

O Lugar da(o)s Regentes Escolares na Política Educativa do Estado Novo: Uma Proposta de Releitura (anos 30—anos 50)

PAULO GUINOTE

Doutorando em História da Educação pela FPCE/UL

guinote@gmail.com

RESUMO: Apesar de aflorada em diversas passagens sobre a organização do ensino no Estado Novo, a figura do(a) *regente escolar* tem merecido pouco tratamento específico, sendo recente a primeira sistematização dos dados quantitativos sobre a sua presença no sistema educativo e um esboço de análise sobre as características deste corpo profissional que ultrapassa a mera enunciação do que a legislação previa sobre a função. Nas raras abordagens específicas sobre o(a)s regentes, enquadra-se a sua criação no esforço do Estado Novo para assegurar a expansão de uma rede de postos de ensino com um mínimo de encargos para o Orçamento, sublinhando-se ainda tal criação foi mais umas das medidas que simbolizaram a desqualificação académica e profissional da classe docente.

Mas essa é uma leitura parcial da questão, pois apresentar o(a)s regentes escolares como mero recurso de ocasião, instrumental, de uma política educativa minimalista do Estado Novo, ou como veículos dóceis de um processo de reprodução social, é reduzir muito a importância de milhares de profissionais, na sua maioria mulheres, que exerceram o ensino das primeiras letras em meios onde de outra forma ele não teria existido. Sem a sua acção, o avanço da alfabetização em Portugal, sempre muito lento, teria sido ainda mais precário.

PALAVRAS-CHAVE: Regentes Escolares, Educação no Estado Novo, Ensino Primário, História da Profissão Docente.

Guinote, Paulo (2006). O Lugar da(o)s Regentes Escolares na Política Educativa do Estado Novo: Uma proposta de releitura (anos 30-50). *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 111-124
Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

“As crianças vão para a escola como um castigo e os pais lamentam o tempo que elas lá perdem. E têm razão.

Que vão lá aprender? A ler, a escrever e a contar, quasi sempre mal e com um esforço que valorisa no seu espírito essas aquisições muito além da realidade. A sciencia adquirida da~lhes o desprezo pelos trabalhos do campo, conforme seus pais o praticam e para os quais os novos conhecimentos são inúteis. Sabendo ler e escrever, nascem-lhes ambições: querem ir para o Brasil. Aprenderam a lêr! Que lêem? Relações de crimes; noções erradas de política; livros maus; folhetos de propaganda subversiva.

Que vantagens foram buscar á escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo” (*Século, 5 de Fevereiro de 1927, 1*).

O texto de Virgínia de Castro e Almeida, autora de renome e outrora associada a algumas reivindicações feministas, de que é extraída esta conhecida passagem é publicado nas páginas do *Século* no ano de 1927, é uma das leituras mais desencantadas do período pós-republicano sobre o papel e as potencialidades da Educação. Perante o que se entendia como o mau estado das instalações escolares, a falta de professores(as) competentes, a aparente oscilação nos valores morais e éticos transmitidos pela Escola, parece defender-se um regresso a uma ruralidade iletrada, misto de pureza primordial e de reserva moral de um povo que se afirmava estar a atravessar a História sem um rumo definido.

Para diversos autores que analisaram diferentes aspectos da política portuguesa do período da Ditadura Militar e dos primórdios do Estado Novo, este é apenas mais um de muitos exemplos da existência de um forte movimento conservador na sociedade portuguesa que iria conduzir, de forma mais ou menos directa, à solução governativa autoritária protagonizada por Salazar e, na área da Educação, por aquilo que é apresentado como um enorme retrocesso na forma como era encarada a Escola e a sua função social. A política educativa do Estado Novo nos anos 30 é assim vista como uma fase negra na História da Educação em Portugal, de abandono da Educação como prioridade da acção executiva e de desqualificação do ensino elementar obrigatório, desde o seu encurtamento para apenas três anos até à menorização do pessoal docente, visto a partir de então como mero executor dócil e acrítico de um projecto educativo que visava fundamentalmente a doutrinação ideológica e o apaziguamento da sociedade.

Há cerca de três décadas que a caracterização da política educativa do Estado Novo obedece a esta lógica e pouco avançou ou mudou nos seus traços fundamentais. É um assunto que parece História feita e quase encerrada, apenas se indo acrescentando mais uma ou outra peça ao quebra-cabeças quem já não o é, pois os seus contornos e figura final já são por demais conhecidos. Cada novo estudo que surge vem encaixar-se numa lógica há muito definida e faz os possíveis por, mesmo que traga novos elementos ao conhecimento público, os arrumar no

esquema preexistente, não contestando as premissas essenciais.

Confesso que este não é um panorama que me agrade particularmente, pois o remanso das verdades adquiridas induz ao conformismo intelectual e ao esvaziamento de boa parte do trabalho do historiador, sendo tanto mais de espantar quanto surja em meios intelectuais que prezam o questionamento do valor absoluto do conhecimento ou que ergam a problematização como valor essencial de qualquer trabalho de investigação científica.

Fica então desde já esclarecido que aqui, não sendo necessário muito mais do que apenas reler os dados disponíveis e usados por outros autores, se perspectiva a acção educativa do Estado Novo (porque a Ditadura Militar foi como que um momento de mero impasse a este nível) não como uma verdadeira ruptura com as políticas anteriores, no seu sentido amplo, mas apenas com algumas das práticas da educação republicana, num sentido mais restrito, sendo que, numa panorâmica de padrões de conduta de longa duração, o que o Estado Novo faz é retomar o comportamento habitual em todos os novos regimes que se tentam instalar no Poder e adaptar aos seus objectivos os instrumentos ideológicos do Estado, no sentido de obter a maior adesão possível dos cidadãos. A verdadeira ruptura acontece fundamentalmente ao nível do discurso produzido pelo novo regime e seus apoiantes, que criticam de forma muito intensa as soluções praticadas na “escola republicana”, mas que se preocupam principalmente em transformar o conteúdo da mensagem transmitida do que o modelo ou a forma da sua transmissão.

1. A POLÍTICA EDUCATIVA DO ESTADO NOVO: ENTRE A RETÓRICA E O PRAGMATISMO

Recapitulemos aqui o essencial do discurso historiográfico dominante sobre este tema: a Educação e a Escola sofrem durante o Estado Novo, e em especial nas décadas de 30, 40 e mesmo 50, de processos de desvalorização e desqualificação profissional e económica que resultam de lhes ser atribuída — nomeadamente ao nível do Ensino Primário — um baixo nível de prioridade na política orçamental do regime. Por outro lado, a Escola é valorizada essen-

cialmente como um mecanismo de inculcação da ideologia do regime, de neutralização das ambições de mobilidade social da maior parte da população e de apaziguamento dos espíritos mais inconformistas, ao veicular uma mensagem generalizada de aceitação da Ordem social e política existente.

Helena Costa Araújo apresenta como traços principais da política educativa da Ditadura Militar e do corte com a tradição republicana o fim da coeducação, a abolição das Escolas Primárias Superiores, a redução da escolaridade obrigatória e a consolidação ideológica da educação, embora tudo envolto numa sucessão de medidas muitas vezes contraditórias (Araújo, 2000, p.199).

“A escola salazarista foi planeada para funcionar como uma organização minuciosamente controlada. Periodicamente mandavam-se circulares sobre os assuntos mais triviais aos professores, que eram sobre isso catequizados em conferências e até em programas radiofónicos sobre as suas obrigações” (Mónica, 1978, p.168)¹.

“Assim, a educação fazia parte da reacção geral contra a ‘modernização’ e era um apoio das atitudes tradicionalistas” (Stoer, 1986, p. 49).

“... em 1930-31, entra em vigor uma nova reforma que representa um enorme retrocesso, mas que no dizer, do Diploma, se encontra de acordo com os objectivos da Ditadura, isto é, de uma simplificação dos serviços públicos” (Adão, 1984, p. 136).

Um aspecto muito sublinhado é a menorização do pessoal docente, desde uma enorme desconfiança do novo regime relativa às instituições ligadas à sua formação, que viam como eivadas dos ideais republicanos e destinadas a reproduzi-los na formação da classe docente, que leva ao seu fecho até à redução do seu estatuto salarial, passando por todo um conjunto de medidas coincidente no propósito do seu *rebaixamento estatutário*, nas palavras de Sérgio Grácio (1986, p. 23).

António Nóvoa apresenta a sistematização mais completa das principais tendências da política educativa do Estado Novo ao longo das várias décadas, independentemente das inflexões conjunturais. Para este autor são adoptadas quatro grandes pers-

pectivas: a *compartimentação do ensino* (separações dos sexos e dos grupos sociais); um *realismo pragmático* que tenta ajustar a oferta educativa à procura social, de acordo com uma lógica de nivelamento por baixo dos próprios conteúdos básicos transmitidos; um *centralismo administrativo* que reforça os mecanismos de controlo da actividade dos docentes; por fim, uma *desprofissionalização do professorado*, através da desqualificação das bases profissionais e científicas da docência (Nóvoa, 1996, pp. 286-287).

Esta visão, que aparentemente é partilhada por quase todos os autores, tem a sua coerência e um assinalável grau de correspondência à realidade, mas não a esgota e tende a esquecer algo muito importante que é o desfasamento entre aquilo que é enunciado e o que é efectivamente praticado. É neste aspecto que o realismo pragmático que António Nóvoa muito bem identifica nem sempre é devidamente tido em conta e encarado como um contraponto e um limite às restantes tendências enunciadas.

Tomemos como exemplo rápido, eventualmente a explorar em outra passagem deste trabalho com maior detalhe, o caso do proclamado fim da experiência da coeducação e a obrigatoriedade da divisão dos sexos nas escolas oficiais, medida que é normalmente incluída no conjunto daquelas que se tomam como simbólicas do estabelecimento de uma nova ordem no sistema de ensino a partir do fim da República.

Até que ponto foi possível implementar essa obrigatoriedade? Terá mesmo sido possível acabar com a educação como prática corrente?

Pelo que nos dizem os próprios números oficiais, isso não foi assim tão fácil ou rápido, algo que já foi notado e anotado, mas não suficientemente destacado (Araújo, 2000, p. 202, que retoma as posições de Nóvoa). Muitas vezes, a escassez do número de alunos não permitia ter classes apenas de rapazes ou raparigas, fazendo com que as excepções previstas na lei tomassem o papel de regra. No ano lectivo de 1940-41 dos 2771 postos escolares autorizados, 2014 eram mistos e não será abusivo crer que em boa parte deles as aulas não eram divididas por sexos pois funcionavam em locais de escassa população.

Quanto às Escolas, se é lícito crer que as que são classificadas como mistas seriam na sua maior parte escolas de média grande dimensão, com divisão entre física no edifício entre as secções masculina e

feminina, não é menos credível admitir que em algumas não foi isso que se passou durante um período variável de tempo.

Mas existem outros paradoxos, não menos curiosos como o facto de, apesar de se afirmar a existência de um estreito controlo do Estado salazarista sobre o conteúdo da Educação e uma apertada fiscalização da actividade dos professores, depois se constatar a presença de um número muito reduzido de inspectores escolares, sendo necessário elaborar explicações para o efeito que devem mais ao *wishfull thinking* do que à sua consistência (Mónica, 1978, p. 166).

Muitos investigadores e autores tendem a aceitar muito rápida e acriticamente o valor retórico, facial, do discurso legislativo como a realidade efectiva das coisas, quando sabemos que existem importantes desfasamentos entre o que é postulado no aparato legislativo e o que é depois levado à prática, num processo em que os diplomas originais vão sendo adaptados progressivamente, à medida que as circunstâncias concretas exigem que a vontade política ceda, em maior ou menor escala, perante a realidade.

E isso é o que irá acontecer com diversas políticas na área da Educação, iniciadas durante a Ditadura Militar ou nos primeiros anos do Estado Novo, como veremos no caso da criação dos postos de ensino e da figura do regente escolar. Aliás, muitas dessas políticas são já, na sua própria essência, a tradução de compromissos entre o que seria a vontade política e a percepção do que era, ou não, possível implementar no terreno para atingir os objectivos desejados.

É verdade que o discurso dos prosélitos do regime também se mostrou favorável a esta visão da situação da Escola em Portugal no segundo quarto do século XX. Não são raros os testemunhos de quem achava na Escola principalmente um utensílio ao serviço de uma sociedade ordenada e conformista, e não necessariamente da valorização individual ou da criação de cidadãos mais activos ou capazes de intervir na vida pública

“O Estado foi durante algum tempo um grande fabricante dum produto que o arruinou — de letrados para serem futuros funcionários públicos. Não é para essa espécie de produtos se multiplicar que se criam escolas aos milhares. Um país em que a

instrução se derramasse profusamente e no qual se não pensasse nos meios a empregar a fim de ela contribuir para formar melhores artistas, cultivadores da terra mais conscientes, operários mais hábeis, cavaria a sua ruína ou, pelo menos, prepararia o terreno para graves perturbações de carácter social e político, porque provocaria a crise do prolectariado intelectual. É preciso, por isso, que se acenue bem que a escola deve preocupar-se tanto em instruir como em educar para o trabalho da região onde funciona” (Ramalho, 1933, p. 7).

Alguns sectores pugnavam mesmo por um retorno a uma situação de domínio da Igreja no Ensino e de subalternização do Estado que, apesar da aliança explícita ou implícita com a Igreja Católica, o regime salazarista manteria dentro de alguns limites:

“A Missão de Educar e, portanto, de orientar e fiscalizar todo o ensino — diz-nos o nosso santo padre; cabe em primeiro lugar á Igreja, em seguida á Família e em terceiro e último lugar ao Estado” (*Educar*, Maio/Junho de 1933, n° 4-5, p. 1).

Mas, e mesmo atendendo à implementação da censura prévia a todos os materiais publicados, durante algum tempo foi ainda possível encontrar denúncias veementes do que se considerava ser a desorientação, a orientação casuística e a perpetuação de vícios no sistema da Ditadura Militar em matéria de Educação. De onde se esperava uma acção forte de reorganização provinham sinais pouco consistentes e coerentes com os intuitos anunciados de regeneração:

“Decididamente a revolução de 28 de Maio não foi feita para estabelecer a corrente de regeneração social pela escola primaria. Os homens do 28 de Maio entendem que sem instrução se orienta, educa e fortalece um povo, e assim, teem da escola primaria uma noção tão imperfeita que a julgam uma desnecessidade no nosso meio tão carecido de aperfeiçoamento intelectual e moral, e com uma percentagem de analfabetos que é a vergonha das nações civilizadas” (*A Federação Escolar*, 1927, 4ª fase, n° 35, p. 1).

O final dos anos 20 e início da década de 30 constituem um período de transição na sociedade portuguesa a todos os níveis e a Educação seria um deles, com abundante legislação, mas com pouca capacidade de modificação da situação existente, um pouco como se passara no início do período republicano.

Embora contra a sabedoria convencional nesta matéria, considero mesmo que algumas das medidas ensaiadas nestes anos são, sob outro manto, soluções de continuidade em relação a políticas republicanas. Perante a permanência dos fortes índices de analfabetismo, mesmo os mais conservadores, tinham dificuldade em não pretender tornar a acção do Estado mais eficaz. É nesse contexto que, como a República tinha criado as Escolas Móveis para tentar combater o analfabetismo entre as faixas da população fora da idade escolar, a Ditadura Militar vai criar, e o Estado Novo manterá com ajustamentos progressivos, os chamados Postos de Ensino para tentar levar a rede escolar aos pontos onde até então isso se tinha mostrado impossível ou inviável nos moldes convencionais.

2. OS REGENTES ESCOLARES E OS POSTOS DO ENSINO OU A VITÓRIA DO PRAGMATISMO

Apesar de aflorada em diversas passagens sobre a organização do ensino no Estado Novo, a figura do *regente escolar* tem merecido pouco tratamento específico, sendo recente a primeira sistematização dos dados quantitativos sobre a sua presença no sistema educativo e um esboço de análise sobre as características deste corpo profissional que ultrapassa a mera enunciação do que a legislação previa sobre a função (Rias, 1997). Nos raros trabalhos que se debruçam explicitamente sobre a criação dos chamados “postos de ensino” e dos regentes, enquadra-se a sua criação no esforço do Estado Novo para assegurar, de forma que se pretendia transitória, a expansão de uma rede de postos de ensino com um mínimo de encargos para o Orçamento.

Com efeito, no início da década de 30, e como os dados do censo de 1930 comprovam, os avanços na escolarização e alfabetização da população portuguesa continuavam lentos e sem qualquer vislumbre de ser possível atingir níveis compatíveis

com o resto da Europa, incluindo a própria vizinha Espanha e demais países do sul da Europa, que então já tinham conseguido descolar da situação de grande atraso. Seguindo as directrizes mestras do pensamento do homem-forte do novo regime e os imperativos orçamentais tidos como prioritários, era necessário fazer o possível com os meios disponíveis, criticando-se o regime republicano por apregoar acções grandiosas e legislar a esse propósito, mesmo se a concretização ficava regularmente por fazer. Nesse sentido, tornava-se necessário dotar o território nacional de uma rede escolar em bom estado, recuperando muitas das escolas em más condições e construindo novas e, necessariamente, dotar todos esses estabelecimentos de ensino do pessoal indispensável para que funcionassem. O problema era que não existia esse pessoal qualificado na quantidade necessária e mesmo algumas medidas da Ditadura Militar, mesmo se efémeras, não tinham sido de molde a melhorar a situação, ao fecharem as Escolas Normais de Coimbra, Braga e Ponta Delgada pelo decreto 15.365 de 12 de Abril de 1928 (embora reabrindo-as quatro meses depois), para além de, numa sucessão legislativa que nada ficava a dever às indecisões e contradições da República nesta matéria, se reformularem por diversas vezes vários aspectos do ensino primário oficial.

No entanto, existia a consciência de permanecerem dois problemas: por um lado, a permanência de um elevadíssimo analfabetismo; por outro, a mínima de pessoal qualificado para provimento de uma rede escolar que também se admitia insuficiente e a carecer de consolidação. No decreto que manda reabrir as Escolas Normais Primárias encerradas anteriormente, alinham-se diversas preocupações razões para a mudança da medida anterior:

“Considerando que a percentagem de analfabetos maiores de sete anos é ainda no País superior a 50 por cento, o que nos coloca numa situação de inferioridade cultural manifesta relativamente à maioria dos povos do mundo civilizado; Considerando que a instrução primária elementar é devida a todos, e que, para ministrá-la á população na idade escolar respectiva, é insuficiente o número de escolas actualmente existentes, como também o de professores devidamente habilitados; Considerando que, em cada um dos últimos três anos, o núme-

ro de professores diplomados pelas escolas normais primárias, tem sido inferior ao de professores primários nomeados, diferença esta que, acrescida do número de professores definitivamente afastados do serviço, vai gradualmente fazendo decrescer a totalidade dos professores primários existentes, em lugar de aumentá-la, como exigem as necessidades do progresso da cultura nacional; (...).”

Considerando, portanto, todas estas e mais algumas realidades evidentes, o Governo reabre as citadas Escolas, embora o seu destino viesse a ser atribulado ao longo da década seguinte, com a sua transformação em Escolas do Magistério Primário, as quais estariam, porém, com as matrículas encerradas durante vários anos. A formação de pessoal devidamente qualificado para prover os estabelecimentos de ensino, apesar das limitações impostas à criação de novos estabelecimentos escolares (decreto 20.181 de 24 de Julho e publicado em 7 de Agosto de 1931 no *Diário do Governo*), continuaria deficitária e conduziria à institucionalização de soluções de carácter transitório, que já estavam em funcionamento em diversos pontos do país sem uma cobertura legal formal muito clara, e que acabariam por se tornar estruturais com o passar do tempo. Com efeito, a figura legal do “regente escolar” que muitos autores atribuem a legislação de 1936 (decreto 25.797), nesse momento apenas é em parte formalizada e algo regulamentada, pois a sua presença na rede escolar já vinha do início da década, quando, em primeiro lugar, se fecham as escolas móveis e se criam as chamadas escolas incompletas em povoações com um mínimo de 30 crianças em idade escolar, escolas essas cujos “mestres” podiam ser excepcionalmente pessoas que possuíssem a “necessária idoneidade moral e intelectual” (decreto 18.819 de 4 de Setembro de 1930) e, em segundo lugar, quando são criados os chamados *postos escolares* (decreto 20.604 de 30 de Novembro de 1931) cujos mestres mais não eram do que os referidos “regentes”, só assim se explicando que à data da referida legislação de 1936, ascendessem já a 9% do total do pessoal docente (Mónica, 1978, p. 209).

“Os ‘mestres’ destes postos designavam-se ‘regentes escolares’ e iriam ser escolhidos, com o assentimento do ministro da Instrução Pública, entre

pessoas a quem não se exigiria qualquer habilitação mas apenas a comprovação de possuírem a ‘necessária idoneidade moral e intelectual’. Assim se procedeu, de facto” (Carvalho, 1996, p. 736).

A estes mestres ou regentes, mais do que uma formação académica, exigia-se uma irrepreensível conduta moral e uma adesão sem reticências aos princípios que norteavam o novo regime. O decreto 20.604, no seu artigo 3º, determinava que “para a regência de cada posto será designada pelo Ministro da Instrução Pública pessoa que para o efeito possua a necessária idoneidade moral e intelectual”. Claro que, na prática, estas condições se poderiam encontrar, cumulativamente, num bom número de indivíduos, mas não necessariamente nos mais habilitados para o ensino. Para além disso, a remuneração era escassa (300\$00 durante os meses de efectivo funcionamento do posto) e, apesar de eventualmente atractiva para quem queria fugir ao desemprego ou a trabalhos fisicamente mais árduos, empurrava o recrutamento destes regentes para estratos da população com um horizonte relativamente modesto de ambições profissionais e de encargos financeiros. Por isso, ainda mais do que a docência oficial diplomada, a regência de postos escolares se tornaria uma ocupação feminizada quase por completo.

Numa amostra parcial obtida para um trabalho em desenvolvimento, a partir dos processos individuais recolhidos em algumas caixas do fundo da Direcção-Geral do Ensino Básico do Arquivo Histórico do Ministério da Educação, em que se identificaram mais de um milhar de regentes que leccionaram nas décadas de 30 a 50, encontra-se um valor bem acima dos 80% de mulheres (953 em 1132 casos). Nos números globais disponíveis nas estatísticas da época, verifica-se mesmo o crescimento dessa tendência ao longo do tempo: em 1940/41, 83,6% do corpo de regentes era do sexo feminino, mas em 1950/51 já era de 95,6%. De acordo com o mais recente estudo sobre o corpo de regentes escolares, na década de 60, as mulheres tornam-se praticamente 100% deste tipo de agentes educativos (Rias, 1997, II, p. 11).

Também o momento de ingresso na “carreira” de regente foi evoluindo com o passar do tempo pois enquanto no início dos anos 30 é relativamente

vulgar encontrar mulheres casada e viúvas, ou mesmo solteiras, mas já bem acima dos 30 ou 40 anos, progressivamente vamos encontrando cada vez mais regentes muito jovens, com 16, 17 ou pouco mais anos. Para além disso, é muito mais comum, em termos comparativos, que as regentes fossem e permanecessem solteiras (mais de 80% da amostra) do que as professoras oficiais, pelo menos enquanto aquelas permaneciam a reger postos escolares.

A “profissão” de regente é, aparentemente em muitos casos, uma ocupação de transição entre a adolescência e a idade adulta, até à eventual constituição de família. Na pesquisa realizada não foi possível aferir até que ponto os pedidos de exoneração de muitas regentes terão sido motivados exactamente por situações de casamento, quer porque esse casamento não teria sido autorizado pelas autoridades, quer porque as condições de vida familiar que se previam já não permitiriam (ou não teriam necessidade) do exercício da regência. Mas quando se analisa comparativamente a idade de professores e regentes ressaltam bem algumas diferenças; no ano lectivo de 1940-41 quase 60% dos regentes integrados no quadro geral têm menos de 30 anos, enquanto no caso dos professores essa proporção é inferior a 10%. É certo que a ocupação era mais recente e que se podia ingressar nela com menos idade, mas até aos anos 50, verifica-se que o conjunto de regentes é claramente mais jovem que o dos professores.

Por outro lado, o número de regentes iria progressivamente aumentando e ganhando maior peso no conjunto do pessoal docente, em especial devido ao fecho das Escolas do Magistério Primário até 1942; no início dos anos 50, a proporção de regentes era andava perto dos 30% (Rias, 1997, II, p. 16) e permaneceria com flutuações pontuais (em 1955/56 verifica-se uma subida episódica para mais de 45%) em torno de um terço do total do pessoal docente no ensino primário oficial (Lopes, 2001, p. 275), até que na década de 60 começaria a decrescer para menos de 20%, tanto devido à diminuição dos seus efectivos como ao aumento do número de professoras diplomadas. A análise da distribuição do número de regentes em exercício pelas várias zonas do país permite, por seu lado, perceber melhor que a solução dos postos e regentes escolares era destinada a fazer chegar a rede escolar onde de outra forma

não chegaria: em 1950/51, nos distritos de Lisboa e Porto existiam, respectivamente, 188 e 171 regentes, enquanto nos de Santarém, Leiria, Faro e Braga existiam mais de 200, embora com uma população totais e escolares, muito menores. A mesma tendência se encontra quando se analisam os processos individuais, com os locais onde foram feitos os exames de aptidão para a regência e onde foi exercida a regência, verificando-se facilmente que distritos como os da Guarda e de Castelo Branco surgem entre os mais frequentes. Nos casos em que dispomos de informação sobre todos os agentes de ensino em actividade num determinado concelho, também se percebe que em zonas mais urbanas e onde o estabelecimento da rede escolar tinha mais raízes e era mais densa, o número de postos escolares e de regentes era comparativamente menor: a título de exemplo, no caso do concelho de Vila Nova de Gaia, no ano lectivo de 1940/41 existiam 157 professore(a)s e apenas 13 regentes.

Mas a generalidade dos autores costuma enquadrar a criação da função de regente escolar num esforço mais amplo de desinvestimento na Educação, de desprofissionalização da docência e de transformação da Escola num mero instrumento de inculcação ideológica do Estado e da ideologia dominante. Para António Nóvoa, por exemplo, a política educativa do Estado Novo baseou-se em aspectos como a centralização e compartimentação do ensino, a redução do nível de ensino (com diminuição da escolaridade obrigatória e a simplificação das aprendizagens aos conteúdos mais básicos), a desprofissionalização e a desqualificação da classe docente. Na sua opinião, a nomeação dos regentes escolares foi mesmo a medida mais atentatória da profissionalização dos docentes (Nóvoa, 1987, II, p. 633), retomando uma argumentação com muitas semelhanças à usada por Sérgio Grácio para caracterizar o mesmo processo (Grácio, 1986, pp. 22-24). Esta visão prolonga a de uma corrente de autores que desde os anos 70 fizeram um balanço particularmente severo da acção educativa do regime salazarista neste aspecto particular:

“De maneira geral, os regentes não passavam de indivíduos pobres e semi-analfabetos, incapazes de encontrar outro emprego não manual, que haviam conseguido, graças às boas maneiras, carácter sub-

misso e prendas semelhantes, levar o padre ou uma figura influente na terra a interessar-se pela sua sorte. A sua preparação para o cargo era, como se depreende, absolutamente nula” (Mónica, 1978, p. 208).

No entanto, estas apreciações nem sempre distinguiram (ou se ocuparam em distinguir) suficientemente a vertente ideológica dos objectivos da política educativa dos resultados concretos propriamente ditos, ou as proclamações legislativas da sua implementação no terreno que, embora talvez em menor grau do que na I República, também apresentariam um assinalável desfasamento. Significa isto que a reprovação do regime e da sua matriz ideológica tendeu, nas décadas que se seguiram à sua queda, a implicar uma reprovação por extenso da generalidade das suas políticas, em especial as mais marcadas por um cunho de propaganda ou inculcação ideológica como é o caso da área educativa, considerando-se que “a educação fazia parte da reacção geral contra a ‘modernização’ e era um apoio das atitudes tradicionalistas” (Stoer, 1986, p. 49).

Retomando mais recentemente a argumentação de autoras como Ana Benavente e Maria Filomena Mónica, também Amélia Lopes prefere encontrar na figura do regente escolar, um sinal inequívoco de uma política educativa minimal do Estado Novo em matéria de alfabetização (Lopes, 2001, p. 275). Praticamente em todos os casos, a argumentação tende a considerar que a feminização do corpo de regentes foi uma consequência da desvalorização da Educação para o regime e do abaixamento do seu prestígio sócio-profissional e do seu estatuto económico.

Em algumas passagens, parece mesmo que a figura *da* regente é quase um símbolo maior da denunciada desqualificação profissional da actividade educativa. No entanto, nem tudo aponta numa direcção tão negativa quando compulsamos a informação mais de perto, e passamos para um nível diferente da mera leitura da legislação e dos quantitativos estatísticos mais imediatos: existe uma proporção variável, conforme os períodos, de regentes com frequência escolar acima da 4ª classe, desde a realização de exames singulares de algumas disciplinas até à finalização do Curso Geral dos Liceus. Poderá ser uma minoria, mas não pode ser ignorada.

Por outro lado, a avaliação do desempenho, sendo mais irregular por parte dos inspectores, do que a dos professores, não deixa de nos revelar que o trabalho nem sempre era tido como satisfatório e, em alguns casos, a permanência de uma avaliação negativa levava à exoneração do cargo. Mas, perante a evidência da impreparação de muitos regentes escolares para as funções que desempenhavam, o Estado vai exigir-lhes um mínimo de qualificações e, a partir de meados da década de 30, é exigido um Exame de Aptidão para a Regência de Postos de Ensino que, embora de carácter muito sumário, vai eliminar muito(a)s candidato(a)s aos lugares disponíveis. É em 1935 que, perante queixas que se avolumavam, seria determinado pelo decreto nº 25.797 (publicado no *Diário do Governo* de 28 de Agosto) que a prova da idoneidade moral dos candidatos a regentes não podia passar sem uma prova de aptidão para a função:

“A idoneidade para a regência de postos de ensino primário é comprovada, pelos indivíduos que não forem habilitados com o Exame de Estado do magistério primário, por meio da aprovação nas respectivas provas de aptidão”.

A execução destas determinações não seria imediata, mas em 1937, pela portaria 8.731, seriam finalmente regulamentadas as citadas provas de aptidão, cujo exame seria constituído por provas escritas de cultura compostas por um ditado, um exercício de redacção e da resolução de seis problemas. Poder-se-á, e com fundamento, argumentar que isto era muito pouco como prova de acesso à função docente, mas também não devem ser ignorados os efeitos práticos da exigência de realização desta prova.

Disso é prova indirecta a exoneração de muito(a)s regentes exactamente por não terem feito o referido exame, sendo a maior vaga dessas exonerações de regentes em exercício a que consta da portaria de 14 de Agosto da Direcção Geral do Ensino Primário (publicada no *Diário do Governo* nº 192, II série, de 18 de Agosto de 1937, pp. 4264-4268), que atingiu 174 indivíduos, 71 do sexo masculino e 103 do sexo feminino, assim distribuídos pelos vários distritos escolares do Continente: 21 em Aveiro, 3 em Beja, 1 em Braga, 14 em Bragança, 3 em Castelo Branco, 18 em Coimbra, 5 em Évora, 13 em Faro, 17 na Guarda,

14 em Leiria, 8 em Lisboa, 14 no Porto, 7 em Santarém, 3 em Setúbal, 2 em Viana do Castelo, 16 em Vila Real e 15 em Viseu.

Para além disso, e como se pode comprovar pelas pastas de exames (por exemplo cx. 1439 da série 35 da Direcção-Geral do Ensino Primário, como provas de 1939) que se encontram no Arquivo Histórico do Ministério da Educação, a aprovação no chamado exame de aptidão para a regência, não sendo tarefa de dificuldade superior, foi eliminando quantidades importantes de candidatos, conforme os períodos. De novo de acordo com uma amostra preliminar realizada a partir dos relatórios distritais enviados para os serviços centrais do Ministério da tutela (cx. 1027 da série 11 da referida Direcção-Geral), encontramos taxas de reprovação que, desde meados da década de 40, rondam ou ultrapassam os 50% dos candidatos. Em 1944-45 são aprovadas 337 mulheres e 11 homens, sendo reprovadas 308 e 37, respectivamente. Na primeira temporada do ano de 1947-48, são aprovadas 286 candidatas e reprovadas 287, e aprovados tantos candidatos como os reprovados (20). Uma década depois, o panorama ainda era menos favorável; em Outubro de 1958, em 1484 exames realizados apenas se verificaram 262 aprovações (17,6%).

Sendo evidente que a concorrência aos exames era bastante razoável por parte principalmente de mulheres candidatas a um lugar de regente, não parece menos verdade que o acesso em causa não estava garantido à partida e que o grau de exigência não seria tão baixo quanto por vezes se pretende fazer crer com base em exemplos anedóticos que sempre existiram. Em termos etários, também existiam algumas limitações sendo necessário ter 18 (mulheres) ou 20 (homens) anos completos e menos de 45, de forma a obstar que se encontrassem casos como tinha acontecido nos primeiros anos de funcionamento do sistema como regentes, em especial raparigas, com apenas 15 e 16 anos providas de lugares de regência.

Por outro lado, começam a aparecer pequenos livrinhos com instruções didácticas para a preparação das aulas, não só dos professores primários, como dos regentes, facultando instruções preciosas para aqueles que estando menos preparados, tivessem interesse em aperfeiçoar a sua prática pedagógica. Os próprios dirigentes do Estado Novo

tinham consciência da precariedade da solução que representava a criação dos postos escolares e dos regentes, pois em diversos momentos, a propósito da discussão da situação educativa portuguesa, foi sublinhada a inferioridade desses postos e desses docentes que não eram considerados parte integrante do sistema de ensino propriamente dito. Logo em 1937, Salazar afirmaria a sua oposição ao recurso generalizado a regentes para prover as necessidades da rede escolar, declarando que “é preciso inventar processo mais expedito, mas menos perigoso, de as escolas estarem providas de pessoal docente”, recomendando que só se nomeassem regentes para postos em zonas rurais e culminando o seu testemunho como um “*Deus nos livre!*” (Rias, 1997, I, pp. 73-74).

Em 1938, por ocasião da discussão da reforma do ensino primário, Vasco Borges afirmaria, em resposta ao deputado Álvaro Morna, que “os postos escolares só indirectamente — digamos — têm que ver com a rede escolar. Essa rede, como eu a interpreto, é constituída sómente pelas escolas complementares e pelas escolas regidas pelos regentes escolares” e que:

“a rêde escolar do País é pois constituída pelas escolas complementares e pelas escolas elementares regidas pelos regentes diplomados. Essas escolas é que constituem a rede geográfica do País. Nestas condições, organizar-se-á um mapa de Portugal, onde se encontrarão marcados todos os lugares do País em que funcionarão ou deverão vir a funcionar escolas complementares e escolas elementares. Nesse mapa não figurarão, porém, os postos escolares. Por consequência, parece-me que os postos escolares nada têm que ver, directamente, com a rede geográfica das escolas. E é natural e lógico que assim seja, porque o número dessas escolas será flutuante, quer dizer, será o que a divulgação do ensino tornar necessário, dentro das possibilidades financeiras” (*Diário das Sessões da Assembleia Nacional* n° 179, sessão de 30 de Março de 1938, p. 608).

Poucos dias depois, é a vez do deputado Diniz da Fonseca tentar estabelecer uma categorização do que se deveria entender como regentes escolares, conforme os estabelecimentos de ensino em que exerciam a docência: “Ora, a três categorias de escolas corres-

pondem três categorias de professores: o regente escolar para o posto, o regente diplomado, para a escola, e o regente particular” (*Diário das Sessões* n° 181, sessão de 2 de Abril de 1938, p. 636).

Nestes legisladores, a assimilação entre professores e regentes não existe e mesmo no interior da classe dos regentes se prevê a existência de uma compartimentação resultante de uma certa hierarquização, conforme existisse a posse de um diploma e a eventual frequência de uma Escola do Magistério. Em 1952, no decreto-lei 38.968 que lança o Plano de Educação Popular, o papel dos regentes é reconhecido no provimento das vagas em muitas escolas, acabando por serem deixados por prover muitos postos de ensino. Ou seja, na ausência de docentes com as devidas qualificações académicas, eram os regentes que acabavam por satisfazer as necessidades de pessoal educativo.

O balanço efectuado dos resultados da política educativa dos 20 anos anteriores é feito em moldes muito positivos e são apresentados abundantes indicadores para o comprovar, desde a quase duplicação do número de estabelecimentos de ensino oficial (incluindo os “postos de ensino”) e de alunos matriculados entre 1926 e 1952 até aos ganhos na luta contra o analfabetismo, que nas crianças dos 7 aos 11 anos se mantivera acima dos 70% até 1930 e que em 20 anos descera para pouco mais de 20%. Os dados tratados por António Candeias para este período sobre o analfabetismo acima dos 10 anos de idade também são no mesmo sentido: descida de 13 pontos percentuais entre 1900 e 1930 (de 73% para 60%) e de 18 pontos nas duas décadas seguintes (Candeias, 2004).

Em 1960, para tentar melhorar a qualificação do(a)s regentes, são-lhes concedidas facilidades especiais no acesso aos cursos das Escolas do Magistério Primário, como sejam a dispensa do exame de admissão e a isenção de propinas (decreto-lei 43.369 de 2 de Dezembro), facilidades essas reforçadas em 1962 com o levantamento das limitações etárias anteriormente definidas (decreto 44.560 de 8 de Setembro), sendo apenas necessários 5 anos de serviço com a classificação de *Suficiente*.

Ao longo da década de 60, o lugar de regente escolar é já completamente feminino (apenas 17 homens em exercício em 1964/65 e 7 em 1970/71), perdendo progressivamente a sua importância, em vir-

tude da redução dos lugares disponíveis que resultava do esforço que então se fazia de modernização e requalificação do sistema de ensino. Em 1973, o decreto-lei 67/73 determina a substituição dos postos por escolas, só ficando aqueles a funcionar enquanto e onde essa substituição não fosse possível; a extinção definitiva dos postos, com a conversão em escolas, e como consequência o fim do estatuto de regente escolar, só ocorreria com o decreto-lei nº 412 de 27 de Setembro de 1980.

3. CONCLUINDO...

Em termos de balanço final, e apesar de todas as críticas que se podem colocar ao advento do regente escolar como protagonista do sistema educativo português, com uma forte presença durante várias décadas (de início dos anos 30 a meados dos anos 60), existem algumas questões que se devem colocar para avaliar da sua efectiva conveniência no momento histórico em que surgiram e para que se possa fazer um balanço objectivo do seu contributo para a expansão da alfabetização em muitos pontos do país.

Por exemplo, embora os baixos requisitos académicos para o recrutamento do(a)s regentes, a sua vulnerabilidade económica (baixa remuneração, correspondente apenas aos meses de trabalho efectivo), confirmem a ideia de uma desqualificação da função e de uma desprofissionalização da própria docência, como teria sido possível, sem os ditos regentes, expandir a rede escolar e a escolarização e dar um mínimo de literacia a populações de largas zonas do interior do país? É óbvio que se as escolas destinadas à formação de professores oficiais tivessem tido maior apoio e dotação orçamental, assim como se a remuneração dos docentes não tivesse sido nivelada por baixo, teria sido possível aumentar o pessoal qualificado necessário para prover a rede de estabelecimentos de ensino. Mas não foi isso que aconteceu, pelo que os regentes escolares foram a solução, certamente redutora e minimal, que o poder político encontrou, muitas vezes explicitamente a contra-gosto, para tentar fazer a combinação difícil entre manutenção da expansão da alfabetização, a contenção orçamental e o controle ideológico da Escola.

Por outro lado, nem sempre se sublinha que a solução de criar “postos de ensino” não é muito diversa da política republicana das Escolas Móveis, nem mesmo no tipo de recrutamento: num balanço dos primeiros anos de funcionamento destas, em 130 docentes cujas habilitações foi possível identificar, encontravam-se 56 professores do chamado “ensino livre” (43,1%), 30 diplomados pela Escola Normal (23,1%), 14 com o curso dos seminários (10,8%), outros 14 com o Curso dos Liceus completo e 9 com algumas cadeiras do Ensino Superior; mais singulares seriam os casos de um docente com o 4º ano do citado Curso dos Liceus, outro com o Curso de Regente Agrícola e 3 com o Curso de Sargentos *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*, 1916, nº 1, p. 55). Para o ano de 1916, a distribuição dos 244 docentes de Escolas Móveis identificados não seria muito diferente com 109 professores de ensino livre (44,7%), 75 diplomados pelas Escolas Normais (30,7%), 23 com o Curso dos Liceus incompleto e 15 com o Curso de Teologia a serem os grupos mais representados (Proença, 1998, p. 61).

Por isso, apresentar o(a)s regentes escolares meramente como um recurso de ocasião, instrumental, de uma política educativa minimalista do Estado Novo, ou como veículos dóceis de um processo de reprodução social, é esquecer que a solução tem raízes num passado não muito distante e reduzir excessivamente a importância de milhares de profissionais, na sua esmagadora maioria mulheres, que exerceram o ensino das primeiras letras em meios onde de outra forma não teria existido. Sem a sua existência e acção, o avanço da alfabetização, mesmo assim muito lento, teria sido ainda mais precário. Por fim, a regência dos postos escolares foi uma das ocupações remuneradas em que a penetração da mulher no mercado de trabalho mais se afirmou durante o Estado Novo, embora este seja um daqueles sectores de actividade que alguns autores (Acker, 1995, pp. 101-118) optam por qualificar como semi-profissionais (por exigirem um nível baixo de qualificação, permitirem uma limitada mobilidade socio-profissional e oferecerem uma baixa remuneração) e que exactamente por causa disso ficariam feminizados de forma muito rápida.

Em suma, sem os postos de ensino e o(a)s regentes escolares os progressos na escolarização e no combate ao analfabetismo neste período, que já

se criticam por não terem correspondido ao desejável, provavelmente teriam sido ainda mais parcos. Poder-se-á sempre argumentar de forma contra-factual como o sacramental “mas se...”, só que, neste caso, lidamos com o que efectivamente ocorreu e, mesmo podendo alegar-se que a “qualidade” foi sacrificada, a construção de uma “escola de mas-

sas” passou, durante as primeiras décadas do Estado Novo, necessariamente pelo alargamento da rede oficial de estabelecimentos de ensino primário oficial conseguido com o importante contributo da criação, inicialmente encarada como transitória, de postos de ensino e da figura do(a) regente escolar como agente educativo do Estado.

NOTAS

1. Neste particular, seria interessante perceber até que ponto a política do Estado Novo não terá apenas aperfeiçoado o que o regime republicano já tentara e que, já no regime democrático actual se fez em diversos momentos no intuito de condicionar a actividade quotidiana dos docentes, apenas variando o conteúdo ideológico da inculcação doutrinária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes Manuscritas:

Arquivo Histórico do Ministério da Educação
Série 11, cx 1027.
Série 33, cxs 2489 a 2500.
Série 35, cx 1439.

Fontes Impressas:

ESTATÍSTICAS

Anuário Estatístico (vários anos)
Censos da População (1930-1970).
Estatísticas da Educação (vários anos).

PROCESSO LEGISLATIVO:

Actas da Câmara Corporativa (vários anos).
Diário das Sessões da Assembleia Nacional (vários anos)
Diário do Governo (1926-1937).

OUTROS MATERIAIS

Agenda do Professor Primário e dos Regentes dos Postos Escolares — Ano Lectivo de 1944-45 (1944). Lisboa: Livraria Bernard.
BACELAR, Luciano de (1950). *Planos de lições e conselhos aos novos professores e regentes dos postos escolares*. Coimbra: Tipografia Atlântida.
Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública (1916), Lisboa: Imprensa Nacional.
Catálogo e Agenda do Professor Primário — Ano Lectivo de 1950-51 (1951). Lisboa: Livraria Enciclopédica de João Bernardo.

FERREIRA, A. Justino (1933). *Legislação do Ensino Primário*. Porto: Educação Nacional.
OLIVEIRA, António Liberato de & GASPAS, José Maria (1963). *Legislação Prática do Ensino Primário*. Castelo Branco: Edição dos autores.
ROSA, Manuel Ferreira (1956). *Indicações didácticas para professores primários e regentes escolares*. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.
SANTOS, Arménio Gomes dos & ROQUE, Manfredo (1939). *Prontuário escolar: formulário, guia prático e notas de legislação do ensino primário, em vigor, destinado aos professores do ensino primário e regentes escolares*. Castelo Branco: Adelino Semedo Barata.
TABORDA, António Tavares (1939). *Exames de Aptidão para a Regência de Postos Escolares do Ensino Primário Elementar*. Fundão: Tip. Casa de São José.

Estudos

ACKER, Sandra (1995). *Género y educación — Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea, pp. 101-118.
ADÃO, Áurea (1984). *O Estatuto Socio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian da Ciência.
ARAÚJO, Helena Costa (1990). As mulheres professoras e o ensino estatal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 81-103.
ARAÚJO, Helena Costa (1998). Quebrando o Silêncio das Mulheres: As Professoras Primárias e a luta pela igualdade de direitos na vida profissional (1919-1933). *Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil, 1500-1970*. Lisboa: SPCE, III volume, pp. 337-342.
ARAÚJO, Helena Costa (2000). *Pioneiras na Educação. As professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
CANDEIAS, António, (dir.) (2004). *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX: Os Censos e as Estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
CARVALHO, Rómulo de (1996). *História do Ensino em Portugal — Desde a Fundação da Naciona-*

- idade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição.
- EVETTS, Julia (1990). *Women in Primary Teaching: Career Contexts and Strategies*. London: Unwin Hyman.
- GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social — As reformas do Ensino Técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GUINOTE, Paulo (2003). A Educação no Feminino (1900-2000) — Discursos, Números e Olhares. In *Falar de Mulheres: da Igualdade à Paridade — Actas do I Curso Livre de Estudos sobre a Mulher*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 153-226.
- LOPES, Amélia (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação — A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse socio.historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-Xxe siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, António (1996). Educação Nacional. In *Dicionário de História do Estado Novo*. Vol. I. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 286-287.
- NÓVOA, António (1999). Educação, política de. In *Dicionário de História de Portugal — Suplemento*. Porto: Figueirinhas, pp. 591-595.
- PROENÇA, Maria Cândida (1998). A República e a Democratização do Ensino. In *O Sistema de Ensino em Portugal (Séculos XIX-XX)*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de História Contemporânea da FCSH, pp. 47-70.
- RAMALHO, Albano (1933). *A Instrução Primária e a Ditadura Nacional*. F. Foz: Tipografia de “O Figueirense”.
- RAMOS, Rui (1993). O Método dos Pobres: Educação Popular e Alfabetização em Portugal (Séculos XIX e XX). In *Colóquio, Educação e Sociedade*, 2, pp. 41-68.
- RIAS, Ana Paula Lopes Andrade (1997). *Regentes Escolares: colaboradores benévoloos ao serviço da Educação Nacional*. Lisboa: FCSH da Univ. Nova de Lisboa. Dissertação de Mestrado [texto policopiado].
- RIAS, Ana Paula Lopes Andrade (1998). Os Regentes, um instrumento ao serviço da Educação Nacional. In *Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil, 1500-1970*. III volume. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 343-357.
- SOYSAL, Yasemin & STRANG, David (1989). Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe. *Sociology of Education*, 62, 4, pp. 277-288.
- STOER, Stephen (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STOER, Stephen (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal — 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.
- TEODORO, António (2001). *A Construção Política da Educação — Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Afrontamento.