço efectivamente cumpridos por cada docente, subtraindo deles o número de dias que o docente faltou, apesar dessas faltas estarem devidamente justificadas. A objectivação numérica da qualidade do serviço prestado já era mais complicado de se efectuar, uma vez que a sua ordenação era auxiliada com o recurso às seguintes designações qualitativas: qualidade de serviço medíocre, qualidade de serviço suficiente, qualidade de serviço bom e qualidade de serviço muito bom.

Pelo decreto publicado em 1931, a carga horária semanal estabelecida para os professores efectivos, agregados e provisórios dos 1º ao 9º grupos, era de 18 horas, “devendo esta obrigatoriedade ser reduzida, respectivamente a 15 e a 12 horas para os professores efectivos que completem 10 e 20 anos de bom e efectivo serviço como professores efectivos dos liceus” (decreto-lei nº20:741,1932:96). Neste sentido, só os professores em efectividade de funções tinham o direito de beneficiar da redução da carga horária resultante da antiguidade no posto (que os autorizava a receber diuturnidades), mas com uma distinta folha de serviços, referente a bom comportamento, zelo, assiduidade, pontualidade e adequada competência científica e técnica. Para os docentes de Canto Coral e de Educação Física a carga horária semanal era de 15 horas.

Em 1936, “o serviço obrigatório normal para todos os professores, em cada semana, é fixado em vinte horas, mas será reduzido a dezoito e a dezasseis, respectivamente, para os que completem dez ou vinte anos de bom e efectivo serviço, na qualidade de professor efectivo” (decreto-lei nº27:084,1936:1240). Se a prestação do serviço lectivo, aumentou para 20 horas semanais para todos os docentes, incluindo os professores de Canto Coral, Educação Física e Trabalhos Manuais, a redução da carga horária mantinha-se como um direito exclusivo para os mestres colocados em lugares de quadro dos efectivos.

Estando o professorado dos liceus a trabalhar no domínio do serviço público, o Estado teve de definir o seu modelo de jurisdição (Abbott:1988), onde delimitou não só o campo de actuação do professor, mas também estabeleceu regras, quer para o acesso a este corpo, quer para a progressão na carreira profissional. Apesar desta forma de jurisdição não ter sido objecto de uma negociação formal com os professores, a sua adesão pareceu justificar algum ajustamento entre um certo entendimento sobre a profissão que se constrói por intermédio da experiência reflexiva aquando da passagem dos docentes pela escola na figura de alunos (Hughes:1996), de um lado, e as expectativas depositadas na concretização dos papéis, funções e finalidades da docência já instituídas e ao serviço de um modelo de escola que era o liceu (Parsons:1966), do outro lado.

A criação das Escolas Normais vieram dar ao professorado uma experiência mais demorada da profissionalização praticada num liceu. Antes da sua existência, a experiência profissional dos futuros professores ficava confinada às paredes das Escolas Normais Superiores e a uma experiência prática mitigada num liceu.

Com estes novos diplomas, competia às Faculdades conferir a formação científica e os conhecimentos pedagógicos (cultura pedagógica). A prática pedagógica era facultada pelo trabalho realizado pelos docentes estagiários, e era desenvolvido durante dois anos no Liceu Normal (decreto-lei nº18:973 de 16/10/1930). Esta experiência profissional era acompanhada por um professor metodólogo, que tinha a responsabilidade de o orientar no referido estágio.

O acesso à profissionalização não era automática. Os candidatos deviam submeter-se a provas de admissão. Durante o itinerário do estágio (não remunerado) os estagiários eram sujeitos a diversas modalidades de avaliação. O mesmo acontecia no final deste período de aprendizagem do ofício. O exame de Estado culminava a experiência de dois anos de profissionalização.

O modelo de justificação industrial avançado pelo Estado não podia ser considerado novidade entre os professores do ensino secundário, visto que a sua composição profissional e as principais regras jurídicas que visavam delimitar o recrutamento e a carreira docente já tinham sido, anteriormente, objecto de tratamento.

E por outro lado, parecia haver alguma convergência entre os pontos de vista dos responsáveis estatais e os professores. Aliás, pela leitura dos preâmbulos dos decretos-lei nº20:741 de 11 de Janeiro de 1932 e nº27:084 de 14 de Outubro de 1936 verificava-se ter havido da parte da equipa ministerial, algum acompanhamento das discussões havidas no país sobre os mais diversos assuntos ligados ao ensino. Esse acompanhamento era feito através da leitura dos artigos de jornal, dos comentários saídos nas revistas de educação, incluindo nelas a revista Labor, onde os principais protagonistas deixavam registados os seus pontos de vista sobre as matérias que mais controversia geravam no meio do ensino.

BIBLIOGRAFIA

- ABBOTT, A. (1988) - *The System of Professions. An Essay on the Division of expert Labor*, Chicago e Londres, The University of Chicago Press.
- BARROSO, J. (1991) - "Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução", *Inovação*, nº2-3, 55-86.
- BARROSO, J. (1995) - *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- BARROSO, J. (1996) - "Génese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus. Uma investigação no cruzamento de várias disciplinas", *Análise Psicológica*, nº4, 487-506.
- BECKER, H.S. (1985, 1ª edição 1963) - *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Éditions Métailié.
- BLUMER, H., (1986, 1ª edição 1969) - *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Berkeley e Los Angeles, University of California Press.
- BOLTANSKI, L., THÉVENOT, L. (1991, 1ª edição de 1987) - *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.
- CARVALHO, R. (1986) - *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- DURKHEIM, E. (1977) - *A Divisão do Trabalho Social I e II Volumes*, Lisboa, Editorial Presença e Livraria Martins Fontes.
- DURKHEIM, E. (1983) - *Lições de Sociologia - a Moral, o Direito e o Estado*, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.
- GOODY, J. (1988) - *Domesticação do pensamento selvagem*, Lisboa, Editorial Presença.
- HUGHES, E.C. (1996) - *Le Regard Sociologique. Essais Choisis*, Paris, Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- LIVET, P. (1993) - "Théorie de l'action et conventions" in *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, P. Ladière, P. Pharo, L. Quééré (coord.), Paris, CNRS Éditions, 291-318.
- LIVET, P., THÉVENOT, L. (1994) - "Les catégories de l'action collective" in, André Orléan (dir.), *Analyse économique des conventions*, Paris, Presses Universitaire de France, 139-167.
- PARSONS, T. (1966, 1ª edição 1951) - *El Sistema Social*, Madrid, Editorial Revista de Occidente, S.A..
- PINTO, A.C. (1992) "As elites políticas e a consolidação do salazarismo: o Nacional Sindicalismo e a União Nacional", *Análise Social*, nº116-117, 575-613.
- PINTO, A.C. (2000) "Portugal Contemporâneo: uma introdução" in A.C. Pinto (coord.), *Portugal Contemporâneo*, Madrid, Ediciones Sequitur, 1-38.
- QUEIROZ, J-M. (1995) - *L'École et ses sociologies*, Paris, Nathan Université.
- ROSAS, F. (1994) - *O Estado Novo (1926/1974)*, in MATTOSO, J. (dir.), *Nova História de Portugal*, Lisboa, Círculo de Leitores, Volume 7.
- ROSAS, F. (2000) - "Estado Novo e modernização económica" in Rosas, F., *Salazarismo e fomento económico*, Lisboa, Notícias Editorial, 20-61.
- SPENCER, H. (1989) - "A evolução superorgânica"; "A sociedade é um organismo" in M.B. da Cruz (org.), *Teorias Sociológicas, I volume - os fundadores e os clássicos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 185-189, 193-205.
- THÉVENOT, L (1993) - "Agir avec d'autres. Conventions et objets dans l'action coordonnée" in P. Ladière, P. Pharo, L. Quééré (coord.), *La thèrie de l'action. Le sujet pratique en débat*, Paris, CNRS Éditions, 275-289.
- VALENTE, V.P. (1973) - *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus Portugueses (1834-1930)*, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais.
- VINCENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. - (1994) "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", in Guy Vincent (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 11-48.
- WAGNER, P. (1996) - *Liberté et Discipline. Les deux crises de la modernité.*, Paris, Éditions Métailié.

Documentos consultados:

Lei nº1904 de 21 de Maio de 1935

Decreto-lei nº12425 de 16 de Outubro de 1926

Decreto-lei nº18:885 de 27 de Setembro de 1930

Decreto-lei nº18:973 de 16 de Outubro de 1930

Decreto-lei nº19:216 de 24 de Dezembro de 1930,

Decreto-lei nº19:610 de 17 de Abril de 1931

Decreto-lei nº20741 de 11 de Janeiro de 1932

Decreto-lei nº24:676 de 22 de Novembro de 1934

Decreto-lei nº27084 de 14 de Outubro de 1936

Decreto-lei nº27085 de 14 de Outubro de 1936

TAMAGNINI, Eusébio (1931) "Questões de Ensino Secundário", *Arquivo Pedagógico*, Volume IV, p.87-100.