

Regentes escolares e alfabetização de crianças pobres em Portugal (1930-1976)

Margarida Louro Felgueiras* e José Pedro Amorim

Universidade do Porto, Praça de Gomes Teixeira, 4099-002, Porto, Portugal. *Autor para correspondência. E-mail: margalf@gmail.com

RESUMO. A partir de 1930, são criadas as escolas incompletas, mais tarde designadas ‘postos de ensino e postos escolares’ em Portugal. Uma medida que parecia positiva para chegar a populações isoladas, sem escola nem condições mínimas de fixar professores/as, para combater o analfabetismo, revelou uma natureza diversa. Os objetivos deste artigo são mostrar como estes postos de ensino se dirigiram às camadas mais desfavorecidas da população quer rural quer da periferia das cidades; caracterizar a alfabetização das crianças pobres e a situação existencial destes agentes de ensino. O trabalho está alicerçado numa revisão da literatura e em investigações dos autores em arquivos institucionais, distritais e na recolha junto das escolas, no âmbito de projetos financiados pela FCT. A análise histórica da documentação permite verificar que os/as professores/as diplomados pelas Escolas Normais foram sendo substituídos pelas/os ‘regentes escolares’. Agentes de ensino, cuja habilitação necessária era, em geral, apenas possuírem a 4.^a classe, ter bom comportamento moral e mostrarem adesão ao regime. Ganhavam metade do ordenado de um/a professor/a, eram oriundas/os dos próprios locais e foram quase exclusivamente mulheres. Não haveria o perigo de fazerem circular ideias, comportamentos ou valores ‘estranhos’ à comunidade. Funcionaram como uma forma de controlo dos/as professores/as, uma vez que podiam ser facilmente substituídos/as por *regentes*. A escolaridade obrigatória baixou para a 3.^a classe. As crianças estavam preparadas para ouvir o sermão do padre aos domingos, trabalhar de sol a sol, sem outras ambições do que chegar a ter ‘quatro paredes caiadas’ para viver.

Palavras chave: educação de crianças pobres; ditadura em Portugal; desqualificação dos agentes de ensino; aprendizagens mínimas; analfabetismo.

Regentes Escolares and poor children’s literacy promotion in Portugal (1930-1976)

ABSTRACT. From 1930 onwards, incomplete schools were created, later designated teaching posts and school posts in Portugal. A measure that seemed positive to reach isolated populations, without school or minimum conditions to retain teachers to combat illiteracy, revealed a different nature. This article aims to show how these teaching positions were aimed at the most disadvantaged sections of the population, whether rural or on the outskirts of cities; characterise the literacy of poor children and the existential situation of these teaching agents. The work is based on a literature review and investigations by the authors in institutional and district archives and collections from schools within the scope of projects financed by the FCT. The historical analysis of documentation allows us to verify that teachers who graduated from Normal Schools were replaced by *regentes escolares*. Teaching agents, whose necessary qualification was, in general, only having the 4th grade, having good moral behaviour and showing adherence to the regime. They earned half the salary of a teacher, were from the local area and were almost exclusively women. There would be no danger of circulating ‘foreign’ ideas, behaviours or values to the community. The *regentes escolares* functioned as a form of control over teachers since the former could easily replace the latter. Compulsory schooling was reduced to the 3rd grade. Children were prepared to listen to the priest’s sermon on Sundays and work from dawn to dusk, with no other ambitions than having ‘four whitewashed walls’ to live on.

Keywords: education of poor children; dictatorship in Portugal; depreciation of teaching agents; minimum learning; illiteracy.

Regentes escolares y alfabetización de niños/as pobres en Portugal (1930-1976)

RESUMEN. A partir de 1930, se crearon escuelas incompletas, luego designadas puestos de enseñanza y puestos escolares en Portugal. Una medida que parecía positiva para llegar a poblaciones aisladas, sin

escuela ni condiciones mínimas para retener a los docentes, para combatir el analfabetismo, reveló un carácter diferente. Los objetivos de este artículo son mostrar cómo estos puestos de enseñanza estaban dirigidos a los sectores más desfavorecidos de la población, ya fuera rural o de la periferia de las ciudades; caracterizar la alfabetización de los niños pobres y la situación existencial de estos agentes docentes. El trabajo se basa en una revisión de la literatura y en investigaciones de los autores en archivos institucionales y distritales y en colecciones de escuelas, en el marco de proyectos financiados por la FCT. El análisis histórico de la documentación nos permite comprobar que los profesores/as egresados/as de las Escuelas Normales fueron reemplazados por *regentes escolares*. Agentes docentes, cuya calificación necesaria era, en general, tener sólo el cuarto grado, tener buena conducta moral y mostrar adherencia al régimen. Ganaban la mitad del salario de un/a profesor/a, eran del área local y eran casi exclusivamente mujeres. No habría peligro de hacer circular ideas, comportamientos o valores ‘extranjeros’ a la comunidad. Funcionaban como una forma de control sobre los profesores/as, ya que podían ser fácilmente reemplazados por *regentes*. La escolaridad obligatoria se redujo al tercer grado. Los niños/as estaban preparados para escuchar el sermón del cura los domingos, trabajaban de sol a sol, sin más ambición que tener ‘cuatro paredes encaladas’ para vivir.

Palabras-clave: Educación de niños pobres; dictadura en Portugal; descalificación de agentes docentes; aprendizajes mínimos; analfabetismo.

Received on August 7, 2023.
Accepted on December 6, 2023.

Introdução: o contexto sociopolítico em Portugal nos anos 1930¹

O golpe militar de 28 de maio de 1926 pôs termo à I República, dando início à Ditadura, que iria prolongar-se por 48 anos, constituindo a ditadura mais longa da Europa no século XX (Hobsbawm, 1995). Importa sublinhar que a ‘revolução’, como foi designada, granjeou um amplo consenso na sociedade portuguesa, muito desgastada pela instabilidade governamental que havia caracterizado a I República, de que são exemplo ilustrativo os quarenta ministros da Instrução que ocuparam o cargo desde 1913, data da criação definitiva do Ministério da Instrução Pública, até ao fim da I República – o que perfaz a média de um novo ministro a cada quatro meses (Carvalho, 2011).

Esta mudança foi, ao menos inicialmente, apoiada por diversos setores da sociedade portuguesa, dadas as expectativas criadas e a convicção de que o novo regime iria ser capaz de finalmente organizar e estruturar o Estado, bem como apaziguar conflitos. O Exército esteve claramente implicado, tendo assumido a responsabilidade do golpe e a governação do país, de modo que o primeiro período da Ditadura é comumente designado como Ditadura Militar. Mesmo depois desta fase, o Exército foi um dos pilares fundamentais da Ditadura, até pelo poder que lhe era dado exercer (Telo, 1994, p. 788). Eram militares que presidiam às comissões administrativas municipais, nomeadas pelo Governo, na medida em que os concelhos deixaram de ter presidente de Câmara eleito (Sousa, 2013). Segundo Sousa (2013, p. 17), no caso do Porto, “[...] os oficiais do exército, exclusivos entre 1926-1933, dão lugar aos professores universitários, médicos e engenheiros entre 1933-1949, regressam uma última vez nos anos de 1949-1953, para, daí em diante, lhes sucederem os engenheiros”.

A Igreja foi um outro aliado de peso da Ditadura, tendo em vista as medidas agressivas de laicização da República: a interferência direta na pastoral e ação dos bispos, a lei de separação do Estado e da Igreja, a expulsão das ordens religiosas e a nacionalização dos seus bens, etc. Tudo isto apesar da existência de diferentes sensibilidades entre os republicanos sobre a questão religiosa. Além da reação do clero, com uma carta pastoral coletiva, que afrontou o poder político, houve uma intervenção do Papa Pio X, dando apoio à carta pastoral dos bispos portugueses, mas apelando a que a Igreja acatasse o novo regime e se mantivesse independente de qualquer ação partidária específica (Abreu, 2010). Contudo, as relações só começaram a estabilizar a partir do golpe militar de 1926. Não obstante, deve destacar-se, a este respeito, a grande convergência de interesses e de visão do mundo entre Salazar e o Cardeal Cerejeira.

A Ditadura também foi apoiada pelo setor latifundiário (Mónica, 1978; Telo, 1994), sendo que os camponeses viviam mais ou menos ignorados, numa extrema pobreza. Talvez mais surpreendente seja o apoio do movimento operário, justificado pela expectativa de que a grave situação económica e financeira do país fosse resolvida e porque foi muito fustigado com retaliações aos grevistas pela República e as suas políticas económicas. Também republicanos e democratas, como António Sérgio, João de Barros e Bento de Jesus Caraça, “[...] acolheram de boa mente a nova situação” (Carvalho, 2011, p. 720). A União do Professorado,

¹ Agradecemos à Doutora Céu Basto o contributo que nos deu, fornecendo alguns dados para a realização deste artigo.

setor forte do sindicalismo não operário, estava descontente com a falta de eficácia dos sucessivos governos e acreditaram, num primeiro momento, que, ao não hostilizarem os militares, poderiam obter apoio para algumas das suas reivindicações. Além disso, acreditavam na sua força junto das populações e compreenderam tardiamente os novos métodos e a sistematicidade da repressão (Felgueiras, 2008). Os problemas sociais agravados com a participação na I Guerra, com a pandemia da pneumónica e a grande crise económica, exigiam um governo forte, unidade de ação e uma política clara em busca de soluções. Os privilegiados tinham medo das ruas, da Revolução, e todos acreditaram que o exército fosse capaz de estabelecer o necessário consenso nacional.

Os primeiros tempos da Ditadura não foram, todavia, menos instáveis do que a I República. Em 1926, houve cinco ministros da instrução: Mendes Cabeçadas, militar, empossado em maio; Gama Ochoa, também militar, Mendes dos Remédios e Ricardo Jorge, todos em junho, e ministros apenas por uns dias (bem abaixo da média de quatro meses da I República); e Alfredo de Magalhães, a partir de novembro desse ano até abril de 1928.

Nesse período, Salazar aceitou uma primeira vez o convite para o Ministério das Finanças, cargo que exerceu a partir de 30 de maio de 1926, também por uns dias. Afastou-se e voltou a aceitar novo convite para integrar o governo, mas com a condição de que os restantes ministérios estivessem a ele subordinados. Então, foi de novo empossado como ministro das Finanças em 27 de abril de 1928, sendo, havia nove dias, Ministro da Instrução o engenheiro Duarte Pacheco.

Ao cabo de escassos sete meses na gerência da pasta, Duarte Pacheco foi substituído por Gustavo Cordeiro Ramos, professor de Literatura Germânica na Faculdade de Letras e que viria a ser, num futuro próximo, a primeira personalidade que se mostrou capaz de corresponder ao pensamento pedagógico de Salazar (Carvalho, 2011, p. 725).

A primeira passagem de Cordeiro Ramos pelo governo iria durar apenas sete meses. Na segunda metade de 1929, sucederam-se mais quatro ministros da instrução: Silva Teles, entre julho e setembro; Costa Ferreira, também militar, entre setembro e novembro; Ivens Ferraz, entre novembro e dezembro; e Duarte de Lemos, entre dezembro e janeiro de 1930. Este último foi substituído novamente por Cordeiro Ramos, que se manteve no cargo até 1933. De sublinhar, no entanto, que a escolha de Cordeiro Ramos como ministro da Instrução foi reforçada por Salazar quando assumiu a Presidência do Ministério, em julho de 1932, e a Presidência do Conselho de Ministros, em abril do ano seguinte, quando entrou em vigor a Constituição de 1933.

O desmantelar das ideias republicanas em educação: da alfabetização das crianças à escola única

Este período entre 1926 e 1933, autodesignado de Ditadura Nacional, é marcado por grande instabilidade, muito embora várias medidas educativas deste período anunciem o que estava para vir. A preocupação maior parece ser a de desmantelar a escola republicana. Não existindo um projeto claro para a educação, o retrocesso social trazido pela Ditadura é inequívoco. Sendo a formação de professores e a caracterização da escola da Ditadura (1926-1974) e seus efeitos sociais um dos temas mais presentes na historiografia da educação em Portugal, optamos por não apresentar um item específico de revisão da literatura, mas antes inseri-la de forma criteriosa, a par e passo, à medida que apresentamos o tema em análise e citamos autores e fontes de referência.

A primeira destas medidas educativas, logo a 8 de junho de 1926, consiste em cessar “[...] a coeducação em todos os centros de população aglomerada superior a 5:000 habitantes, desde que nêles haja mais de um lugar de professor” (Lei n.º 1880, 1926). É anulada, no entanto, poucos dias depois, por ter sido ‘aprovada apenas pelo Senado da República’ e porque, o que parece mais substantivo, ‘a execução desta lei, em parte inexecutável, traria uma grave perturbação aos serviços do ensino primário’ (Decreto n.º 11795, 1926).

Houve sempre dificuldades em implementar na totalidade o ensino separado por sexos, durante a Ditadura e em particular nas décadas de 1930 e 1940, como mostra Maria Filomena Mónica (1978), também Guinote (2006). Apesar das várias medidas tomadas durante a Ditadura, que procuraram limitar a coeducação, em nome da moral e dos bons costumes, existiu sempre a possibilidade de exceção, nas povoações de uma só escola e de professor/a único, por exemplo. O que significou que, em muitas aldeias do país, sempre se praticou uma educação mista, não propriamente coeducativa, pois havia conteúdos específicos para as meninas, como o aprender a fazer bainhas, pregar botões e alguns pontos de bordar.

António Nóvoa (2005, p. 75) refere um aspeto importante para esta discussão, porque contraria visões demasiado simplistas a respeito das diferenças entre republicanos e nacionalistas: durante a I República, “[...]”

o regime de coeducação teve uma duração efémera [...] e, ainda assim, de modo bastante imperfeito”. Veja-se o exemplo do primeiro nível do ensino primário: na Reforma de 1911, a coeducação é exceção que se aceita apenas quando ‘a exigua densidade da população escolar’ não permitir fundar uma escola para cada sexo²; na Reforma de 1919, pelo contrário, adota-se o regime coeducativo³.

No mesmo mês de junho, uma outra medida significativa: a extinção das Escolas Primárias Superiores (Decreto n.º 11730, 1926)⁴. Na I República, a reforma do ensino infantil, primário e normal, de 29 de março de 1911, havia instituído um ensino primário com três graus: elementar (com a duração de três anos, obrigatório), complementar (de dois anos) e superior (de três anos). A reforma de 1919 aglutinara os dois primeiros graus naquele que passou a chamar-se ensino primário geral (com a duração de cinco anos, obrigatório) e operacionaliza o superior (com três anos).

Este último tinha um intuito de educação integral, que prepararia para escolhas profissionais posteriores e daria resposta às necessidades de um funcionalismo municipal e à pequena burguesia das vilas, ensino que daria acesso às Escolas Normais. Contudo, quando terminou, os alunos e as alunas puderam transitar para o 3.º ano do ensino liceal, se este existisse perto das suas localidades ou a família tivesse recursos para colocar as crianças na cidade, o que contradizia a intenção inicial com que fora criado, pois o ensino liceal era o mais teórico, cuja finalidade era o prosseguimento de estudos universitários.

O ensino primário superior foi, segundo António Nóvoa (1989, p. xvii), “[...] uma das mais significativas medidas legislativas da República [...]”, porquanto constituía uma concretização de uma “[...] escola activa, de ensino integral, de cultura e de trabalho de pré-aprendizagem profissional” (Adolfo Lima, 1926 apud Nóvoa, 1989, p. xvii). Segundo Cândida Proença (1997, p. 137), “[...] as Escolas Primárias Superiores constituíam uma iniciativa pedagogicamente avançada no sentido de uma efectiva democratização do ensino”. Trata-se de uma visão semelhante à antes expressa por Luiza Cortesão (1982, p. 17), para quem o ensino primário superior se destinava “[...] à educação popular e [permitia] o acesso ao 2.º ciclo do Ensino Liceal e às Escolas Normais”.

A despeito da intenção, muito meritória, estas escolas tiveram uma existência muito ‘atrilhada’ (Nóvoa, 1989; Proença, 1997), desde logo por três razões: em primeiro lugar, este nível de ensino só foi concretizado a partir da Reforma de 1919, por determinação de Leonardo Coimbra (Decretos n.º 5787-A, 5787-B, 1919)⁵, e de forma muito restrita: 52 escolas, com uma frequência anual máxima de 3500 alunas/os (Nóvoa, 1989); em segundo lugar, o ensino primário superior foi um tipo de ensino muito contestado pelos professores primários e sua organização sindical, que se sentiram ‘expulsos’ de um ensino que consideravam pertencer ao Primário, e cujos lugares foram ocupados por professores das escolas técnicas e liceais (Felgueiras, 2008); em terceiro lugar, estas escolas já haviam sido extintas na I República, em janeiro de 1924, por António Sérgio (Decreto n.º 9354, 1924), embora a sua intenção fosse, de acordo com Rogério Fernandes (1979), estudar a reforma destas escolas e implementá-la logo no ano letivo 1924-1925. O facto é que estas escolas reabriram em dezembro desse mesmo ano, sendo ministro António Joaquim de Sousa Júnior (Decreto n.º 10397, 1924), o terceiro a suceder a António Sérgio, num período de apenas um ano. Ainda que em ambos os períodos se reconheçam diversos problemas no funcionamento deste nível de ensino, designadamente de instalações, pedagógicos e administrativos, parece certo que as intenções não eram coincidentes (como se percebe através de uma comparação dos decretos de extinção da I República e da Ditadura Nacional).

O desaparecimento do ensino primário superior dá lugar a uma reformulação do ensino primário, voltando ao modelo anterior a 1919, ainda que com algumas sobrevivências do primário superior. Na verdade, a primeira Reforma do ensino primário legislada pela Ditadura, em maio de 1927, dividiu de novo o ensino primário em elementar (com a duração de quatro anos, obrigatório) e complementar (com a duração de dois anos)⁶. Como refere Salvado Sampaio (1976, p. 9), o “[...] ensino primário complementar mantém afinidades com o ensino primário superior, extinto pelo Decreto n.º 11730, de 15 de junho de 1926”. Muito significativo é o facto de, com aquele decreto de maio de 1927, a Ditadura ter reduzido em dois anos a duração do ensino primário: um ano no ensino primário elementar – e, por isso, menos um ano de escolaridade obrigatória (de cinco passava a quatro) – e um ano no primário complementar. Este ensino primário complementar acabaria por ser extinto cinco anos depois (Decreto n.º 21712, 1932), com números muito pouco significativos. Existiam à data apenas cinco escolas complementares, que, em conjunto, dificilmente somavam em cada ano

² Ministério do Interior, Direcção Geral da Instrução Primária, Artigo 26.º do Decreto com força de lei (sic), de 29 de março.

³ Ministério da Instrução Pública, Artigo 7.º do Decreto n.º 5787-B, de 10 de maio de 1919.

⁴ Rómulo de Carvalho (2011) refere, talvez por gralha tipográfica, Escolas Normais Superiores, o que está errado.

⁵ Regulamenta as escolas primárias superiores, ambos de 10 de maio de 1919.

⁶ Ministério da Instrução Pública, Artigo 1.º do Decreto n.º 13619 (1927).

um total de 150 alunos⁷. O país teve de esperar até 1967 pelo ensino preparatório, que veio realizar “[...] algumas das intenções programáticas do ensino primário superior” (Nóvoa, 2005, p. 85).

A redução vai revelar-se programática para o regime, quer ao nível da duração da escolaridade obrigatória quer dos programas do ensino primário elementar. No que respeita à redução dos programas do ensino primário, são eloquentes os preâmbulos de sucessivos decretos, que tornam cada vez mais inequívoco o objetivo de simplificar as aprendizagens a um ‘ler, escrever e contar’ enquadrado por uma doutrinação moral e política de formatação de consciências. Vejamos três exemplos.

No Relatório da Comissão, de outubro de 1927, começa a perceber-se a intenção de reduzir ao mínimo o saber a promover entre as classes populares: “A matéria dos programas novos não é exorbitante, não transpõe aquele limite do saber mínimo que, nestes tempos, cumpre dar aos filhos das camadas populares, das classes mais humildes” (Decreto n.º 14417, 1927, p. 1967-1968).

Em outubro de 1928, uma nova Comissão tornava ainda mais explícito o seu desígnio de “[...] contribuir, por meio de programas simplificados, para a grande tarefa da extinção do analfabetismo nacional” (Decreto n.º 16077, 1928, p. 2211):

Seria muito desejável que pudéssemos ampliar os conhecimentos mínimos a adquirir nas escolas primárias, mas quere-nos parecer que é um defeito lamentável, num intuito aliás nobre, querer exigir mais do que é compatível com os recursos e condições delas. Pouco e bem – é a nossa divisa (Decreto n.º 16077, 1928, p. 2211).

Este ‘pouco e bem’ compreendia Língua Materna – leitura e escrita (sendo esta descrita como ‘redigir o que se lê’) –, Aritmética ‘essencialmente prática’, bem como as basilares Moral e Educação Cívica. O objetivo era pois o de ‘doutrinação’, já que, dizia-se, “Disciplinar consciências, formando o carácter, é uma das mais formosas obras da escola primária” (Decreto n.º 16077, 1928, p. 2211).

No ano seguinte, “[...] deu-se mais um passo no caminho das simplificações [...]” dos programas do ensino primário, assumindo-se como “[...] ensino propriamente elementar – ler, escrever e contar correctamente” (Decreto n.º 16730, 1929, p. 896)⁸. Passava a considerar-se ensino elementar as três primeiras classes e ensino complementar a 4.ª classe. Em 1930, esta divisão foi reforçada e redesignada: as três primeiras classes passaram a compor o primeiro grau do ensino primário e a 4.ª classe o segundo grau (Decreto n.º 18140, 1930). Mais importante é o facto de só o primeiro grau ser obrigatório (Artigo 2.º). A escolaridade obrigatória passava, em pouco tempo, a ter uma duração dois anos inferior à estabelecida na I República. Deve sublinhar-se o facto de que só viria a aumentar de novo para quatro anos em 1956, para rapazes⁹, e 1960, para raparigas¹⁰.

Ao longo deste período, são inúmeros os exemplos de tiradas elogiosas em relação ao analfabetismo, que surgia associado a ‘virtudes’ como a obediência e a resignação, assim como o receio que a aprendizagem da leitura desse acesso a leituras subversivas, desviantes do bom carácter do povo português (Carvalho, 2011; Mónica, 1978; Sampaio, 1976). São seus autores escritores e historiadores, como Virgínia de Castro Almeida, João Ameal, Alfredo Pimenta, além do próprio Oliveira Salazar.

Ainda assim, torna-se muito claro, para o regime, que a escola pode ser um extraordinário veículo de propaganda e de doutrinação. Na verdade, ao longo da Ditadura, a percentagem de crianças que não frequentavam o ensino primário decresceu significativamente: era de 79,4%, em 1911, tendo passado a 73,1%, em 1930, 46,2%, em 1940, 20,3%, em 1950, e 1%, em 1955 (Carvalho, 2011). Este processo provocou uma alteração na forma como as pessoas aprendiam a ler e a escrever: se, até 1940, a alfabetização era sobretudo funcional e informal, a partir dos anos 1940, a escolarização faz com que “[...] as classes de idades mais novas [se tornem] substancialmente mais alfabetizadas que as mais velhas” (Candeias, Paz, & Rocha, 2007, p. 43).

Importa sublinhar, no entanto, que, em 1955, a taxa de aprovação em exame de 3.ª e de 4.ª classe, quer de crianças quer de adultos (com valores equivalentes), rondava os 30% (Decreto-Lei n.º 40964, 1956). Mesmo depois disso, em 1961, por exemplo, a taxa real de escolarização ao nível do 2.º grau do ensino básico (4.ª classe) era, segundo a PORDATA (2022), de 7,5%, ou seja, a esmagadora maioria de crianças não prosseguia estudos além do 1.º grau do ensino primário – que frequentava, mas que, em geral, também não concluía com sucesso.

Em rigor, Salazar não se desviara daquela que era a sua intenção em 1933: “Considero [...] mais urgente a constituição de vastas *élites* do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas *élites* enquadrando as massas” (Salazar, 1933 apud Mónica, 1978, p. 325, grifo no original).

⁷ Ministério da Instrução Pública, Preâmbulo do Decreto n.º 21712 (1932).

⁸ Ministério da Instrução Pública, Relatório da Comissão.

⁹ Ministério da Instrução Pública, Decreto-Lei n.º 40964 (1956, Artigo 1.º).

¹⁰ Ministério da Instrução Pública, Decreto-Lei n.º 42994 (1960, Artigos 1.º e 2.º).

A Ditadura, as escolas incompletas e postos escolares: as regentes escolares

No período de instabilidade governativa que se viveu entre o golpe militar de 1926 e o referendo à nova constituição em 1933, foram sendo tomadas algumas medidas avulsas de administração escolar, que procuravam quebrar a união, organização e capacidade de reivindicação dos professores e professoras primários e sua influência no seio das populações.

Durante os dezasseis anos de República nunca se conseguiu instituir de forma consistente em todo o território continental as medidas que os sucessivos Governos e o Parlamento iam aprovando. O que existia da escola primária de cinco anos, prevista nas Reformas de 1911, 1914 e 1919, era a obrigatoriedade, incumprida, da escolaridade de três ou de 4 anos. O prosseguimento de estudos também não obrigava aos cinco anos de educação primária, pois podia-se aceder aos liceus ou às escolas técnicas apenas com a 4.^a classe e, mais tarde, foi exigido ainda um exame de admissão. A curta existência do ciclo de estudos coeducativo e unificado de cinco anos, decretado pela reforma de 1919, teve pouco impacto social pela sua limitada extensão ao território nacional. A coeducação teve a oposição de muitas professoras alegando a falta de condições das escolas, que se manifestaram no Congresso de Coimbra, em 1920, tendo o governo recuado e deixado ao critério das professoras e professores a sua aplicação (Felgueiras, 2008). Com o Decreto n.º 18140 (1930), do ministro Gustavo Cordeiro Ramos, um dos mais germanófilos defensores do regime ditatorial, reduziu-se drasticamente a escolaridade. No governo de Cordeiro Ramos vão ser publicadas um conjunto de frases que deviam constar nos manuais de ensino e até destacadas e colocadas em lugares visíveis nas escolas. A escolaridade obrigatória passou de cinco para os três anos, reaparecendo o ensino primário subdividido em dois graus – geral e complementar – reduzido este último a um ano – a 4.^a classe (Decreto n.º 18140, 1930, artigos 1.º e 2.º).

Neste contexto, a extinção das escolas móveis em 1930 (Decreto n.º 18819, 1930), pelo mesmo decreto que cria as ‘escolas incompletas’ fixas (somente as três primeiras classes) nas localidades rurais, onde existissem trinta crianças em idade escolar, nada mais fez que reconhecer que o ensino obrigatório não era cumprido, e garantir que esse ensino rudimentar estivesse de acordo com as diretrizes do regime. Um novo decreto, de dezembro de 1930, determina que os professores adidos das extintas escolas móveis sejam colocados nas escolas incompletas da mesma região em que anteriormente lecionavam, sob nomeação do ministro (Decreto n.º 19118, 1930, Artigo 40.º). Os inspetores chefes dessas regiões escolares deveriam indicar individualmente as escolas, que os professores tinham de aceitar, salvo o risco de serem sancionados. Estabelece ainda que só poderiam ensinar a 1.^a e a 2.^a classes. Contudo, alguns destes professores poderiam ser colocados em escolas, se assim fosse necessário e de acordo também com a sua experiência de ensino.

Em 1931, estas escolas incompletas são convertidas em postos de ensino (Decreto n.º 20604, 1931), cujos lugares foram preenchidos pelos professores adidos e ‘regentes escolares’. Os e as regentes eram nomeados pelo ministro, sendo apenas requerida “[...] necessária idoneidade moral e intelectual” (Decreto n.º 20604, 1931, artigo 3.º), ‘facilidade’ que só foi revista em 1935, passando a existir provas de aptidão (Carvalho, 2011; Sampaio, 1976). Estes agentes de ensino, quase exclusivamente mulheres, asseguravam o ensino das três primeiras classes, que eram as únicas obrigatórias. A quarta classe era facultativa e em princípio destinava-se a quem pretendia seguir estudos nas escolas técnicas ou no liceu. Para isso, as famílias teriam de procurar escola ou professor/a que habilitasse a criança a fazer o exame da 4.^a classe. Os postos de ensino não cumpriam essa missão.

O decreto é bem claro a afirmar que ‘postos não são escolas’. De facto, o ano letivo e o seu funcionamento diferiam das escolas primárias. Nos postos, o ano letivo começava normalmente a 1 de novembro e finalizava a 31 de maio para os/as alunos/as diurnos e terminava a 31 de março para os cursos noturnos. Se funcionassem na modalidade diurno e noturno, teriam de ter um mínimo de quinze alunos/as diurnos e podiam ser mistos, com três horas de aulas diárias, e dez alunos noturnos, com duas horas diárias. Abaixo deste número, não poderiam funcionar. Neste caso o/a regente receberia 350\$00 mensais; se funcionassem só em regime diurno receberia 250\$00 e só noturno auferia 150\$00. Os cursos noturnos só podiam ser masculinos ou femininos. As/os regentes só recebiam nos meses que lecionavam e o orçamento destes postos de ensino estava inserido no orçamento das escolas incompletas.

As escolas incompletas, e em subsequência os postos de ensino, mais tarde postos escolares, acompanharam o fim das escolas móveis (Nóvoa, 1997), de que pretenderam ser seus substitutos. No Decreto n.º 20604 (1931), afirma-se aproveitar da experiência das escolas móveis, que se criticam, por não se verificar as aptidões profissionais para a sua regência, fazerem concorrência às escolas fixas – e algumas delas assim se tinham tornado. Há aqui uma clara mistificação, pois para os postos de ensino não verificavam quaisquer

aptidões profissionais e alguns docentes das escolas primárias lecionavam cursos noturnos das escolas móveis, referindo-se a isso como sendo já fixas e fazendo concorrência ao ensino oficial. O Decreto afirmava, no seu preâmbulo, que os postos de ensino se destinavam às povoações rurais mais isoladas, onde era difícil arranjar condições para se instalar um/a professor/a, por falta de habitação, de professores e mesmo lugar para a escola funcionar. O posto de ensino não podia ser instalado em povoação onde funcionasse já uma escola fixa, nem a menos de dois quilómetros dela, pois era o raio de inclusão das crianças de uma escola. Da justificação oficial à prática real há, contudo, uma certa distância.

Cerca de 70% do país nesse período era essencialmente rural, vivendo de uma agricultura de subsistência, em que se destacavam o vinho, o azeite, a cortiça e a pecuária, como produtos que se destinavam ao mercado interno e estrangeiro, para além das atividades mineira e piscatória, a que estava ligada a indústria conserveira. “O relativo aumento da população activa industrial (indústrias extractiva e transformadora, transportes e energia) entre 1930 e 1950 (de 21,8% para 27,8%) parece confirmar tal realidade” (Rosas, 1994, p. 876). Segundo Russo (2014, p. 3),

As únicas cidades com mais de 100 mil habitantes eram Lisboa e Porto. Além delas, o censo de 1930 considerava a existência de outras 38 cidades, sendo que apenas 17 contavam com mais de 10 mil habitantes, ou seja, dos núcleos habitacionais elevados à categoria de cidade, mais da metade apresentava índice populacional muito aquém dos grandes centros.

O tímido processo de industrialização desencadeado nos anos 1930, como resposta à grande depressão económica de 1929, fizera acorrer aos centros urbanos, de tamanho mesmo assim reduzido, uma grande massa de trabalhadores, à procura de melhor vida. Nos bairros periféricos das cidades ou nas ‘ilhas’ do Porto, as condições sanitárias e de vida eram péssimas, desoladoras, onde as famílias viviam amontoadas em lugares insalubres e as crianças abandonadas na rua, enquanto o pai e a mãe trabalhavam. Não havia nem escolas nem professores/as para todas estas crianças. Em casas alugadas nas proximidades abria-se a casa de escola, onde foram colocadas prioritariamente regentes escolares. Podemos afirmar, sem fugir à realidade dos factos e das estatísticas, que as regentes escolares se concentraram nas aldeias mais isoladas e na periferia pobre das cidades. Não foi apenas uma medida visando o mundo rural, como se apregoara. Segundo Salvado Sampaio (1978), em 1954-55 as regentes escolares eram 6243 num universo de 20001 docentes do ensino primário oficial. Em termos relativos, eram 22% do total de docentes em 1940-41, 31% em 1954-55, 20% em 1962-63 e 10% em 1969-70 – cálculos nossos com base em estatísticas consultadas em Sampaio (1976, 1977). É verdade que a percentagem decresce a partir de meados dos anos 1950, mas é significativo que tenham resistido até aos anos 1970. Elas foram escolhidas e destinadas à educação minimalista das crianças das camadas mais pobres e frágeis da sociedade e foram ocupando o lugar das professoras/es.

Em novembro de 1936, foram instituídos os ‘postos escolares’ (Decreto n.º 27279, 1936), neles absorvendo os anteriores postos de ensino. Os ‘postos escolares’ são definidos como ‘formas embrionárias da escola elementar’, a ‘escola aconchegada da terra pequena’. Deviam ter um mínimo de trinta crianças, o ano letivo teria a mesma duração das outras escolas, o mesmo livro e programa, mas entregues a ‘regentes escolares’. A estas era exigido um exame de competência para o ensino. Com a institucionalização desta figura profissional, o Estado vai retroceder na qualificação necessária para ensinar, uma vez que, de início, estas pessoas não estavam sequer obrigadas a ter como habilitação a quarta classe do ensino primário (Sampaio, 1978). A partir de 1935, são submetidas a um exame em que várias são excluídas. Para a sua nomeação, a confiança política e o bom comportamento moral continuavam a ser requisitos indispensáveis. Com esta medida, o Estado estabeleceu um fosso entre docentes diplomados pelas escolas normais e populares possuidores de rudimentos de alfabetização, gerando uma competição pela colocação no ensino, uma vez que uma escola podia ser fechada para dar lugar a um posto escolar, ocupado por um/a regente, num momento em que existiam docentes desempregados/as (Felgueiras, 2008, 2011).

Acresce que os professores e professoras primários vão sendo cerceados nos seus direitos, como cidadãos e profissionais, ao mesmo tempo que as/os regentes constituíam uma espécie de exército de reserva para os/as substituir, ao menor sinal de inconformismo com o regime. Além da censura prévia a que estava sujeita qualquer tipo de publicação, desde o golpe militar de 1926, e da perseguição de que foram alvo os dirigentes sindicais da União do Professorado Primário, já no final de 1927, com o cancelamento das suas instalações. Num primeiro momento, a União recorreu aos tribunais, viu os seus colegas postos em liberdade e foram-lhe restituídas as instalações, verificando-se apenas o desaparecimento do seu significativo fundo monetário. Porém, em 1930, foram regulamentadas as associações de professores (Decreto n.º 17983, 1930). Esta

regulamentação, muito limitativa da liberdade de associação e de expressão, era a subjugação das associações ao poder. A União do Professorado ainda tenta reagir, congregando-se à volta da criação da Casa do Professor, mas, em 1933, com o Estatuto do Trabalho Nacional (Decreto n.º 23084, 1933), foi vedada aos funcionários públicos a constituição de sindicatos. Nessa altura, a União do Professorado Primário Oficial, considerando não ter condições para exercer com dignidade as suas funções e representar os seus associados, autodissolveu-se.

As e os regentes escolares neste início eram pessoas geralmente possuidoras da 3.^a ou 4.^a classe e a sua função era alfabetizar as crianças, para que pudessem obter o diploma da 3.^a classe. Tinham um vencimento que era apenas 50% do ordenado de um/a professor/a, o que representava uma economia significativa para os cofres públicos. Simultaneamente, constituíam um exército de reserva, que funcionava como uma ameaça a qualquer possível reivindicação de professores/as.

Estamos em 23 de novembro de 1935. O Decreto n.º 26115 (1935) estabelece a diminuição dos salários dos/as professores/as primários e o fim do subsídio de renda de casa e do subsídio de residência, que era atribuído a quem residisse nas sedes de concelho de 1.^a categoria. Quem habitava na residência, que os edifícios escolares do tipo Conde Ferreira ou Adães Bermudes possuíam, teve de começar a pagar renda aos municípios. A progressão na carreira foi dificultada com a diminuição de quatro para três diuturnidades, que passaram de cinco para dez anos cada. Segundo Salvado Sampaio (1978), o salário dos professores primários passa do índice 100 para o índice 63. Em contrapartida, os professores do ensino liceal veem os seus salários aumentados, com a justificação de que é necessário aumentar a diferenciação salarial de acordo com as habilitações, as responsabilidades e o estatuto social. As condições de vida e de trabalho dos/as professores/as primários eram extremamente penosas, tendo de se deslocar pelo país, com as famílias, conforme o local onde fossem colocados. A dificuldade em arranjar casa nas aldeias era real e a fonte de abastecimento eram os mercados locais, de periodicidade variável, entre uma semana a quinze dias. Esta dificuldade de abastecimento, quando o/a professor/a era de longe, fazia com que as populações os presentearassem com víveres, em particular produtos hortícolas, enviados pelas crianças.

A repressão estendia-se a todo o país, mas este setor profissional era altamente vigiado, quer pelos esbirros da Ditadura quer por lutas de interesses mesquinhos, entre grupos nas próprias povoações, que algumas vezes acusavam os/as docentes de ações ou intenções sem fundamento, cujo objetivo era retirá-los da escola para lá colocar algum familiar, naturalmente apresentado como mais honesto e afeto ao regime¹¹. As regentes escolares também não estavam ao abrigo desses perigos. Contudo, apareceram objetiva e subjetivamente como uma ameaça aos professores/as primários/as. Ao longo do tempo, até à década de 1970, se a formação dos docentes era pobre, a literacia das regentes terá evoluído um pouco, em alguns casos, mas manteve-se sempre a um nível muito básico. A fonte de formação e de orientação profissional era feita à distância, através do Boletim Oficial Escola Portuguesa, que substituiu as múltiplas revistas de professores, que foram proibidas¹². Paulo Guinote (2006) refere a existência, nos anos 1950, de pequenos livros com orientações didáticas e planos de aulas dirigidos às regentes escolares.

Em 1964/65, ainda existiam 4223 regentes escolares espalhadas pelo país, de um total de 21849 professores/as (Coelho, 1969). De notar que, no mesmo ano, existiam 38,5% de professoras agregadas, que tal como as regentes não recebiam nos meses de agosto e setembro (Coelho, 1969).

Para além do rural e do urbano: as regentes escolares como docentes da população pauperizada

As medidas tomadas pelos sucessivos ministros da Instrução Pública entre 1926 e 1933 são avulsas, por vezes contraditórias, desfazendo o ministro seguinte as decisões tomadas meses antes pelo seu antecessor, expressando a instabilidade governativa, as tensões entre os grupos chegados ao poder e sem uma orientação clara quanto à educação. Contudo, ao analisar-se de perto as medidas tomadas, todos os investigadores concordam que há um elo comum a todas elas: desmantelar a escola democrática e republicana, reduzir ao mínimo a educação de base de toda a população portuguesa, limitar que a educação abra horizontes no sentido de as populações procurarem uma ascensão social, que as liberte de um trabalho rural de servidão, e evitar que o operariado possa entrar em contacto com ideias consideradas subversivas. Relativamente ao professorado primário, as condições de vida foram agravadas e a vigilância apertada. As revistas pedagógicas foram proibidas ou silenciadas. Só se realizavam encontros de professores (conferências pedagógicas) se

¹¹ Sobre as condições de vida dos/as professoras primários/as durante a Ditadura, ver Felgueiras (2008, 2011) e Adão (1984).

¹² A Escola Portuguesa foi criada pelo Decreto n.º 22369 (1933). Cf., sobre o tema, Pereira (2017).

convocadas por um superior hierárquico que determinava temas e quem os podia tratar, não havendo geralmente lugar a debate. Procurava-se instilar os eixos fundamentais da ideologia do novo regime. Isso aparece bastante claro na reforma dos programas do ensino primário, em 1929 (Decreto n.º 16730, 1929). Contudo, Pereira (2017, p. 47) refere, por exemplo, que já em 1928 se determinava que na escola primária se fizesse o reforço do ensino das colónias e a apologia do império colonial, “[...] que despertassem os alunos para a ‘missão civilizadora’ dos portugueses e a necessidade de defesa do espaço português”. No regulamento do concurso de livros a adotar para os liceus, em abril de 1931 (Decreto n.º 19605, 1931), em que surgiram algumas dúvidas sobre o artigo 13.º, que refere a ‘exactidão nas doutrinas’, o ministro esclarece-as um ano depois, através de novo decreto, afirmando que os compêndios de história de Portugal devem

[...] contribuir para que os estudantes aprendam nas suas páginas a sentir que Portugal é a mais bela, a mais nobre e a mais valiosa das Pátrias, que os portugueses não podem ter outro sentimento que não seja o de Portugal acima de tudo (Decreto n.º 21103, 1932).

Cordeiro Ramos faz publicar um conjunto de frases que devem figurar nos livros escolares de português (Decreto n.º 21014, 1932) e mesmo estar destacadas nas salas ou corredores das escolas, tanto primárias como secundárias e técnicas (Decreto n.º 22040, 1932). Através delas, procurava-se instilar um conjunto de ideias que constituíam o travejamento ideológico do regime: a autoridade, a firmeza, a obediência, e de como esta constituía uma aprendizagem para a autonomia, para o exercício do poder. Destacamos aqui apenas algumas das dezasseis frases legisladas para a 4.ª classe: ‘Obedece e saberás mandar’; ‘Honra em tudo e por tudo teu Pai e tua Mãe’; ‘Na família, o chefe é o Pai, na escola o chefe é o Mestre, no Estado o chefe é o Governo’; ‘Mandar não é escravizar: é dirigir. Quanto mais fácil fôr a obediência, mais suave é o mando’ (Decreto n.º 21014, 1932). Fazem o elogio da família e da mulher no lar e apresentam a hierarquização social por extrapolação das relações familiares, de tipo patriarcal.

Nas frases para os livros de ensino técnico, para além do elogio do trabalho e do operário como um artista, é referido o interesse do desenho e do desenvolvimento manual, de apreço pelo trabalho manual e da importância de obedecer. No seu conjunto, estas frases visam o contentamento de ser operário e a desmobilização de expectativas de ascensão social.

Pode-se afirmar que a partir de 1935 a orientação é mais clara quanto ao ensino primário, mas as linhas estruturantes da ideologia educacional a ser seguida foram sendo traçadas desde 1928. Em 1936, são encerradas as Escolas do Magistério Primário e os Jardins de Infância a cargo do Estado ou dos Municípios. Fala-se sobretudo da necessidade de criar uma pedagogia nacional, de acordo com as aspirações e necessidades do povo português. Em 1938, são colocados crucifixos em todas as escolas do país, com cerimonial amplamente relatado na Escola Portuguesa.

Com o fecho das matrículas nas Escolas do Magistério em novembro de 1936, não tardou a sentir-se a falta generalizada de professores/as, mesmo socorrendo-se de regentes escolares para o lugar de professoras agregadas. Em 1940, estabelecem-se contratações em regime de emergência, a quem possuísse o segundo ciclo dos liceus ou anterior curso geral dos liceus ou o curso de formação feminina das escolas técnicas. Estes professores/as, admitidos através de provas públicas, faziam um ano de estágio e exame de estado, podiam ser colocados em qualquer lugar onde se desse vacatura de professor ou criação de novas escolas como professores/as agregados/as. Entre os seus colegas, foram designados como ‘professores paraquedistas’, pois não tinham habilitações pedagógicas para exercer a profissão. Foi mais um elemento de desvalorização da profissão docente. A curta formação que recebiam era realizada a dar aulas um ano, supervisionadas por um/a professor/a em exercício. Nestas condições não havia lugar ao debate ou disseminação dos contributos das ciências pedagógicas nem eram apoiadas inovações ou experiências pedagógicas. A pedagogia nacional definia-se pelo conservadorismo nacionalista, colonialista, de moralismo católico e por um currículo minimalista de educação escolar e também de formação de professores.

Se as condições de trabalho e de vida eram extremamente difíceis para os/as professores/as, como está amplamente documentado (Adão, 1984; Araújo, 2000; Mónica, 1977; Nóvoa, 1997, 2005; Sampaio, 1976, 1977, 1978; Felgueiras, 1998, 2008, 2011), é fácil de imaginar como eram duríssimas para as regentes, que de início não auferiam bem um ordenado, mas uma subvenção mensal, de cerca de metade do ordenado de uma professora e posteriormente não recebiam nas férias. Não obstante, os/as regentes teriam a vantagem de inicialmente serem pessoas das comunidades, não tendo de se deslocar e tendo algum apoio familiar.

Mas como se pode então compreender a atração por este trabalho, por parte das regentes escolares? Entre os fatores explicativos, estão a falta de oportunidades de trabalho qualificado fora do espaço doméstico para

as mulheres; a possibilidade de harmonizarem a vida familiar com a profissional; ser considerado um trabalho feminino, pois que educar crianças era uma continuação do cuidado doméstico com as crianças, e ser seguro para uma senhora ou jovem, na medida em que a autoridade de fiscalização exercida por homens era relativamente longínqua. Além disso, como humildes funcionárias do Estado, detinham um estatuto de respeito, apesar da pobreza em que muitas/os viviam. No mundo rural e mesmo suburbano, poder contar com um salário mensal era já por si um elemento de estabilidade familiar. Talvez por tudo isto, as mulheres continuaram a ser um exército silencioso de alguns milhares de regentes escolares, dirigidas à alfabetização das crianças pobres, quer das zonas rurais mais isoladas quer dos subúrbios das cidades. Como afirma Justino de Magalhães (2018, p. 279), a “[...] distinção entre urbano e rural acentuava-se na falta de oportunidade, na dificuldade de acesso, mas não necessariamente na desvalorização da formação escolar”.

A escola da Ditadura era uma – conquanto não possa confundir-se com o sentido, totalmente distinto, da ‘escola única’ da I República –, centralizada, minimalista e uniformizada para toda a população: programas de aprendizagem mínima, condensados a partir de 1940 em livros únicos¹³, comuns a todo o território continental e insular, dependendo de orientações centralizadas e fiscalizadas pelos inspetores escolares. Mesmo os alunos e alunas do ensino privado e doméstico tinham de se submeter ao exame nas escolas públicas.

As diferenças no ensino das escolas públicas, quando existiam, estavam espelhadas na qualidade e conservação dos edifícios escolares, na qualidade certificada do corpo docente pelo diploma das escolas de formação (Escolas Normais, depois designadas por Escolas do Magistério Primário), maior diversidade de material escolar: mapas de Portugal e Colónias diversos, caixa métrica geométrica n.º 1 e 2, quadros parietais para o estudo das ciências e do meio social, como sinais de trânsito e algumas regras de higiene. Mais tarde, nos anos 1960, nas cidades, encontrava-se esporadicamente diapositivos ou mesmo pequenos filmes das campanhas de alfabetização, de escassa utilização. Tudo sugere que essas escolas serviam como escolas de aplicação, onde as e os normalistas faziam as suas atividades de prática pedagógica. De notar que, mesmo nas zonas centrais de cidades como o Porto, até finais dos anos de 1980, muitas escolas primárias funcionavam em edifícios, que eram antigas casas de habitação, alugados e adaptados a escolas, muitos deles em condições bastante deficientes.

Este quadro de um certo abandono da educação é relativamente comum a todo o país: interior e litoral, rural, urbano ou de zonas piscatórias. Agravava-se no interior pela dificuldade de vias de comunicação, do isolamento em que viviam as populações e da falta de perspectivas de melhoria de vida. Nesse aspeto, a oportunidade de ser regente escolar era um campo de trabalho dignificado para a população feminina.

As regentes escolares só tardiamente mereceram a atenção dos historiadores relativamente às suas condições específicas de vida. A ausência de habilitações para o ensino, o conformismo e apoio ao regime, bem como o facto de serem olhadas pelos professores/as como adversárias, que poderiam vir a ocupar os seus lugares, fez com que fossem ignoradas enquanto grupo socioprofissional. Por sua vez, a necessidade de compreender a mentalidade atávica e conformista de setores da população, e o papel e significado que tiveram o ensino e as reformas educativas da Ditadura a todos os níveis, implicou a revisitação crítica das formas de reprodução social. A Democracia despertou o interesse pelo conhecimento da educação portuguesa, cuja historiografia fora praticamente impedida de ser feita. Foram realizados estudos consideráveis em número, qualidade, variedade de temas e abordagens, acompanhados por um público leitor especialmente interessado – os/as professores/as e educadores/as em geral. A visão de uma historiografia da educação mais interdisciplinar, em que a matriz social se cruza com a cultural e etnográfica, é mais recente e tem levado a abordar temas mantidos na penumbra das preocupações da investigação, procurando desvendar modos de vida de grupos subalternos ou mantidos à margem: crianças em risco, mulheres, instituições, educação de origem popular, informal e mesmo a educação privada. É todo um universo de temas e problemas para os quais se tem progressivamente voltado a historiografia atual. É neste âmbito que emergiu a problemática das regentes escolares, como educadoras subalternas, social e profissionalmente desvalorizadas. Os trabalhos de Ana Paula Rias (1997, 1999), Pedro Gomes e Matilde Machado (2021) trouxeram nova luz sobre as/os regentes escolares e Paulo Guinote (2006) propõe uma outra leitura interpretativa sobre esta realidade.

Para Guinote (2006), a criação dos postos escolares e dos/as regentes escolares estariam na continuação da política da I República para a alfabetização das populações rurais, ao institucionalizar as escolas móveis, criadas no período anterior, no seio do movimento republicano. Argumenta ainda o autor que estas medidas significam a vitória do pragmatismo, face à incapacidade republicana de concretizar as políticas delineadas

¹³ Os livros únicos foram decretados pelo Ministério da Educação Nacional em 1936 (Decreto n.º 1941, 1936).

de desenvolvimento do sistema de educação básica e de combate ao analfabetismo. Segundo Guinote (2006), sem o recurso às regentes escolares não se teria conseguido chegar a uma educação de massas em Portugal, pois faltariam professores diplomados para o conseguir.

Aceitando a criação das/os regentes escolares como um ato de pragmatismo financeiro e político, lembrando modos de resolução do analfabetismo em outros países, como forma de difundir pelas camadas populares a ideologia do regime e travar o analfabetismo, que não só envergonhava mas inviabilizava o *take-off* da indústria, não se pode confundir esta opção com uma continuação das escolas móveis, entretanto fechadas. O nível de instrução de quem ensinava nas escolas móveis era incomparavelmente diferente dos/as regentes escolares (Santos, Rocha, & Felgueiras, 2012) e visavam que os estudantes conseguissem obter a 4.^a classe. O problema daquelas escolas era ter uma visão republicana da educação. Se algumas regentes, em época mais tardia, tinham já habilitações literárias medianas, isso não foi a característica do grupo profissional em geral, nem tão pouco o que lhes era exigido ou esperado. Acresce que na década de 20 do século XX existia um movimento de professores/as desempregados, bem documentado na imprensa pedagógica da República, e que estes reclamavam a necessidade de se construírem edifícios escolares condignos e terem prioridade para lecionar nas Escolas Móveis. A razão do desemprego era devida à não abertura de lugares, à falta de edifícios escolares, que não acompanhava o número, limitado, de diplomados. Uma contradição que a República não resolveu e a Ditadura vai agravar com as medidas repressivas sobre professores/as, a desvalorização dos seus salários, o congelamento de toda a inovação e debate pedagógico e, por fim, o fecho das Escolas do Magistério Primário. Se depois os/as docentes vieram a ser insuficientes, foi porque aquelas políticas se revelaram extremamente negativas para as necessidades do país. Contudo, facto pouco referido na historiografia portuguesa, no período que corresponde ao encerramento de matrículas nas Escolas do Magistério Primário – 1936 a 1942 – continuaram a funcionar as escolas privadas e a formarem-se professoras/es, que faziam o exame de estado nas escolas oficiais do Magistério Primário.

Ana Paula Rias traça um retrato do quotidiano das regentes muito expressivo e em muitos aspetos semelhante aos dos/as professoras colocados/as no meio rural. Salienta a sua insegurança de colocação, o que acontecia com os/as professores agregados/as, as dificuldades económicas, a falta de preparação e os maus-tratos aos alunos. Sobre estes compulso fontes importantes, que revelam, também, uma das causas do abandono escolar e sobre a qual não há muitos estudos. Os maus-tratos infligidos às crianças pelos professores e professoras só recentemente mereceu a atenção da historiografia (Amorim & Aires, 2013; Basto, 2011, 2012) e compaginam-se com os revelados sobre as regentes escolares, pelo que se deve considerar também o medo da escola como um elemento explicativo do abandono e insucesso escolar neste período. Podemos considerar que a violência, a humilhação e o medo estavam subjacentes ao comportamento e modos de atuar social, quer nas famílias quer nos lugares públicos e por parte das autoridades, a que não resistia nem a formação de professores nem as supostas qualidades morais das regentes escolares. Não desconsiderando a importância destas profissionais para o alargamento da escolaridade obrigatória, não parece legítimo afirmar que sem elas não teria sido possível essa extensão, pois as professoras e professores deslocavam-se pelo país, durante longos anos, lecionando em locais isolados, em condições materiais igualmente muitíssimo precárias. Foi uma opção política e ideológica clara, não uma imposição inexorável da vida social. Também Gomes e Machado (2021), ao comparar os resultados em exames de 3.^a classe dos postos escolares e das escolas primárias, assinalam os resultados piores dos postos escolares.

Contudo, nos finais da década de 1960 e no início da de 1970, a conjuntura económica, política, social e internacional altera-se e há uma tentativa de democratizar o acesso ao ensino. Não nos poderemos aqui deter na caracterização desse contexto, em que a guerra colonial desempenhou um papel importante, a par da integração na OCDE, de que Portugal foi país fundador. De acordo com o Decreto-Lei n.º 67/73 (1973)¹⁴, os postos escolares do ensino primário foram extintos e substituídos por escolas primárias. O mesmo diploma determinou que os regentes escolares, efetivos e agregados, fossem colocados em escolas, em lugares vagos ou em lugares cujos titulares estivessem temporariamente impedidos, desde que não fosse possível assegurar o ensino por professores. De acordo com o Artigo 3.º, foi instituído nas Escolas do Magistério Primário um curso intensivo destinado a possibilitar o ingresso no curso do magistério primário a regentes escolares, efetivos ou agregados, que não possuíssem as habilitações exigidas. As condições de admissão e de frequência, bem como o plano do curso, foram regulamentadas pela Portaria n.º 140/73 (1973). O curso intensivo funcionaria nas Escolas do Magistério Primário, com vista a possibilitar o ingresso no curso geral de

¹⁴ Ministério da Educação Nacional. Diário do Governo n.º 48/1973, Série I de 1973-02-26, Artigo 1.º do Decreto.

professores/as às regentes escolares, que não possuísem habilitação para essa admissão. Teria a duração de três anos. O plano de estudos do curso era constituído pelas disciplinas de Língua Portuguesa, História Geral e Pátria, Geografia Geral e de Portugal, Matemática, Ciências Naturais e, ainda, uma língua estrangeira. A portaria também determinou que os/as regentes escolares que frequentassem o curso deveriam assistir semanalmente a quatro aulas práticas nas escolas de aplicação anexas às Escolas do Magistério Primário. Como seria de prever, o curso não teve adesão, pois não criava condições exequíveis de frequência para as regentes escolares. Com a Revolução de 1974 a política educacional sofreu grandes alterações.

No ano de 1976, assistiu-se a uma nova mudança. Os cursos intensivos, criados pelo Decreto-Lei n.º 111/76 (1976), vieram responder à necessidade de definir a situação dos/as professores/as do ensino primário e dos postos escolares, assim como dos quadros e dos serviços de educação das ex-colónias. O conjunto de medidas, para além de proteger os referidos interesses, pretendia representar uma valorização profissional da classe dos/as regentes escolares e professores/as vindos das ex-colónias, mediante uma valorização e formação pedagógica a obter nos novos cursos especiais, que a nova legislação regulamentou. Atendendo às dificuldades pessoais, de idade e de falta de formação básica por parte das regentes escolares na obtenção da mencionada formação, foi-lhes possibilitado o exercício de funções não docentes e até a sua integração em lugares dos quadros do Ministério da Educação e Investigação Científica (nova designação do antigo Ministério da Educação Nacional) e serviços e estabelecimentos dele dependentes.

Considerações finais

Ainda que os postos escolares tenham sido mais disseminados no interior e sul do país, não se pode ignorar que foram recorrentes nos subúrbios das cidades, mesmo no Porto, ainda que em menor escala. O que nos leva a concluir que as/os regentes escolares foram pensadas e utilizadas como o meio mais económico para a educação das populações mais desfavorecidas – pelo isolamento, pobreza – de modo a travar os sonhos de alguma melhoria de vida. Era uma alfabetização mínima das crianças pobres, que aprenderiam o suficiente para escrever uma carta, assinar o nome, aprender o catecismo e fazer contas. Estavam preparadas para ouvir o sermão do padre aos domingos, trabalhar de sol a sol – à jorna, como criadas ou como caixeiros – sem outras ambições do que chegar a ter ‘quatro paredes caiadas’ e ‘pão e vinho sobre a mesa’¹⁵. Mas a população foi sentindo a importância de ler e escrever e exigindo escolas, quanto mais não fosse para o sonho, nem sempre dourado, da emigração.

A nova conjuntura sociopolítica nacional e internacional, em que a guerra colonial e a emigração em massa foram determinantes, conduziu o país à Democracia. Um dos elementos fundamentais para cumprir o Programa das Forças Armadas, que libertou o país da Ditadura, além da Democratização e da Descolonização era o Desenvolvimento. No novo contexto, a educação era um elemento-chave. É com a Democracia que se consegue o fim dos postos escolares e a integração das regentes nos quadros do ministério, para serviços em que poderiam ser úteis e necessárias. Ao mesmo tempo, facilitou-se a formação para aquelas que sentiam aptidões para o ensino e se quiseram valorizar, com os meios que foram criados para esse fim. Afinal, elas tinham sido o setor mais explorado do funcionalismo público durante a Ditadura.

Referências

- Abreu, A. F. (2010). A Igreja Católica e a Primeira República. *Humanística e Teologia*, 31(2), 157-186.
DOI: <https://doi.org/10.34632/humanisticaeteologia.2010.8496>
- Adão, Á. (1984). *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras, PT: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Amorim, J. P., & Aires, L. (2013). *Memórias autobiográficas de professores: as emoções como chave e interpretação da mediação pedagógica*. In J. M. Alves (Coord.), *Memórias de professores: emoções, identidades profissionais, currículo e avaliação* (p. 11-49). Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa.
- Araújo, H. (2000). *As pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa, PT: Instituto de Inovação Educacional.

¹⁵ Referência ao fado que sintetizava a ideologia da Ditadura, *Uma casa portuguesa*, imortalizado por Amália Rodrigues nos anos de 1950. Compositores: Arthur Vaz da Fonseca, Reinaldo Ferreira e Vasco de Matos Sequeira.

- Basto, C. (2011). *Alegrias e tristezas nas memórias da Escola Conde de Ferreira, Castelões de Cepeda, Paredes (1920-1950)* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Basto, R. C. (2012). Memórias dos ex-alunos da Escola Conde Ferreira em Castelões de Cepeda – 1920-1950. In P. L. Moreno Martínez, & A. Sebastián Vicente (Eds.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (p. 387-403). Murcia, ES: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE); Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.
- Candeias, A., Paz, A. L., & Rocha, M. (2007). *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX: os censos e as estatísticas* (2a ed.). Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, R. (2011). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano* (5a ed.). Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- Coelho, J. F. (1969). Custo da escolarização da população portuguesa. *Análise Social*, 7(27-28), 722-759.
- Cortesão, L. (1982). *Escola, sociedade – que relação?* Porto, PT: Afrontamento.
- Decreto com força de lei, 29 de março de 1911.* (1911, 29 março). Reorganiza os serviços da instrução primária. Ministério do Interior, Direcção Geral da Instrução Primária. Diário do Governo, Portugal.
- Decreto n.º 5787-A, 10 de maio de 1919.* (1919, 10 maio). Aprova e manda pôr em execução o regulamento das escolas primárias superiores. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário e Normal. Diário da República, Portugal.
- Decreto n.º 5787-B, 10 de maio de 1919.* (1919, 10 maio). Inserindo a reorganização do ensino primário. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário e Normal. Diário da República, Portugal.
- Decreto n.º 9354, de 7 de janeiro de 1924.* (1924, 7 janeiro). Suprime, a partir de 30 de março de 1924, as Escolas Primárias Superiores. Ministério da Instrução Pública, Gabinete do Ministro, Lisboa.
- Decreto n.º 10397, de 19 de dezembro de 1924.* (1924, 19 dezembro). Suspende, até resolução ulterior, a execução dos decretos n.os 9354, 9763 e 10248 e da portaria n.º 4281, sôbre escolas primárias superiores. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário e Normal. Diário da República, Portugal.
- Decreto n.º 11730, de 15 de junho de 1926.* (1926, 15 junho). Extingue as Escolas Primárias Superiores a partir de 30 de Junho de 1926. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário e Normal. Diário da República, Portugal.
- Decreto n.º 11795, de 29 de junho de 1926.* (1926, 29 junho). Anula a lei n.º 1880, que estabelece ser de seis anos a idade mínima exigida para a matrícula na 1.ª classe das escolas de ensino primário geral; restabelece os exames de passagem, sob a presidência dos respectivos directores, nas escolas em que haja mais de um professor, e determina que os exames da 5.ª classe se realizem nas sedes dos concelhos sob a presidência do inspector escolar; e declara ser de habilitação mínima para a matrícula em determinadas escolas e estabelecimentos de ensino o certificado de aprovação na 5.ª classe do ensino primário geral, tornando facultativo a estes estabelecimentos estabelecerem exames de admissão quando o julguem conveniente. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário e Normal. Diário da República, Portugal.
- Decreto n.º 13619, de 17 de maio de 1927.* (1927, 17 maio). Promulga várias disposições sôbre ensino primário geral. Nota: Há desconformidade entre o emissor que consta no sumário e o que consta no texto respectivo. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário e Normal. Diário da República, Portugal.
- Decreto n.º 16077, de 26 de outubro de 1928.* (1928, 26 outubro). Aprova os programas para o ensino primário elementar e as instruções para execução dos referidos programas. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário e Normal. Diário da República, Portugal.
- Decreto n.º 14417, de 12 de outubro de 1927.* (1927, 12 outubro). Aprova os programas do ensino primário elementar. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário e Normal. Diário da República, Portugal.
- Decreto n.º 16730, de 13 de abril de 1929.* (1929, 13 abril). Aprova os novos programas para o ensino primário elementar. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário e Normal. Diário da República, Portugal.

- Decreto n.º 17983, de 20 de fevereiro de 1930.* (1930, 20 fevereiro). Permite aos professores oficiais constituírem associações com o fim de promoverem o estudo e a defesa dos interesses do ensino e em especial o aperfeiçoamento pedagógico do professorado. Ministério da Instrução Pública, Secretaria Geral. Diário da República, Portugal.
- Decreto n.º 18140, de 28 de março de 1930.* (1930, 28 março). Estabelece dois graus no ensino primário elementar, devendo caber a cada um deles a competente prova de exame. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário e Normal. Diário da República, Portugal.
- Decreto n.º 18819, de 5 de setembro de 1930.* (1930, 5 setembro). Cria em cada região escolar ou círculo um quadro docente auxiliar. Extingue as escolas móveis e o quadro dos professores provisórios. Estabelece escolas incompletas em várias povoações rurais. Ministério da Instrução Pública. Diário da República, Portugal.
- Decreto n.º 19118, de 11 de dezembro de 1930.* (1930, 11 dezembro). Regula a colocação dos professores das extintas escolas móveis em escolas incompletas. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário. Diário da República, Portugal.
- Decreto n.º 19605, de 15 de abril de 1931.* (1931, 15 abril). Quando de aplicar aos compêndios de História Pátria para o ensino secundário e do ensino técnico profissional, reconhece-se a necessidade de esclarecer, para que os mesmos possam adaptar-se-lhes convenientemente. Ministério da Instrução Pública, Secretaria Geral, Portugal.
- Decreto n.º 20604, de 9 de dezembro de 1931.* (1931, 9 dezembro). Autoriza o Governo a criar postos de ensino destinados à propagação dos conhecimentos que constituem o 1.º grau do ensino primário elementar. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário. Diário da República, Portugal.
- Decreto n.º 21014, de 21 de março de 1932.* (1932, 21 março). Torna obrigatória a inserção de determinados trechos nos livros de leitura adoptados oficialmente. Ministério da Instrução Pública, Secretaria Geral. Diário da República, Portugal.
- Decreto n.º 21103, de 15 de abril de 1932.* (1932, 15 abril). Esclarece a latitude da expressão «exactidão nas doutrinas», inserta no artigo 13.º do decreto n.º 19605, na parte que respeita ao Compêndio de História Pátria para o ensino secundário e técnico. Ministério da Instrução Pública, Secretaria Geral. Diário da República, Portugal.
- Decreto n.º 21712, de 7 de outubro de 1932.* (1932, 19 setembro). Extingue as escolas complementares do ensino primário. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário. Diário da República, Portugal.
- Decreto n.º 22040, de 20 de dezembro de 1932.* (1932, 20 dezembro). Obrigatória a afixação de diversos pensamentos, nas paredes das respetivas salas de aula, e leitura, corredores e pátios [...]. Ministério da Instrução Pública, Portugal.
- Decreto n.º 22369, de 30 de março de 1933.* (1933, 30 março). Reorganiza os serviços de direcção e administração, orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino, e inspecção e disciplinares dependentes da Direcção-Geral do Ensino Primário. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário. Diário da República, Portugal.
- Decreto n.º 23084, de 23 de setembro de 1933.* (1933, 23 setembro). Promulga o Estatuto do Trabalho Nacional. Presidência do Conselho, Sub-Secretariado de Estado das Corporações e Previdência Social. Portugal.
- Decreto n.º 26115, de 23 de novembro de 1935.* (1935, 23 novembro). Promulga a reforma de vencimentos do funcionalismo civil. Presidência do Conselho, Portugal.
- Decreto n.º 1941, de 11 de abril de 1936.* (1936, 11 abril). Estabelece as bases de organização do Ministério da Instrução Pública e altera a sua denominação para Ministério da Educação Nacional. Institui a Junta Nacional da Educação e extingue o Conselho Superior de Instrução Pública, o Conselho Superior de Belas Artes, a Junta Nacional de Escavações e Antiguidades, a Comissão do Cinema Educativo e a Junta de Educação Nacional. Ministério da Instrução Pública, Portugal.
- Decreto n.º 27279, de 24 de novembro de 1936.* (1936, 24 novembro). Estabelece as bases do ensino primário. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário. Diário da República, Portugal.
- Decreto-Lei n.º 40964, de 31 de dezembro de 1956.* (1956, 21 dezembro). Amplia e reforça o regime da obrigatoriedade do ensino primário elementar - dá nova estrutura a alguns dos serviços da Direcção-

Geral do Ensino Primário - Altera a redacção de várias disposições dos Decretos-Leis n^{os} 30951 e 38968 e dos Decretos n^{os} 20181 e 38969 e revoga o disposto no § 11.º do n.º 12 do artigo 3.º do Decreto n.º 19531 e no artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 30951. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário. Diário da República, Portugal.

Decreto-Lei n.º 42994, de 28 de maio de 1960. (1960, 28 maio). Actualiza os programas do ensino primário a adoptar a partir do próximo ano lectivo - Declara obrigatória a frequência da 4.ª classe para todos os menores com a idade escolar prevista no artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 38968, de 27 de Outubro de 1952. Ministério da Educação Nacional, Direcção Geral do Ensino Primário. Diário da República, Portugal.

Decreto-Lei n.º 67/73, de 26 de fevereiro de 1973. (1973, 26 fevereiro). Prevê a extinção dos postos escolares do ensino primário, substituindo-os por escolas primárias, e dispõe sobre a colocação e qualificação dos regentes escolares. Ministério da Educação Nacional, Direcção-Geral do Ensino Básico. Portugal.

Decreto-Lei n.º 111/76, de 7 de fevereiro de 1976. (1976, 7 fevereiro). Cria cursos especiais para regentes escolares, professores eventuais e professores de posto. Ministério da Educação e Investigação Científica, Secretaria de Estado da Administração Escolar. Diário da República, Portugal.

Felgueiras, M. L. (1998). "Muita sabedoria mas pouca comedoria": a contribuição para a compreensão do estatuto social dos professores primários em Portugal nos anos 30. In *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil: 1500-1970: actas do 1.º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Vol. 3 (pp. 327-335). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Felgueiras, M. L. (2008). *Para uma história social do professorado primário em Portugal no século XX. Uma nova família: o Instituto do Professorado Primário Oficial Português*. Campo das Letras.

Felgueiras, M. L. (2011). As condições de vida dos professores primários da república ao fim da ditadura. *O Professor*, 100, 73-87.

Fernandes, R. (1979). *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Instituto de Cultura Portuguesa.

Gomes, P., & Machado, M. (2021). A escolarização em Portugal no princípio dos anos 40: uma análise quantitativa. *Ler História*, 79, 135-164. DOI: <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.9349>

Guinote, P. (2006). O lugar da(o)s regentes escolares na política educativa do Estado Novo: uma proposta de releitura (anos 30-anos 50). *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 1, 113-126.

Hobsbawm, E. J. (1995). *A era das revoluções 1789-1848*. Lisboa, PT: Presença.

Lei n.º 1880, de 24 de junho de 1926. (1926, 24 junho). Estabelece ser de seis anos a idade mínima exigida para a matrícula na 1.ª classe das escolas de ensino primário geral. Restabelece os exames de passagem, sob a presidência dos respectivos directores, nas escolas em que haja mais de um professor, e determina que os exames da 5.ª classe se realizem nas sedes dos concelhos sob a presidência do inspector escolar. Declara ser de habilitação mínima para a matrícula em determinadas escolas e estabelecimentos de ensino o certificado de aprovação na 5.ª classe do ensino primário geral, tornando facultativo a estes estabelecimentos estabelecerem exames de admissão quando o julgarem conveniente. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário e Normal. Diário da República, Portugal.

Magalhães, J. (2018). Escola única e educação rural no estado novo em Portugal. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 269-298. DOI: <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.18733>

Mónica, M. F. (1977). "Deve-se ensinar o povo a ler?": a questão do analfabetismo (1926-1939). *Análise Social*, XIII(50), 321-353.

Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar (a escola primária salazarista 1926-1939)*. Lisboa, PT: Presença.

Nóvoa, A. (1989). A República e a escola: das intenções generosas ao desengano das realidades. In *Reformas do ensino em Portugal. Reforma de 1911* (p. IX-XXXIV). Lisboa, PT: Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. (1997). A "educação nacional" (1930-1974): análise histórica e historiográfica. In *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975): Actas del II Encuentro Ibérico de História de la Educación* (p. 175-203). Zamora, ES.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação* (2a ed.). Porto, PT: Asa.

Pereira, M. P. S. L. (2017). *A Escola Portuguesa ao serviço da Nação. Discursos e práticas de orientação e disciplina do professorado primário (1926-1956)* (Tese de Doutoramento). Universidade Aberta, Portugal.

- PORDATA. (2022). *Estatísticas sobre Portugal e Europa*. Fundação Francisco Manoel dos Santos. Recuperado de <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolarizacao-987-7862>
- Portaria n.º 140/73, de 26 de fevereiro de 1973. (1973, 26 fevereiro). Estabelece várias disposições sobre o curso intensivo criado pelo Decreto-Lei n.º 67, de 26 de Fevereiro. Ministério da Educação Nacional, Direcção-Geral do Ensino Básico, Portugal.
- Proença, M. C. (1997). O advento do republicanismo e a escola republicana (1890-1926). In *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975): Actas del II Encuentro Ibérico de História de la Educación* (p. 123-144). Zamora, ES.
- Rias, A. P. L. A. (1997). *Regentes escolares, “colaboradores benévolos” ao serviço da educação nacional* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Rias, A. P. (1999). O ensino em discurso feminino: o caso singular das regentes escolares. *Ex aequo*, 1, 107-121.
- Rosas, F. (1994). Estado Novo e desenvolvimento económico (anos 30 e 40): uma industrialização sem reforma agrária. *Análise Social*, XXIX(128), 871-887.
- Russo, R. H. O. (2014). Os Trabalhadores Rurais em Portugal nas Primeiras Décadas do Século XX (1900-1920): perspectivas historiográficas. In *Anais Eletrónicos do XXII Encontro Estadual de História da ANPUH*, 32 (p. 675-687). Santos, SP.
- Sampaio, J. S. (1976). *O ensino primário 1911-1969. Contribuição monográfica* (Vol. II, 2.º período – 1926-1955). Lisboa, PT: Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica.
- Sampaio, J. S. (1977). *O ensino primário 1911-1969. Contribuição monográfica* (Vol. III, 3.º período – 1955-1969). Lisboa, PT: Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica.
- Sampaio, J. S. (1978). Insucesso escolar e obrigatoriedade escolar em Portugal. *Análise Psicológica*, II(1), 9-22.
- Santos, B., Rocha, J. M., & Felgueiras, M. L. (2012). O combate ao analfabetismo na Primeira República portuguesa: as escolas móveis. In C. A. Castro, S. V. Castellanos, & M. L. Felgueiras (Eds.), *Escritos de História da Educação: Brasil e Portugal* (p. 233-248). Café e Lápis.
- Sousa, F. (Coord.). (2013). *Os Presidentes da Câmara Municipal do Porto (1822-2013)*. Porto, PT: CEPSE.
- Telo, A. J. (1994). A obra financeira de Salazar: a “ditadura financeira” como caminho para a unidade política, 1928-1932. *Análise Social*, XXIX(128), 779-800.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Margarida Louro Felgueiras: Margarida Louro Felgueiras é Professora Associada Jubilada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, coordenadora do CITRIME-Murça (Centro Interdisciplinar, Transfronteiriço e Inter-regional de Memória da Educação-Murça).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3989-2379>

E-mail: margalf@gmail.com

José Pedro Amorim: Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas e membro da direção do Instituto Paulo Freire de Portugal. É docente de História da Educação Contemporânea, membro do Grupo de Trabalho de História da Educação, Herança Cultural e Museologia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5576-1312>

E-mail: jpamorim@fpce.up.pt

Nota:

Margarida Louro Felgueiras é autora principal do resumo, das secções 3 e 4 e das considerações finais. José Pedro Amorim é autor principal das secções 1 e 2.