

As escolas operárias portuguesas do primeiro quarto do século XX

ANTÓNIO CANDEIAS(*)

1. INTRODUÇÃO

No Congresso Confederal de Santarém, no ano de 1925, a Confederação Geral do Trabalho (CGT) organismo máximo do movimento operário português, discute e aprova uma tese que assenta sobre três questões principais:

- a) caracterização, crítica e rejeição do modelo educativo estatal oficial;
- b) definição teórica, pedagógica do que deve ser a escola do futuro;
- c) directrizes práticas e organizativas, tendo em vista a construção de uma rede de escolas alternativas à rede escolar estatal (M. J. Sousa, 1976).

Esta tese, não teria o significado que lhe atribuímos se não se tratasse do corolário de largos anos de experiência operária no domínio educativo.

Com efeito, no primeiro quarto do século XX, em Portugal pelo menos, a proliferação das Associações de classe é frequentemente acompanhada pela abertura de «aulas de primeiras letras» que funcionam anexas a estas Associações. É assim

que poderemos afirmar que esta tese discutida e aprovada no Congresso Confederal de Santarém, não vem, quanto a nós, fazer mais do que tentar estruturar e «racionalizar» as múltiplas experiências anteriores, e através da sua discussão conferir-lhes uma unidade teórico-pedagógica geral, que estava, pensamos nós, longe de existir. Por outro lado ao discutir e aprovar esta tese em congresso, a Confederação empenha-se a nível organizativo em aprovar e difundir as iniciativas educativas até aí mais ou menos dispersas, tentando lançar assim, as bases para uma verdadeira rede escolar, autónoma e alternativa face à rede educativa estatal. Autónoma porque independente do Estado, alternativa porque sendo os seus fins últimos a preparação e formação de «Homens Livres» que participassem na construção da grande Utopia Anarquista, esta formação teria que assentar em pressupostos pedagógicos que rompessem com os métodos antiquados repressivos e domesticadores que, segundo estes homens, caracterizavam a educação do Estado.

Com efeito, a importância dada à cultura e à educação como componentes de uma luta política e social mais vasta, é por parte dos anarco-sindicalistas desta altura, uma constante. Assim, mais do que fazer

(*) Docente no ISPA.

preceder a revolução pela educação, como lhes apontavam muitos dos seus críticos da altura, tratava-se de sublinhar que a apropriação dos meios de produção por parte dos sindicatos e organismos operários, com a conseqüente tomada do poder político, teria que ser precedida e complementada pela formação de um novo homem sem o que se cairia inevitavelmente num tipo de regime distante e mesmo oposto aos ideais libertários preconizados pelo anarco-sindicalismo.

De facto, e partilhando das preocupações educativas dos republicanos mais progressistas dos princípios do século, o analfabeto é sempre visto como alguém profundamente manipulável, um cego perdido no nevoeiro da vida, um «meio homem», um deficiente que não pensa por si, e daí a necessidade da incrementação da educação popular. Mas se até aqui o Anarquista e Republicano se encontram de acordo, é no próprio conceito de educação popular que tal consenso «explode». De facto, no que para o republicano será a instrução para o povo o anarco-sindicalista verá sobretudo mais uma ardilosa teia no processo de ditadura de classe, mais uma nova e subtil «canga» no «cachaço» do povo. Assim, muitos anos antes das teorizações Althusserianas sobre as relações Educação-Sociedade, a realidade contida nestes conceitos era claramente sentida por estes operários, através da denúncia da educação laica, do Estado, que tendo substituído a educação religiosa, mais não fazia que aperfeiçoar uma velha forma de opressão, actualizando-a e pondo-a ao serviço de uma nova classe social. Portanto, educar sim, mas segundo os objectivos políticos, sociais e culturais que visem a formação de um homem livre, racional e integral. Livre dos dogmas da religião e do Estado; racional ao ter como critério a verdade provada pela ciência; integral aproveitando e explorando de uma forma global as potencialidades intelectuais e afectivas do ser humano; integral ainda ao propor a educação

politécnica que recuse a divisão trabalho manual-trabalho intelectual, que para os anarquistas será uma das causas e um dos resultados da divisão da sociedade em classes. Portanto, estes três pontos, que constituem uma sùmula do que se poderá chamar de bases uma «Educação Socialista», tal como ela era vista nos primórdios do século (Dietrich, 1973) e que será preconizada pelas três «famílias» socialistas dos anos 20 (anarquistas, comunistas e social democratas) constituirão também a base dos princípios educativos perfilhados pelos anarquistas portugueses.

Neste momento do trabalho e uma vez definido o ambiente geral que levou à adopção das teses educativas de Santarém, interessa-nos tentar conhecer mais a fundo as práticas e os problemas educativos quotidianos sentidos pelas escolas anexas às Associações de classe dos anos 20. Antes, no entanto, importa definir o que entendemos por «escolas operárias».

2. AS ESCOLAS OPERÁRIAS — CRITÉRIOS DE DEFINIÇÃO

A escolha do nosso objecto de estudo assenta nos seguintes critérios:

a) trata-se de escolas que foram montadas em sindicatos operários e que por elas são controladas. Incluem-se aqui escolas que não estando instaladas em sedes sindicais, resultam da iniciativa e são controladas por associações de classe ou associações políticas inquestionavelmente ligadas ao movimento operário. É o caso das escolas dos centros e bibliotecas sociais do Porto, ou da Escola Francisco Ferrer mantida pela União dos Sindicatos Operários (USO) de Évora;

b) trata-se de escolas na acepção mais tradicional do termo, e cuja actividade será essencialmente estruturada em torno de cursos com uma organização similar à das

escolas oficiais, tendo também (mas como é óbvio, não só) em vista a obtenção de diplomas da instrução primária. Trata-se portanto, de *Escolas Primárias dos Sindicatos*;

c) trata-se de escolas que independentemente de terem cursos nocturnos, têm também aulas diurnas destinadas a um público composto por crianças em idade normal de escolarização.

Assim, estes critérios, que são obviamente discutíveis e que de facto limitam bastante o universo do que se costuma chamar de «Educação Popular» tem por um lado a vantagem de operar um corte entre a chamada educação formal, e a educação informal, global, geral, etc. Expliquemo-nos.

Normalmente quando se fala em educação operária fala-se em escolas nocturnas, onde se procede a cursos de alfabetização, cursos intensivos para adultos com vista à obtenção de graus que não foram possíveis de obter durante a idade que se considera adequada, cursos de aperfeiçoamento técnico, ou então cursos ou actividades que se relacionem directa ou indirectamente com a formação política e sindical. Trata-se portanto, por um lado, de cursos de «compensação» e por outro, de cursos ou actividades culturais que se inserem na formação política e cultural de militantes sindicais ou partidários. Se estes dois tipos de perspectivas, que aliás se complementam, são sem dúvida interessantíssimos de serem estudados, eles não esgotam, no entanto, o universo do que se poderá chamar de educação popular e são até, quanto a nós, as perspectivas mais tradicionais, nas quais se apercebe sempre uma atitude «defensiva», tardia, compensatória, face a condições sociais, económicas e políticas desfavoráveis e restritivas.

Já quando nos encontramos face a escolas para crianças, que mesmo procurando a princípio responder às insuficiências da rede educativa pública, a criticam quer nos seus conteúdos quer nos seus métodos, a atitude,

parece-nos a nós, já é algo diferente, reflectindo uma perspectiva de acção autónoma, o começo da construção de uma realidade e de um mundo diferentes, enfim o difícil passo que vai da crítica à realização.

De facto, se a princípio estas escolas procuram colmatar a inexistência de escolas do Estado, elas tentam de seguida e na nossa opinião, substituir-se a elas.

Assim, cremos ter explicado a razão de ser dos dois últimos critérios por nós seguidos para a definição do nosso universo de «Escolas Operárias». Quanto ao primeiro critério, isto é, o facto de se tratar de escolas inquestionavelmente ligadas ao movimento operário, terá a ver com a nossa tentativa de compreensão das perspectivas educativas e pedagógicas do operariado politicamente organizado. Ao estudarmos as suas realizações concretas, poderemos assim detectar a ligação entre as perspectivas teórico-pedagógicas de fundo e as práticas possíveis traçando assim os contornos da realidade e compará-los com os sonhos do futuro. A outra razão que nos levou a insistir na clareza das ligações entre o sindicalismo e estas escolas, tem a ver com o facto de pretendermos separá-las da multidão de pequenas escolas privadas ligadas a associações benfeitoras de carácter maçónico ou republicano que enxameiam a Lisboa dos anos 20. Cremos que, o público destas escolas sendo o mesmo do das «escolas sindicais» e, pelo menos nalguns casos, os métodos não diferindo muito de caso para caso, a questão essencial para nós consiste na definição do controle destas escolas: escolas operárias e escolas *para* operários, não são, com efeito e na nossa opinião, a mesma coisa.

Assim, para sermos mais claros poderemos resumir os traços essenciais que caracterizam as escolas cuja vida nos interessa estudar: escolas ligadas directamente ao movimento operário organizado, formalmente assumidas como escolas primárias e

com um público semelhante ao das escolas oficiais, ou seja, crianças.

Antes de continuarmos, duas questões apenas:

a) mesmo estando fora do controle do movimento operário organizado, torna-se impossível a compreensão da realidade educativa operária no Portugal dos princípios do século sem proceder ao estudo desse gigante do mutualismo popular que foi «A Voz do Operário»;

b) quando a CGT, em 1925, definiu o modelo de escola do futuro existia já um exemplo que cremos ter influenciado decisivamente os contornos de tal modelo: tratava-se da Escola Oficina n.º 1 de Lisboa, escola ligada à Maçonaria e na qual leccionaram e colaboraram vários intelectuais anarquistas como Adolfo Lima e José Carlos de Sousa, entre outros.

No decorrer deste número da Revista *Análise Psicológica* poder-se-ão pois, encontrar estudos centrados sobre estas duas instituições.

3. PORQUE SE FORMAM AS ESCOLAS SINDICAIS

3.1 — *Panorama educativo geral do princípio do século e as atitudes operárias perante a Educação do Estado*

Em primeiro lugar, cabe-nos elucidar, ainda que de uma forma breve, o estado da educação pública portuguesa no início do século.

Assim, a percentagem de analfabetos com mais de 7 anos é no ano de 1900 calculada em cerca de 60,3% baixando para 56,4% em 1911 e para 54,7% em 1920 (S.ampaio J., 1975).

Não fazendo uso de mais números, podemos constatar que, segundo estas estatísticas em 9 anos de República, e a despeito de todo o discurso em torno da educação levado a cabo pelos seus mentores, quer

antes quer depois de 1910, a taxa de analfabetismo desce de 1,7%, número que cremos ser elucidativo.

Na defesa da 1.ª República costuma-se dizer que, se ela mais não fez foi porque não a deixaram fazer. Nós poderíamos dizer que se ela mais não fez (e vendo bem, fez bem pouco) foi porque não conseguiu criar as condições políticas necessárias para o cumprimento do seu ambicioso programa económico, social e cultural. Esquecemo-nos muito frequentemente que nos dezasseis anos que durou a 1.ª República quem esteve no poder, pelo menos quem dele se reclamou (salvo alguns sobressaltos), foram sempre republicanos, assumidos e convictos e não integralistas, anarquistas ou monárquicos.

É portanto, bem óbvio que no que diz respeito aos aspectos económicos, sociais e culturais, a República é a continuação da decadência institucional da Monarquia liberal do século XIX. Aliás, e como veremos, a atitude do operariado organizado português, nomeadamente no que respeita às questões da instrução (entre outras) não sofre alterações com a mudança de regime.

Esta atitude, e como atrás referimos, reflecte dois aspectos considerados essenciais pelo operariado: por um lado, a falta de interesse (ou capacidade?) por parte do Estado na difusão da instrução popular; por outro lado, quando ela existe, denuncia-se o seu carácter de classe e o seu papel de reforço e aperfeiçoamento dos mecanismos de segregação social.

É assim que, por exemplo, poderemos ler que «... Infelizmente, no nosso país, as classes laboriosas nada têm a esperar dos governos no que diz respeito à instrução popular... às classes elevadas da sociedade, convêm-lhes que o povo não receba instrução e continue mantendo-se na escravidão da ignorância para assim não raciocinar sobre as causas que dão origem a injustiças sociais que tanto escravizam o povo...» (*O Construtor*, n.º 9, 1906.)

Se neste «desabafo» ainda aparece expressa uma cruel decepção pela atitude do Estado face à instrução, a par de uma idealização dos seus objectivos, já outros artigos da mesma época avançam numa crítica mais contundente face ao papel do Estado na educação: «... A escola de hoje mais se assemelha a uma caserna que a uma instituição encarregada de fornecer à sociedade homens livres e úteis... O professor, salvo honrosas excepções, é o carrasco e o verdugo da criança quando devia ser o seu pai espiritual. É verdade que a instrução tal como está preparada, tem por fim, não fazer homens compreendedores dos seus direitos dentro da sociedade, mas autómatos que se prestem a soldados para defesa da sociedade, bolsas para o pagamento de impostos... escravos que mourejem dia-a-dia para que os zangãos sociais folguem e se divirtam... Há portanto conveniência da parte de quem dirige a educação que ela se mantenha da mesma forma...» (in *O Metalúrgico*, n.º 25, 1904.)

Este extracto, que reflecte bem o desencanto e a amargura face às duras condições de vida do povo português, e ao papel que a educação assume na sociedade, aponta, de seguida, para uma via que será a que norteará a acção operária no primeiro quarto de século: a via da autonomia: «... a nós cérebros libertos da instrução dogmática cabe-nos o dever não de pedir ao Estado que remodele a instrução, o que ele nunca fará, mas de criarmos escolas... fundadas na moderna pedagogia... Um esforço pois, que o interesse é nosso e dos nossos filhos...» (*O Metalúrgico*, *op. cit.*). E esta atitude vinga para além dos regimes. Ouçamos, pois, este outro extracto publicado já durante a República «... mandai à escola os vossos filhos e ide vós próprios, porque o homem que atravessa a vida não conhecendo mais do que apenas as ferramentas com que ganha o sustento, não deixará jamais de ser um escravo. Lembrai-vos que a burguesia treme apavorada ao lembrar-se

que os trabalhadores procuram instruir-se, porque uma escola fundada dentro de uma associação operária é mais uma enxada na cova que os há-de sepultar, e com eles, a tirania...» (*O Construtor*, n.º 84, 1915). No número seguinte do mesmo jornal, continua-se: «... a classe trabalhadora procurando abrir escolas nas suas associações... começa agora a levantar-se dessa indolência prejudicial em que tem vivido...» (*O Construtor*, *op. cit.*). Esta posição sobre as questões educativas continuam expressas nos anos 20, como demonstra este discurso de inauguração de um ano lectivo numa escola sindical: «... O que devemos fazer? Contribuir para que esta e outras escolas mantidas pelos sindicatos não desapareçam mas... pelo contrário se robusteçam... para os nossos filhos se poderem educar livremente sem que exista a mentira e a hipocrisia que os reaccionários vão infiltrando não só nas escolas particulares mas nas oficiais também...» (*A Batalha*, n.º 1480, 1923). Várias conclusões se poderão extrair destes discursos reunidos um pouco ao acaso dentre os muitos que recenseámos.

A primeira conclusão consiste na constatação de que nos 20 anos que estas 4 citações cobrem, a atitude do operariado organizado pouco se alterou, tendo-se consolidado a atitude de recusa frontal face à educação estatal, oficial.

Com efeito, se no primeiro decénio do século, ainda se detectam atitudes reflectindo uma certa desilusão acompanhada ainda assim de expectativas face ao papel do Estado na educação popular, esse tipo de atitude vai à medida que o tempo avança, desaparecendo, sendo substituída de uma forma quase concensual, pela noção de que o Estado é incapaz ou não se interessa em satisfazer os anseios educativos operários. Logicamente, a atitude dominante no seio do operariado organizado vai sendo a da construção e abertura de escolas nas associações de classe e sindicatos.

Esta atitude de «autonomia» será, por outro lado, reforçada pelo progressivo crescimento da influência ideológica do anarquismo e do sindicalismo revolucionário na classe operária portuguesa.

3.2 — *Influência das teorias anarquistas sobre as atitudes educativas operárias*

De facto, os traços ideológicos do anarquismo, que se vão tornando dominantes entre os operários portugueses, apresentam uma forte componente «autonómica», no sentido em que, pouco ou nada havendo a esperar do Estado burguês, caberá aos órgãos de classe operários (sindicatos e associações políticas e culturais) a construção do «novo mundo» que levará ao objectivo final da sociedade sem classes e sem Estado. O próprio sindicalismo operário é assumido como um passo na construção desta nova sociedade, na medida em que vai construindo no seu seio os órgãos quer políticos, quer económicos (bolsas de trabalho, a princípio, mas cooperativas de consumo e de produção, em seguida), quer culturais (escolas, bibliotecas, universidades populares, etc.) que vão preenchendo as necessidades sociais operárias de uma forma global (Candeias, A., in *A Ideia*, 1985).

Veja-se, a título de exemplo, a subscrição aberta pela secção do Alto do Pina do Sindicato Único da Construção Civil, para a compra da sede em que se encontra instalada. Os planos são, como se pode ler em *O Construtor*, n.º 299, 1920, os seguintes: «... projecta-se a construção de uma sala para conferências, teatro e cinema, aulas de instrução primária, de desenho profissional, esperanto, etc.. Será montada uma biblioteca e todas as comodidades que os operários necessitem depois de um dia de labor...» Que tal plano tenha sido cumprido, eis o que ignoramos, mas que tal tipo de instalações quiçá mais perfeitas e extensas (com bufete, balneário, sede da Universidade

Popular, cooperativas de produção e de consumo) já existiram no Sindicato dos Arsenalistas do Exército, eis o que podemos descobrir ao consultarmos o jornal *O Arsenalista*, n.º 66, 1924).

Este tipo de atitude que vê no sindicalismo o «germen» da sociedade do futuro, encontra-se aliás amplamente demonstrada na tese sobre a Organização Social do Sindicalismo debatida e aprovada no Congresso Confederal do C. G. T. (Covilhã, 1922).

Nessa tese, que é apontada por Alexandre Vieira como tratando-se do «... mais importante documento apresentado em congressos operários nacionais...» e que é considerada por este patriarca do sindicalismo revolucionário do princípio do século, como tratando-se da «... carta orgânica do sindicalismo português...» (Vieira, A., 1974) poderemos encontrar ampla ilustração do que vimos afirmando.

Com efeito, na 1.ª parte do documento cujo título geral é o de «Fundamentos do ideal sindicalista», encontramos no seu ponto III o seguinte: «... o sindicalismo comporta dentro da sua organização todos os órgãos necessários à vida complexa e exigente das sociedades progressistas e desempenha por meio desses órgãos todas as funções indispensáveis à complexa expansão e consoante aperfeiçoamento dessa vida. Contém não só os órgãos de produção mas também todos os indispensáveis à repartição das utilidades a fim de regular o consumo conforme as necessidades de cada qual.

Como organização social completa e integral, basta-se a si própria quer para transformar o actual regime quer para realizar e erigir todas as instituições da sociedade futura...» (Organização Social Sindicalista, in A. Vieira, *op. cit.*).

Portanto e bastando-se a si próprio e sendo a base da organização social futura, vemos que o sindicalismo se assume como «... essencialmente revolucionário... e essencialmente pedagógico...» na medida em que

«... cria em cada indivíduo, um valor e consciência sociais, uma capacidade técnica e administrativa de gestão...» [VII, b), *op. cit.*] assim como «... lhe eleva a mentalidade... isto é educa-o integralmente — económica, familiar, artística, científica, moral e juridicamente...» (IX, *op. cit.*) e tem como finalidade entre outras a de «... organizar simultânea e concumitaneamente a sociedade futura, criando eficientemente..., um a um, todos os órgãos que hão-de desempenhar as funções de satisfazer as múltiplas e complexas necessidades humanas...» (XV, in Vieira, *op. cit.*).

Torna-se, portanto, mais fácil de compreender, à luz deste tipo de teses, as atitudes do operariado organizado face aos problemas educativos.

Assim, se por um lado temos um Estado incapaz de promover uma série de reformas económicas, políticas e sociais que se traduzam por uma melhoria real das condições de vida populares, por outro lado deparamos com toda uma estrutura ideológica que encontra no vazio deixado pelas classes dominantes o espaço ideal para se afirmar.

É aqui bem claro que o atraso económico social e cultural português leva a que os estratos sociais dominantes, para governarem, tenham que sistematicamente recorrer ao uso da força, à falta da força para convencer. A este «estado de coisas» que demonstra bem a fragilidade e falta de coesão da burguesia democrática portuguesa dos princípios do século, responde o anarco-sindicalismo através de uma série de realizações que tentam suprir as lacunas do Estado, mormente nos campos educativo e social, afirmando-se assim, perante este, como uma alternativa política global.

Será portanto à luz destes dois factores — a incapacidade por parte dos estratos sociais dominantes em levar a cabo uma política de desenvolvimento que se traduza por uma melhoria real das condições da vida popular e as estratégias de resposta operárias que da contestação de uma socie-

dade passam à construção de uma alternativa — que poderemos compreender o posicionamento das estruturas sindicais face às questões educativas.

4. FASES DO DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO DAS ESCOLAS SINDICAIS

4.1 — *Questões gerais*

Uma das questões prévias ao estudo do funcionamento das escolas sindicais, é certamente a génese do seu desenvolvimento e expansão, isto é, quando começam a aparecer, como se estruturam, como se ligam às organizações sindicais, qual a sua evolução institucional, etc..

Trata-se de facto de perguntas cuja resposta não é fácil, tendo em conta a ausência de fontes que explicitamente a elas se refiram.

Portanto, muito mais do que afirmações categóricas, trata-se aqui de suposições apoiadas em extractos da imprensa operária da época, a única fonte onde se podem notar os traços destas escolas.

Tratando-se de uma imprensa cujo objectivo ultrapassa a divulgação das escolas operárias, é ainda assim, o único apoio documental que nos permite uma visão sobre estas escolas, visão essa que nos permite traçar o seu percurso de uma forma que cremos não se afastar muito da realidade, pesem ainda as «zonas de sombra» que afastam conclusões muito seguras.

Com efeito, razões de ordem geral, assim como um aumento na frequência de citações na imprensa operária, permitem-nos supor que é a partir 1918-1919 que estas escolas atingem o seu auge, a par do crescimento e solidificação das próprias instituições sindicais.

De facto, no rescaldo da fracassada greve geral revolucionária de 18 de Novembro de 1918, a classe operária organizada dá dois passos históricos que bem demonstram a

pujança e vitalidade da sua implantação: a fundação do diário *A Batalha* (23 de Fevereiro de 1919) e meses mais tarde, a criação, no II Congresso Operário Nacional (Setembro do mesmo ano) da primeira confederação sindical portuguesa, a C. G. T.. Quase todos os testemunhos sobre esta época, estão de acordo em afirmar que entre os anos de 19 e 22, a organização operária portuguesa atinge a sua máxima força, que aliada a uma conjuntura económica favorável, permite o aparecimento de condições de vida no seio do operariado, até aí inéditas. Nada de mais natural, portanto que o número de escolas sindicais aumente com o crescimento da própria organização operária. Além destes, outros factos nos levam a crer que será nesta altura que as escolas operárias crescem em número organizando-se de formas diferentes face aos anos anteriores.

Assim, até esta altura muitas das escolas instaladas em sindicatos aparecem ligadas a instituições educativas aparentadas com a Maçonaria e com os partidos republicanos. Tal facto, explica-se não só devido à fraqueza organizativa do próprio movimento operário do princípio do século, mas também devido à real influência que o Partido Republicano exerce nos meios populares, sobretudo nos momentos anteriores e imediatamente posteriores à implantação da República.

Assim, se até aos anos 14-15, do nosso século, ainda se tem notícia da instalação de escolas nos sindicatos através deste tipo de instituições, estas referências desaparecem totalmente a partir desta data até aos anos de 24-25, altura em que se forma a Universidade Nacional de Instrução e Educação (UNIE), que por sua vez desaparece da imprensa operária nos finais do ano de 27.

Pouco ou nada se sabe sobre esta instituição que nunca vem referenciada entre as Ligas Educativas Populares, Universidades Livres, Universidades Populares e ou-

tras em que a 1.^a República foi tão fértil.

Sabemos através de referências encontradas no diário *A Batalha*, que esta instituição terá sido fundada em 1924 e que a partir de meados do ano de 25, muitas das escolas sindicais, passam a ser organizadas sob a sua tutela. De facto, a partir deste ano, detectámos 8 secções desta Universidade, todas localizadas em sindicatos ou associações populares onde já existiam escolas operárias.

A última referência à UNIE, encontramos-a no jornal *O Eco Metalúrgico* referente ao final do ano de 1927 e nos seguintes termos: «Esta comissão congratula-se pelo facto de a UNIE se ter oferecido a leccionar uma aula do ensino primário que funcionou durante o mês de Outubro... mas que findou por se ter eclipsado o professor...»

As razões que explicam o aparecimento e pujança desta instituição, estão longe de estarem clarificadas, mas, na nossa opinião poder-se-iam prender a dois aspectos que consideramos pertinentes: Nesta altura (1924-1925), o movimento sindical encontrava-se numa situação política e financeira difícil mercê de todo o clima económico, social e político que se acentua nos anos de 25 e 26 e que vai estar na origem do Golpe de Estado Militar de 28 de Maio de 1926. Ter-se-á a UNIE constituído como um recurso de forma a impedir que as escolas sindicais fechassem?

Tal hipótese, que como atrás dissemos, parece-nos pertinente, liga-se ainda a outro facto, expresso pelos apelos que se fazem escutar na imprensa sindical, a partir do ano de 23, no sentido de uma maior coordenação política entre as escolas sindicais.

As teses de Santarém (1925) fazem-se eco destas preocupações relativas a uma maior homogeneidade das escolas operárias tentando chamar à C. G. T. as responsabilidades desta coordenação. Terá sido a UNIE o resultado destes esforços, eis o que por enquanto não poderemos saber.

Outro facto que aponta para que esta hipótese não seja completamente posta de lado, prende-se à fundação, em 1924, da Associação dos Professores de Portugal (APP) (Gomes Bento J., 1975), aderente à Internacional dos Trabalhadores do Ensino (ITE), organização fundada em Paris, no ano de 1922 e que procura organizar os professores em torno de um programa de ensino anticapitalista (Lindenberg, D., 1977). A esta Associação, que tão efusivamente foi saudada nas páginas de *A Batalha*, estão ligados vários intelectuais que de perto colaboraram com a organização sindical, tais como Adolfo Lima e César Porto entre outros. Quais seriam as ligações existentes entre a UNIE e a APP eis o que não conseguimos esclarecer devido à total ausência de dados que nos permitam estabelecer relações entre estas duas Associações. No entanto não deixa, de constituir motivo de curiosidade, a existência simultânea de duas organizações deste tipo, na Lisboa dos anos 20, ligadas que estavam aos mesmos problemas. Só dificilmente se concebe que não houvesse contactos entre elas. Se a isto juntarmos os dados anteriormente fornecidos, eis aqui o começo de uma «intriga» cujo deslindar aclararia por certo muitas questões.

Por falta de dados, deixaremos no entanto, o deslindar da «intriga» para um trabalho posterior.

Vimos, portanto, que, a partir dos finais de 27, a UNIE desaparece da imprensa operária, imprensa essa que se encontrava já a braços com uma situação muito difícil, resultante das condições políticas da altura.

Posteriormente a esta data, caberá à *Voz do Operário* a tentativa de salvar o que restava das escolas sindicais e a partir de 1934, data da corporização dos sindicatos, perdemos o rastro a estas escolas e a este tipo de iniciativas. Outro capítulo se abria na vida portuguesa.

Assim, e resumidamente, dividimos as várias fases evolutivas das escolas sindicais

dos 30 primeiros anos do nosso século em 4 períodos que consideramos principais.

É evidente que se torna difícil este tipo de demarcação em épocas que longe de serem estanques entre si se caracterizam precisamente por uma complexa teia de influências, que mantendo características de fases anteriores perfiguram formas de fases que se lhes seguem. Como ajuda a uma demarcação que nos permita uma melhor compreensão da génese da evolução destas escolas, escolhemos uma série de critérios que enunciaremos de seguida.

4.2 — *Os critérios de demarcação da evolução das escolas sindicais*

Assim, a 1.^a fase por nós demarcada compreende os primeiros 16 anos do século XX.

É nesta época que se começa a dar a passagem das escolas operárias até aí muito ligadas às instituições de carácter republicano, para o controle das organizações sindicais.

O critério por nós seguido para delimitar esta 1.^a fase, consiste no aparecimento do primeiro regulamento sindical que marca a fundação das Comissões Escolares, que a pouco e pouco vão sendo criadas nas associações de classe (*O Construtor*, n.º 158, 1916). Característica desta fase, é também, o facto de o modelo de Estatutos das Associações de Classe posto à discussão pela UON (a antecessora da C. G. T.) numa tentativa de unificar e organizar o associativismo operário, não conter uma única alínea sobre a questão educativa (*O Construtor*, 1914).

A 2.^a fase (1916-1924), porventura a mais rica a nível do crescimento e expansão das iniciativas educativas operárias, termina com a função da Universidade Nacional de Instrução e Educação (*A Batalha*, n.º 1633, 1924). Claramente empenhada num esforço de autonomização financeira e pedagógica

das suas escolas, a organização operária traduzirá tal esforço através de múltiplas iniciativas, entre as quais ressalta o papel dado às Comissões Escolares Sindicais, nos Estatutos Constitutivos dos Sindicatos Únicos Profissionais. Com efeito, a constituição de tais sindicatos que passavam a agrupar as inúmeras associações de classe ligadas a indústrias afins, resultam de toda uma reorganização do Movimento Operário Português, de que um dos passos, porventura o principal, será a fundação da C. G. T. em Setembro de 1919.

É nesta época por nós referida (1919-1924) que o sindicalismo operário conhecerá a sua época de maior esplendor, notando-se no entanto a partir de 1921, data da fundação do P. C. P. (Quintela, J., 1976) as clivagens políticas que darão lugar à cisão de 1925 entre anarco-sindicalistas e comunistas. De facto, e resultando de táticas políticas e critérios ideológicos diferentes, a cisão operária consumir-se-á, e os comunistas retirar-se-ão da C. G. T. em 1925, quando esta confederação se define como ideologicamente anarco-sindicalista.

A 3.^a fase (1924-1927) será definida pelo desaparecimento da UNIE (finais de 1927) que acompanha a retracção do Movimento Operário Português face às perspectivas políticas nascidas do 28 de Maio e sobretudo da repressão à revolta democrática de 7 de Fevereiro de 1927. Tal período, que vê decrescer a coesão e a força do movimento sindical português revestir-se-á, no entanto, de um certo interesse, visto que, verá no seu início a aprovação das teses e documentos principais sobre educação, apresentadas e discutidas no congresso de Santarém em 1925. Será também durante esta fase, que bastantes escolas até aí geridas directamente pelos sindicatos passam para a tutela da UNIE. Como atrás dissemos não temos uma certeza absoluta sobre o significado desta «passagem de mão», que tanto pode significar um avanço no que diz respeito à organização e coordenação do aparelho

escolar sindical, como um reflexo da incapacidade financeira destes sindicatos e da sua conseqüente impossibilidade de manter as suas escolas.

Quanto à 4.^a fase (1927-1934), ela terá como critério limite o 18 de Fevereiro de 1934, data em que passadas as indefinições e ambiguidades do 1.^o período da ditadura militar, o regime se consolida liderado por Salazar e desfecha o golpe final no que resta do sindicalismo livre português. A partir deste período, parece ser a *Voz do Operário* que tenta salvar o que resta das escolas sindicais (Esteves dos Santos, R., 1933).

Estes foram portanto, os períodos em que na nossa opinião melhor caracterizam a génese e o desenvolvimento das escolas sindicais. De tudo isto, fica bem claro que a época que mais nos interessa no momento é a constituída pelos dois primeiros períodos, ou seja 1900-1924, com incidência especial para o segundo (1916-1924), visto tratar-se do período em que estas escolas atingem o seu auge e portanto, mais conhecidas e faladas são, inclusivamente na imprensa operária.

Passemos, portanto, ao estudo da evolução da inserção e organização das escolas operárias no Movimento Sindical (1916-1924).

5. EVOLUÇÃO DA INSERÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS OPERÁRIAS NO SINDICALISMO PORTUGUÊS

5.1 — *A primeira Comissão Escolar Sindical*

Dissemos, numa fase anterior do trabalho, que foi no ano de 1916 que detectámos a primeira tentativa de enquadramento e organização das escolas operárias por parte dos sindicatos e associações de classe.

É desta forma que, no n.^o 158 do jornal *O Construtor* (1916) deparamos com o seguinte documento:

«Bases de regulamento da comissão escolar

1. Será constituída em Lisboa uma comissão de delegados das Associações de Classe da indústria da construção civil que se intitulará “Comissão Escolar de Propaganda e Arte”.
2. O seu corpo directivo será constituído por um secretário-geral, um adjunto e dois vogais.
3. O corpo directivo escolherá entre si as noites em que se colocarão ao serviço das escolas.
4. As aulas serão de instrução primária, de arte e desenho entre outras. Haverá conferências educativas, passeios de estudo... acompanhados por um professor.
5. As aulas funcionarão conforme a disciplina a leccionar.
6. A receita para pagamento de professores será coberta pelas associações de classe à razão de 7 réis mensais (0\$007) por sindicato.
7. As despesas dos apetrechos serão por conta dos alunos...» (*O Construtor*, n.º 158, 1916).

Sendo este o primeiro regulamento sobre comissões escolares sindicais de que temos conhecimento, impõem-se desde já algumas considerações.

O primeiro aspecto a merecer realce terá a ver com o facto de que o surgimento do termo «comissão escolar» representa um avanço na importância dada às escolas sindicais na medida em que é criado um órgão autónomo para delas se ocupar. Com efeito, antes do aparecimento deste órgão, e nomeadamente no que respeita às escolas das Associações da Construção Civil, eram as denominadas «comissões de melhoramentos» que delas se ocuparam. Estas comissões, que se ocuparam de questões económicas, sociais e culturais gerais, vão a partir desta altura ser substituídas por comissões cujos objectivos específicos são o controle e organi-

zação das escolas sindicais, o que demonstra por um lado a importância conferida aos aspectos educativos pelo sindicalismo revolucionário e por outro lado o crescimento em número, das escolas instaladas nas associações de classe operárias.

A segunda questão a merecer realce, terá a ver com a omissão de referências relativamente às escolas diurnas, que, no entanto, existiam já nessa altura em associações de classe da construção civil (a de Palma e arredores, por exemplo).

O terceiro aspecto será a constatação da inexistência neste regulamento, da definição de linhas pedagógicas a serem aplicadas nas escolas. Com efeito, é bem patente através deste documento que as comissões escolares se definiam essencialmente como comissões de coordenação dos aspectos financeiros e organizativos ignorando os aspectos mais ligados às questões político-pedagógicas. As referências a este tipo de questões, só aparecerão cerca de 3 anos mais tarde quando se der a aprovação dos estatutos dos sindicatos únicos e neles se referir o papel das comissões escolares.

Assim, e na nossa opinião, este documento, mesmo tendo em conta as omissões e limites que o caracterizam, assume um papel importante na medida em que constituiu a primeira tentativa conseguida de organização a nível intermédio das escolas já existentes nos sindicatos.

A apreciação dos documentos seguintes, permitir-nos-á no entanto, medirmos o caminho rapidamente percorrido pelas organizações operárias no que respeita à institucionalização e reorganização das suas escolas no aparelho sindical.

5.2 — *Relações sindicato-comissão escolar*

Assim, a partir de 1919 e com o agrupamento das associações de classe em sindicatos únicos e destes em federações (em alguns casos pelo menos), o Movimento Operário Português reorganiza-se em termos

mais eficazes e consentâneos com os seus objectivos gerais. Nos estatutos sindicais que detectámos entre 1919 e 1922, as referências à educação, às escolas e às comissões escolares são, de facto, constantes.

Dos vários estatutos e projectos por nós referenciados escolhemos três deles que se referem a três dos sindicatos lisboetas mais fortes e representativos:

- os referentes ao Sindicato Único da Construção Civil de Lisboa (SUCC) (in *O Construtor*, n.º 278 e 279, 1919);
- Sindicato Único Metalúrgico de Lisboa (SUM) (in *O Eco Metalúrgico*, n.º 2, 1927, referente aos estatutos aprovados em 1929);
- Sindicato do Pessoal do Arsenal do Exército (SPAЕ) (in *O Arsenalista*, n.º 55, 1921).

Não sendo estes e como é óbvio, a totalidade dos sindicatos de Lisboa e muito menos do País, trata-se no entanto de sindicatos cujo peso organizativo e político é dos mais fortes a nível da capital, justificando portanto a nossa escolha no que diz respeito a estes 3 casos, para a análise das relações entre a educação e o sindicalismo.

Assim, e como veremos, estas relações são similares nos estatutos atrás referidos, existindo no entanto diferenças que importa analisar.

De facto, nestes três estatutos sindicais, as referências aos aspectos educativos, aparecem logo no 1.º capítulo, sob o título de «Constituição e fins» (SUCC) ou «Denominação, organização e fins» (SUM e SPAЕ).

É desta forma que no artigo 4 deste 1.º capítulo dos estatutos do SUCC, se diz que este «... procurará criar escolas de instrução primária e de desenho profissional para os sócios e seus filhos bem como de uma biblioteca profissional e social...» (*O Construtor*, *op. cit.*).

O mesmo é dito nos outros dois estatutos atrás mencionados. Mais à frente e na continuação desta leitura, nos capítulos IV do

SUCC, III do SUAE e IV do SUM, sob o título genérico de «Direitos e deveres dos sócios», vemos que estes têm o direito de «... frequentarem as aulas profissionais que o sindicato mantenha, a biblioteca e todas as instituições criadas desde que satisfaçam todas as disposições dos seus regulamentos especiais...» e «... podem matricular os filhos nas aulas que o sindicato mantenha...» (*O Construtor*, *op. cit.*).

Mais preciso, o SPAЕ faz depender este direito, do pagamento de «... uma cota suplementar de 50 centavos por mês e por cada filho e por cada escola...» (*O Arsenalista*, *op. cit.*).

Isto no que diz respeito aos fins gerais dos sindicatos e aos direitos e deveres dos sócios.

Do ponto de vista organizativo, as escolas estarão dependentes de Comissões Escolares (casos do SUCC e do SPAЕ) e de uma comissão de instrução e educação (caso do SUM).

No caso do SUCC esta Comissão Escolar (por vezes também chamada de Comissão Escolar Central), será composta por delegados eleitos nas várias secções sindicais (cap. «das secções sindicais» in *O Construtor*, *op. cit.*) e terá por tarefas a manutenção de escolas «... na sede central e em todas as secções sindicais...». Além disso esta comissão «... procurará que todo o ensino seja homogéneo e quanto possível racional de forma a poderem tirar desta poderosa arma os melhores resultados».

No que diz respeito aos problemas de financiamento, «... as receitas da comissão escolar constam de uma percentagem variável da receita do sindicato e de beneficências em festas que deverão organizar em favor da instrução para o que contarão com a colaboração do mesmo...» (cap. das «comissões escolares» anexo aos estatutos in *O Construtor*, n.º 279, 1919).

Já no que diz respeito ao SPAЕ, a Comissão Escolar será eleita em Assembleia Geral e será constituída por 1 presidente, 1 secre-

tário e 1 tesoureiro, fazendo esta comissão parte dos Corpos Administrativos do Sindicato. Estes serão compostos pelos seguintes órgãos: Direcção, Mesa da Assembleia Geral, Comissão Revisora de Contas, Comissão de Melhoramentos, Biblioteca, Redacção de *O Arsenalista* e Comissão Escolar.

São deveres desta Comissão, entre outros, os seguintes:

«[...]

1 — Arrecadar a receita proveniente das cotas suplementares de fundos escolares bem assim como da cota de admissão.

2 — Zelar com carinho pelos haveres da escola e ter em duplicado um inventário dos mesmos, ficando um em poder da Direcção.

3 — Promover a compra do que julgue necessário para a completa educação dos alunos.

4 — Tomar conhecimento e resolver sobre o expediente referente à escola...» (in *O Arsenalista*, *op. cit.*).

Já no que diz respeito ao SUM a «Comissão de Instrução e Educação» será nomeada entre os membros que compõem a «Comissão Técnica e Industrial», órgão que será formado por 3 associados de cada especialidade da indústria, e que será eleito em Assembleia Geral, por lista. São funções deste órgão, de uma forma geral, fiscalizar as condições de trabalho, promover a propaganda sindical «... tratar directamente com o patronato sobre todos os assuntos de interesse económico, moral e profissional, respeitando à defesa e conquista da regalia para os operários metalúrgicos... criar uma bolsa de trabalho... criar caixas de solidariedade... publicar mensalmente o *Eco Metalúrgico*...» e finalmente no ponto 9 do artigo 26 do capítulo VIII (sobre o «Conselho Técnico Industrial») «... estabelecer aulas de educação geral técnica e profissional procurando educar pelos métodos racionais aconselhados pela pedagogia moderna os operários metalúrgicos e os seus filhos a fim de desenvolver o seu nível mo-

ral e a sua mentalidade quer intelectual quer técnica e profissional...» (*O Eco Metalúrgico*, *op. cit.*).

Para que tal seja possível, o Conselho Técnico e Industrial designará de entre os seus membros as seguintes comissões: Comissão Executiva, Comissão de Propaganda e Melhoramentos, Comissão de Estudos e Estatística, Comissão das Bolsas de Trabalho, Comissão da Caixa de Solidariedade, Comissão de Instrução e Educação e Comissão de *O Eco Metalúrgico*.

Todas as comissões serão compostas por três membros cada uma: um secretário redactor, um secretário correspondente e um secretário de actas e «... todas as despesas do seu funcionamento serão pagas pelo cofre sindical mediante recibo discriminatório...» (*O Eco Metalúrgico*, *op. cit.*).

É portanto desta forma que, nos 3 sindicatos atrás referidos os aspectos educativos se encontram organizados e enquadrados.

Assim e comentando a forma como os aspectos escolares a educativos estão inseridos nos estatutos destes 3 sindicatos, poderemos dizer que sendo muito similares entre si, existem no entanto pequenas diferenças que importa salientar. Tais diferenças têm a ver com vários factores tais como o número de secções existentes para cada sindicato, o número de sócios, o número de escolas já em funcionamento na altura da aprovação dos estatutos, etc.

Assim, enquanto que no caso quer do SUM quer do SUCC se trata de modelos de estatutos regionais que têm em conta uma série de secções sindicais dispersas por Lisboa e arredores, já no que diz respeito ao SPAE, tal não se passará, visto este sindicato ser composto de uma única secção, a Central. Este tipo de questão reflectir-se-á na forma como são compostas e eleitas as Comissões Escolares dos diferentes sindicatos.

De facto enquanto que no SPAE, a Comissão Escolar é eleita em Assembleia Geral à semelhança de outros órgãos sin-

dicais, o mesmo se não passará nos outros dois sindicatos por nós referidos.

De facto, no Sindicato Único da Construção Civil de Lisboa, a Comissão Escolar, será composta por membros eleitos em cada secção sindical. No caso dos metalúrgicos a Comissão de Instrução e Educação será nomeada de entre os membros da «Comissão Técnica e Industrial», esta sim, eleita em Assembleia Geral, por lista. Tal comissão uma vez eleita desdobrar-se-á em várias subcomissões necessárias ao funcionamento do sindicato, uma das quais será a «Comissão de Instrução e Educação». Tal forma de composição e eleição, reflecte quanto a nós uma estrutura centralista, contrastando com a autonomia dada às várias secções sindicais da SUCC. Por outro lado quer no que respeita ao SPAE, quer no que respeita ao SUM, vemos que as Comissões Escolares propriamente ditas são órgãos meramente organizativos, cabendo a direcção pedagógico-política a outros órgãos. No caso do SUM tais tarefas cabem à Comissão Técnica e Industrial e no caso do SPAE, os estatutos não reflectem qualquer tipo de preocupação face ao conteúdo pedagógico do ensino a ministrar na sua escola.

No caso do SUCC, a sua Comissão Escolar concentra quer os aspectos de ordem educativa quer os aspectos de ordem administrativa, constituindo quanto a nós o exemplo mais interessante no que diz respeito à forma como os aspectos educativos são concebidos e organizados dentro das estruturas sindicais.

Por contraste com os estatutos do SUCC, aparecem-nos os do SPAE, que são quanto a nós os mais recuados. De facto, desde a forma como as escolas são mantidas, isto é, através de pagamento semanal por parte dos alunos que as frequentavam, método esse considerado «anti-sindical» pela generalidade das estruturas sindicais, passando pela ausência total de referências aos aspectos político-pedagógicos do ensino, tudo nos indica que destes 3 modelos de estatutos,

os do SPAE são de facto os mais recuados e desinteressantes.

Assim e tendo visto a forma como as Comissões Escolares são enquadradas nos estatutos sindicais poderemos alinhar algumas breves considerações, posto que passaremos a uma análise mais detalhada das escolas propriamente ditas.

A primeira consideração terá a ver com o realce das diferenças existentes entre o projecto de estatutos referente à primeira comissão escolar por nós detectada (1916) e a forma como estas aparecem nestes estatutos.

Só o facto de as preocupações operárias a nível educativo se traduzirem pela inserção dos regulamentos relativos às comissões escolares nos seus estatutos organizativos sindicais, mereceria por si só um destaque especial. No entanto a forma como aparecem, traduz além do mais uma já longa reflexão e experiência no que concerne às questões educativas.

Se a isto acrescentarmos o grau de pormenor com que estas escolas são tratadas (dependendo no entanto e como já foi dito, dos casos) desde as questões financeiras às organizativas, assim como o espaço que ocupam nos estatutos sindicais, poderemos afirmar que tais factos testemunham um esforço de reorganização de algo que já existia (as escolas), a par de um projecto que visava a expansão da educação popular controlada pelos sindicatos. Isto reflecte mais do que um projecto de intenções, tratando-se sim de um programa de acção, que estava sendo levado a cabo. Por outro lado, se a nível pedagógico e programático pouco se fica a saber através destes estatutos, refira-se no entanto as menções à pedagogia racionalista nos estatutos quer do SUM quer do SUCC. Sobre este tipo de menções, e salvaguardando uma análise posterior mais detalhada, diremos no entanto que não passam de traduções de uma realidade social operária, algo difusa e vaga, mas que no essencial reafirma através do

racionalismo pedagógico, um projecto antagónico e alternativo à Educação «Oficial» ou do «Estado».

Parece-nos, por outro lado desnecessário afirmar que, na ausência de dados referentes a *todas* as organizações sindicais e a *todas* as escolas operárias, os dados que utilizámos e utilizaremos servem mais como indicadores de uma atitude que sendo bastante difundida apresentava aspectos desiguais consoante o grau de organização sindical, desenvolvimento económico, estatuto profissional e toda uma série de factores que nos impedem generalizações perigosas. É desta forma que as referências aos sindicatos da construção civil e à sua imprensa, serão muito frequentes, o que reflecte a importância desta indústria, que pelo menos nesta altura é caracterizada pela utilização de mão-de-obra massiva, e que a nível sindical se caracteriza por graus de adesão muito importantes e por uma organização verdadeiramente notável.

Não querendo esconder o todo com uma parte aqui ficam as reservas à generalização abusiva do panorama escolar operário.

6. AS ESCOLAS SINDICAIS

Número de escolas, número de alunos, regime de horários, regime de professores, regime de avaliações, conteúdo das matérias.

Pelo título e subtítulos deste capítulo, torna-se claro que, uma vez expostas as condições gerais que justificam e enquadram o aparecimento e desenvolvimento das escolas sindicais, passaremos à descrição dos aspectos que conseguimos averiguar, e que dizem directamente respeito à sua estrutura interna. Como ao longo deste trabalho viemos dizendo, as dificuldades sentidas no que concerne às fontes históricas são enormes, e agravam-se quando pretendemos mergulhar mais a fundo na caracterização exaustiva destas escolas.

Na verdade, os testemunhos quer escritos quer orais sobre estas escolas, são raros, e o principal problema que se põe a quem trabalhe sobre este assunto consiste no cuidado a ter na interpretação a dar a estas raras referências. Sentimos, com efeito, durante toda a pesquisa que possibilitou este trabalho, a sensação de frustração inerente a quem, tendo consciência do muito que existe sob as águas, apenas consegue provar a existência do icebergue pelo que dele existe exposto. Uma boa parte deste trabalho consiste pois, na tentativa de projecção de um mundo, através do pouco que dele se sabe.

Estas dificuldades justificam pois os possíveis erros e distorções que se possam reflectir na imagem que tentamos ressuscitar e apontam para o cuidado a ter na possível generalização do que aqui for escrito. Dito isto, temos no entanto consciência de que, no actual estado de investigação e face às limitações documentais existentes, pouco mais poderá ser avançado sem cairmos na especulação pura.

Assim e para começarmos, será interessante fazê-lo através dos aspectos quantitativos, nomeadamente, no que diz respeito ao número de escolas por nós detectadas.

6.1 — *Número de escolas operárias detectadas: distribuição geográfica e por profissão*

Os quadros que aqui exporemos, resultam da consulta exaustiva relativamente a uma série de jornais operários existentes na Biblioteca Nacional de Lisboa. Destes órgãos operários, realçamos aqui a importância que o jornal *A Batalha* assumiu, visto tratar-se de um jornal nacional, porta-voz da organização operária portuguesa. Sabemos no entanto, que estes quadros estão longe de estarem completos, e no decorrer do trabalho mais vasto que estamos levando a cabo temos descoberto referências a outras escolas que não incluímos aqui. Trata-se,

a bem dizer, de um trabalho infindável e de certa forma impossível de levar a cabo de uma forma completa pelo que optámos por expor apenas os dados que tínhamos coligido para este artigo.

Por outro lado, e a nível da distribuição geográfica destas escolas, fácil será de notar que, a zona da capital e do sul de Portugal se encontram massivamente sobre-representadas, relativamente ao norte e interior do País. Se uma parte desta sobre-representação se poderá atribuir à própria implantação das estruturas operárias por-

tuguesas, certamente que outra parte não negligenciável desta distribuição se explica pela macrocefalia portuguesa e pela tradicional dificuldade de contactos entre o norte e o sul de Portugal e sobretudo entre o interior e o litoral.

Uma vez expostas estas dificuldades, passaremos à exposição dos quadro-resumo relativos à distribuição geográfica e por profissão das escolas operárias por nós detetadas. Pelo que atrás foi dito tais quadros assumem sobretudo o carácter de amostragem face ao que possivelmente existiu.

QUADRO I

Distribuição geográfica e profissional das escolas operárias

1 — ZONA DE LISBOA E MARGEM SUL

ESCOLA OPERÁRIA	PROFISSÃO
Sede Central do SUCC Alto Pina (secção) Palma (secção) Belém (secção) Beato e Olivais (secção) Barreiro (secção) Poço do Bispo (secção)	Construção Civil * UNIE a partir de 1926
Trabalhadores do Mar (Setúbal) Descarregadores do Porto de Lisboa Pessoal de Câmaras de Navegação Catraeiros do Porto de Lisboa	Sindicatos Marítimos * UNIE a partir de 1925
Arsenal da Marinha Arsenal do Exército	Forças Armadas
Metalúrgicos de Lisboa (SUM) Sindicato dos Ferroviários Sul e Sueste (Casa do Ferroviário, Setúbal) Pessoal Extraordinário dos Tabacos Corticeiros de Almada Empregadas Domésticas Escola Operária de Mem Martins Escola Operária de Moscavide	Metalúrgicos * UNIE 1925 Ferroviários Indústria Tabaqueira Corticeiros * UNIE 1926 Empregadas Domésticas Unões Operárias Unões Operárias
Empregados de Escritório Empregados Menores dos Correios e Telégrafos Caixeiros de Lisboa Empregados Menores do Comércio e Indústria Funcionários do Município de Lisboa	Sector de Serviços * UNIE a partir de 1925

TOTAL DE ESCOLAS EM LISBOA E MARGEM SUL — 25

2—ZONA DO PORTO

ESCOLA OPERÁRIA	PROFISSÃO
Escola e Biblioteca de Estudos Sociais «A Giesta» Escola e Biblioteca de Estudos Sociais de Azevedo (Campanhã) Escola e Biblioteca de Estudos Sociais da Boa Vista Escola e Biblioteca de Estudos Sociais das Antas Ferroviários do Minho e Douro	Escolas e Bibliotecas Sociais Ferroviários

TOTAL DE ESCOLAS DO PORTO — 5

3—ZONA NORTE

ESCOLA OPERÁRIA	PROFISSÃO
S. Romão de Vermains (Sindicato dos Tamanqueiros) Covilhã (Sindicato Têxtil)	Tamanqueiros Têxteis

TOTAL DE ESCOLAS NO NORTE — 2

4—ZONA DO ALENTEJO

ESCOLA OPERÁRIA	PROFISSÃO
Évora — USO de Évora Santiago do Cacém — Sindicato Rural Aljustrel — Sindicato Mineiro Estremoz — Sindicato da Construção Civil Casa Branca — Sindicato Ferroviário Cercal — Sindicato Rural Aldeia Nova de S. Bento — Serpa — Sindicato Rural	União Operária Trabalhadores Agrícolas Mineiros Construção Civil Ferroviários Trabalhadores Agrícolas Trabalhadores Agrícolas

TOTAL DE ESCOLAS NO ALENTEJO — 7

5—ZONA DO ALGARVE

ESCOLA OPERÁRIA	PROFISSÃO
São Brás de Alportel — Sindicato da Construção Civil Lagos — Sindicato da Construção Civil	Construção Civil Construção Civil

TOTAL DE ESCOLAS NO ALGARVE — 2

TOTAL DE ESCOLAS RECENSEADAS — 41

QUADRO II

Distribuição de escolas por sectores profissionais

OPERÁRIOS E AFINS		OPERÁRIOS E AFINS	
Construção Civil	10	Tamanqueiros	1
Sindicatos Marítimos	4	Corticeiros	1
Sindicatos Ferroviários	3	Empregadas Domésticas	1
Forças Armadas	2	Mineiros	1
Metalúrgicos	1	Têxteis	1
Tabaqueiros	1	Uniões Operárias	3

TOTAL DE ESCOLAS INSTALADAS EM SINDICATOS OPERÁRIOS — 29

EM SINDICATOS RURAIS — 3
NO SECTOR DE SERVIÇOS — 5
ESCOLAS INSTALADAS EM CENTROS DE ESTUDOS SOCIAIS — 4

Assim, e num rápido comentário a estes quadros, vemos, como atrás tínhamos dito que a região de Lisboa e do Sul (Alentejo e Algarve) são responsáveis por 34 das 41 escolas por nós detectadas estando mais de metade destas escolas (25) instaladas em Lisboa.

De novo realçamos que estes quadros estão longe de estarem completos, dando no entanto e na nossa opinião uma imagem relativamente credível da geografia e distribuição profissional das escolas operárias portuguesas da altura. Estas escolas foram detectadas entre os anos de 1917 e 1925, e para que as incluíssemos nesta lista, elas teriam que ser citadas nas fontes por nós consultadas, mais de uma vez no intervalo de tempo de 2 anos, a fim de se confirmar o facto de serem escolas que funcionavam na prática, ultrapassando assim as boas intenções. Por outro lado, os sindicatos operários urbanos são responsáveis por 29 destas escolas o que lhes confere um peso esmagador face ao sector de serviços e aos sindicatos rurais. De notar ainda o caso do Porto, onde em 5 escolas operárias, 4

estariam instaladas em centros e bibliotecas de estudos sociais, ao contrário das do resto do País que se encontram instaladas em sindicatos ou associações de classe. Terá isto a ver com a ainda relativa importância que o Partido Socialista Operário Português tinha no Porto, ao contrário de Lisboa onde quase se não dava por ele? Ou seria antes o reflexo de uma actividade anarquista propriamente dita, que demarcando-se da zona lisboeta, se afirmava com um maior rigor ideológico na zona do Porto?

Questões que ficam por esclarecer.

Não quereríamos no entanto, encerrar este capítulo sem uma pequena reflexão sobre o número de escolas por nós detectadas. Se no total, a nível nacional, elas pouco representam, já a nível, por exemplo, de Lisboa a questão será algo diferente. Com efeito, 25 escolas operárias em Lisboa e nos seus arredores, constituem já um número que dá que pensar. Se a isto se juntar o número de escolas da Voz do Operário ou as escolas por ela controladas, teremos em Lisboa cerca de 100 escolas directa ou indirectamente ligadas ao movi-

mento operário. Se tivermos em conta que, segundo o *Anuário Estatístico* referente ao ano de 1909-1910, existiam em Lisboa 79 escolas oficiais, e que mesmo sabendo que nos anos 20, este número tinha aumentado bastante, a comparação entre o número de escolas operárias e o número de escolas oficiais não deixa de ser surpreendente, e adquire uma importância que por si só justificaria um estudo sobre as escolas sindicais.

Apenas uma última chamada de atenção para o aparecimento da UNIE (Universidade Nacional de Instrução e Educação) de que falámos num capítulo anterior deste trabalho e cuja actividade se começa a notar no ano de 1925, tomando a seu cargo algumas das escolas instaladas em sindicatos.

Uma vez esclarecido o número, composição profissional e distribuição geográfica das escolas por nós detectadas, passaremos de seguida à tentativa de compreensão do que nelas se passava e nomeadamente no que respeita à quantidade de crianças que nelas seguiam a escolaridade.

6.2 — Dimensão das escolas operárias — número de alunos

Numa entrevista ao secretário-geral do Sindicato Único da Construção Civil (SUCC) de Lisboa, publicada em *A Batalha* (n.º 1408, 1923), este depois de referir os esforços dos sindicatos em prol da educação popular, e de salientar as dificuldades económicas que estas escolas vêm sentindo, refere-se a elas nos seguintes termos «... As nossas escolas estão abertas a todos os operários e aos filhos de todas as profissões. Admitimos as crianças que se apresentem rotas ou descalças e apenas reclamamos que venham asseadas... nelas estando actualmente inscritos mais de 400 alunos...». Tais escolas, estariam, segundo o entrevistado (e como nós atrás indicámos), «... instaladas em bairros populosos — Palma, Alto do

Pina, Belém, Calçada do Combro, etc...».

Anos antes (*O Construtor*, n.º 153, 1916), a secção do mesmo sindicato situado na Palma (rua) salientando ser a única escola da zona, indicava um quantitativo de «... 70 crianças pobres...» que frequentavam a sua escola. O jornal *A Aurora Social* do SUCC de Évora (n.º 1, 1919), indicava, entre adultos e crianças 129 inscritos distribuídos por dois professores, relativamente à escola Francisco Ferrer da União dos Sindicatos Operários (USO) de Évora.

Continuando a falar de números o *Sul e Sueste*, órgão do Sindicato dos Ferroviários do Sul e Sueste (n.º 67, 1911-1922) indicava os seguintes números para a sua escola da Casa Branca (Alentejo): 29 crianças inscritas das quais 24 frequentavam regularmente as aulas. Destas 29 crianças 15 eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino (coeducação, pois claro!) estando 24 crianças inscritas no 1.º grau (1.ª, 2.ª e 3.ª classes) e 5 no 2.º (4.ª e 5.ª classes). Na escola do Arsenal da Marinha, *A Batalha* refere no ano de 1924 a frequência às aulas deste sindicato por parte de 30 crianças, e este mesmo jornal (n.º 2249, 1926) conduz-nos a uma escola da Associação do Pessoal Extraordinário dos Tabacos, escola essa que é frequentada por 33 crianças dos dois sexos, estando no entanto previstas obras de ampliação devido aos muitos pedidos da parte de mais crianças que desejam frequentar tal escola.

Assim, e na ausência de registos de matrículas e de dados mais precisos, torna-se difícil o cálculo exacto do número de crianças que frequentariam as 25 escolas operárias de Lisboa, tudo indicando no entanto, que esse número não andaria muito acima da média de 30 crianças por escola.

De facto, quando o secretário-geral da construção civil de Lisboa afirma, na entrevista por nós transcrita que as escolas da construção civil de Lisboa teriam cerca de 400 alunos, cremos tratar-se de um número que inclui adultos e crianças. Ainda vol-

tando atrás, em 1916, e como foi dito, uma destas escolas, a da Palma, seria frequentada por «... 70 crianças pobres...», números que sendo altos, ignoramos se se mantiveram com o decorrer dos anos. De qualquer forma, e tendo em conta a diversidade no que respeita à organização e dimensão dos vários sindicatos operários, cremos poder dizer que o Sindicato da Construção Civil de Lisboa, sendo um dos mais importantes sindicatos operários da capital dificilmente poderia servir de exemplo para a comparação com a maioria das outras organizações cuja capacidade de resposta seria menor. Pensamos assim, que os números de alunos das escolas se aproximarão mais dos 30 citados como estando ligadas às escolas do Arsenal da Marinha ou da Associação do Pessoal Extraordinário dos Tabacos do que com os 70 que frequentavam a escola da Palma. Desta forma, e num cálculo que nos parece realista, entre os anos de 1919 e 1926, as escolas operárias de Lisboa, seriam responsáveis pela educação de um número de crianças que variava entre as 600 e as 800, anualmente. Este número, em si, já nos parece assaz importante, embora nos faltem termos de comparação com o número de alunos mobilizados pelo Ensino Oficial. Com efeito, nos anuários esta-

tísticos, muito poucas cifras são dadas sobre o número de alunos do ensino oficial em Lisboa, constando as informações essenciais de números referentes a exames, normalmente a nível nacional. Tais exames processando-se na passagem de grau (3.^a classe e 5.^a classe) pouca utilidade têm para nós devido ao facto de, a partir destes exames ser extremamente difícil o cálculo dos números totais. De qualquer forma o número por nós apresentado (entre 600 e 800 alunos) não deixa de, por si só, ser significativo.

6.3 — *O regime de horários das escolas sindicais*

Outro dado interessante para o estudo dessas escolas, tem a ver com os horários por elas praticados, quer no que diz respeito às datas de abertura e encerramento das aulas, quer no que diz respeito à duração do período escolar diário e semanal.

Pelo que conseguimos apurar, no que diz respeito ao primeiro aspecto e ainda referente às escolas da Construção Civil, as datas de encerramento e abertura de aulas, bem como o período de funcionamento diário seria o seguinte:

QUADRO III

Horários, aberturas e encerramentos das actividades escolares

Ano lectivo	21-22	22-23	23-24	24-25	25-26
Diurno	12 h-16 h	9 h-13 h		9 h-13 h	
Horário: Nocturno	19.30 h-22 h	19.30 h-22 h			
Abertura das aulas	20/11/21	30/9/22		16/10/24	14/10/24
Encerramento			10/8/24	1/8/25	1/8/26

Como se pode ver no quadro atrás exposto, nenhum dos anos se encontra completamente preenchido, o que, mais uma vez espelha as dificuldades por nós sentidas na obtenção de dados. No entanto, e através de uma leitura em que tais lacunas são tidas em conta, estes dados indicam-nos no decorrer dos anos aqui representados, uma tendência para a estabilização quer no tocante à duração do ano lectivo quer no que respeita aos horários diários.

Comparando-os com o que se encontra legislado a nível oficial e com aplicação quer para as escolas do Estado quer para as escolas particulares, poderemos compreender um pouco mais da realidade educativa sindical.

Desta forma e segundo J. S. Sampaio (1975), «... a lei n.º 1264 de 9 de Maio de 1922 que vem a ser regulamentada pelo decreto n.º 8203 de 19 de Junho do mesmo ano marca o início do ano lectivo nas escolas do ensino infantil e primário geral em 6 de Outubro e o fim em 31 de Julho, prolongando-se o ano escolar até 31 de Agosto. O dia escolar é de seis horas incluindo intervalos entre disciplinas nunca superiores a 15 minutos. A quinta-feira não é considerada dia feriado, destinando-se, sempre que o tempo o permitir a excursões ou passeios de estudo, As últimas quintas-feiras de cada mês e aquelas em que não for possível realizar passeios ou visitas de estudo, destinam-se a exercícios de ginástica e recitativos, a jogos educativos e a canções regionais.

O horário das crianças que frequentam as escolas particulares e oficiais é de trinta tempos semanais.

O tempo destinado a cada lição do ensino infantil e das duas primeiras classes do ensino primário geral não excede trinta minutos. Nas três últimas classes do ensino primário geral, é de quarenta e cinco minutos» (J. S. Sampaio, 1975).

Portanto, e comparando o regime de horários, aberturas e encerramento de aulas

prescrito pelo Estado, e o que se cumpria nas escolas sindicais, notamos a existência de semelhanças e diferenças interessantes, e de certa forma esclarecedoras.

Assim, no que diz respeito à abertura e encerramento das aulas, as escolas sindicais estão muito perto das datas prescritas pela lei de 7 de Maio de 1922, que, lembramo-nos, em princípio se aplicava também às escolas particulares no que se refere aos tempos semanais, isto é, o número de lições por semana.

Já no que respeita à duração do dia escolar, que para as escolas oficiais, segundo a lei atrás citada seria de 6 horas, vemos que nas escolas sindicais por nós analisadas, tal duração não ultrapassa as 4 horas no horário diurno reduzindo-se a três horas e meia no horário nocturno. Tal duração, não implica porém, que se não cumprissem os 30 tempos semanais que a terem a duração de 30 minutos para as duas primeiras classes e de 45 minutos para as 3.ª, 4.ª e 5.ª classes, implicaria um total de 15 horas semanais de leccionação para as 1.ª e 2.ª classes, e 22 horas e 30 minutos para as 3 últimas classes.

De facto, para as duas primeiras classes, 4 dias por semana a 4 horas por dia chegariam a cumprir estes 30 tempos semanais, reduzindo no entanto o tempo de duração dos intervalos (que segundo a lei seria de 15 minutos) mas mantendo-se a possibilidade de preservar o feriado de 5.ª feira.

Já o mesmo não aconteceria nas 3 últimas classes que para cumprirem as 22 horas e 30 minutos que os 30 tempos semanais implicariam, teriam que estender as suas actividades lectivas por sensivelmente 6 dias da semana (24 horas), prescindindo das várias actividades que a lei recomenda para as 5.ªs feiras, e ocupando o sábado (uma parte pelo menos).

Portanto o que daqui se ressalva é que os 30 tempos impostos pela lei poderiam ser cumpridos pelas escolas sindicais, na condição de encurtarem os intervalos entre

as lições e no caso das 3 últimas classes (3.^a, 4.^a e 5.^a), ter-se-ia que ocupar uma parte do sábado e prescindir das actividades das 5.^{as} feiras (seriam tais actividades cumpridas no ensino oficial?). Se estes tempos foram cumpridos ou não, eis o que não poderemos assegurar. De qualquer forma e sobretudo para as três últimas classes o cumprimento da lei (30 tempos semanais com a duração de 45 minutos cada), e contando com 6 dias de aulas por semana, implicaria que a média de intervalos entre as lições seria de 3 minutos, o que sem dúvida equivale a dizer que tais intervalos não existiam, com todas as implicações que de tal facto adviriam: cansaço, quebra de atenção, baixa de rendimento escolar, etc.

6.4 — *Os professores*

Procuraremos abordar esta questão tendo em conta variáveis de pertinência reconhecida, nomeadamente no que respeita à relação número de alunos por professor, formação académica dos professores, formação política, etc.

Assim, de tudo o que pudemos recolher sobre este assunto (e não foi muito), ficamos a impressão de que nos aspectos considerados essenciais pelas leis, as escolas sindicais não diferiam muito das escolas oficiais. Com efeito o decreto de 29 de Março de 1911 sobre a organização do ensino (J. S. Sampaio, 1975), referindo-se às escolas primárias, cujos graus elementar e complementar funcionariam nos mesmos edifícios, refere que, a cada grupo de 40 alunos corresponderia um professor.

Assim, nas escolas sindicais, tendo em conta a sua dimensão e a média dos alunos que as frequentavam cremos ser de fácil preenchimento este requisito Estatal. No entanto, pensamos que, nas escolas sindicais seria quase que uma constante o facto dos alunos dos diferentes anos e idades frequentarem simultaneamente as mesmas salas com

um só professor. Tal situação, sendo pouco aliciante, não deixaria no entanto de ser comum a uma série de escolas oficiais, quer rurais, quer também originárias de zonas urbanas mais pobres.

Assim, e no que diz respeito a estes professores propriamente ditos, e como atrás dissemos, pouco sabemos. Qual o seu tipo de contrato, quantos seriam por escola, quais os seus ordenados e quais as suas habilitações, eis uma série de questões cuja resposta não deixa de ser problemática.

Começando pelo fim, isto é pelas suas habilitações, repare-se que a 1.^a República foi extremamente liberal para com os professores do ensino particular. Assim, e ainda citando o imprescindível trabalho de J. S. Sampaio, «...o decreto de 29 de Março de 1911 autoriza o exercício do ensino primário particular aos possuidores de habilitação legal que faculte o ministério do ensino oficial afim. Alarga-se este exercício aos que na data de publicação do decreto se encontrem inscritos como professores do ensino particular e bem assim aos que tenham sido aprovados em exame especial feito nas escolas normais, ou que possuam um curso secundário, superior ou especial...» (J. S. Sampaio, *op. cit.*), isto é, no fundo, a todos os que tivessem um curso secundário ou equivalente. Tais habilitações são no entanto dispensadas a quem «... exerça em localidades sem escola oficial ou professor legalmente habilitado...» (decreto de 30 de Maio de 1914 in J. S. Sampaio, *op. cit.*).

Um pouco mais tarde e segundo o decreto n.º 5785-A, 10 de Maio de 1919, as habilitações necessárias aos professores particulares fixam-se no seguinte: «... — inscrição prévia como professores do ensino particular; — curso secundário superior ou especial (?); — aprovação no exame final do curso das escolas primárias superiores (8.º ano de escolaridade)...».

A idade considerada mínima para exercer a profissão de professor seriam os 19 anos,

tendo que, no entanto, tal exercício, bem como a legalização de qualquer escola primária particular estar dependente de «... fiscalização oficial para garantir da competência legal dos professores e das prescrições da higiene escolar...» vedando-se o ensino particular «... aos indivíduos que ensinassem doutrinas contrárias às leis do Estado, à liberdade dos cidadãos e à moral social...» (J. S. Sampaio, *op. cit.*) (o que certamente inquietaria, pelo menos alguns dos professores das escolas sindicais).

Mais tarde, e para combater o desemprego entre os professores primários oficiais, «... o decreto n.º 10 181 de 13 de Outubro de 1924 só autoriza o exercício do magistério primário particular aos diplomados com o curso das escolas normais primárias, ressaltando os já inscritos na matéria...» (*op. cit.*).

Tendo em conta tudo o que aqui foi dito e dando-se o caso de tal legislação ser efectivamente cumprida, o mínimo de habilitações que um professor de uma escola sindical urbana poderia ter, além dos «cursos especiais» sobre os quais pouco se sabe, seria o diploma do Ensino Primário Superior, grau que se obtinha 3 anos depois do curso complementar de instrução primária, que equivalia a 8 anos de escolaridade.

De realçar que os professores primários particulares teriam, no entanto, que ver as suas habilitações bem como as suas inclinações políticas e morais (?) serem aprovadas pela fiscalização do Ensino Primário do Estado, que em princípio (pensamos nós), exigiria um grau mínimo de habilitações e de competência pedagógica (?), o que obviamente colocaria a carreira de tais professores nas mãos dos inspectores escolares.

Entrando em matéria mais específica, como sejam as relações (nomeadamente contratuais) entre estes professores e os sindicatos que mantinham escolas, eis outra (mais uma) dificuldade com que tivemos que nos haver, sendo que, os resultados são pouco brilhantes.

Assim, e citando alguns exemplos (infelizmente poucos) de citações da imprensa operária sobre este assunto, vemos que em *O Construtor* (n.º 156, 1916) «... José Antunes (membro do Conselho Escolar da SUCC) oficiou ao Ministério do Interior para que este Ministério facilite que um professor leccione Instrução Primária na sede da Federação da C. C....».

Da forma como esta notícia está redigida não sabemos se se trata de pedir ao Ministério que envie um professor para a escola sindical, ou se se trata de interceder por um professor que eventualmente tivesse sido recusado pela Inspecção.

O primeiro caso, sendo possível, não nos aparece, no entanto, típico do procedimento das Comissões Escolares Sindicais, que 3 anos mais tarde (1919) quando forem inseridas nos estatutos dos Sindicatos Únicos, terão como tarefas, entre outras, a de velar pelo, carácter racionalista das suas escolas (como atrás foi dito).

Inclusivamente pelo papel activo que estes professores têm nas festas escolares (e aí sim, as citações da imprensa operária são muitas) onde se não cessa de fustigar o ensino do Estado, a traição da República face ao povo e de exaltar Ferrer e o Racionalismo, tudo nos indica que se tratava de professores escolhidos (não só mas...) também em função das suas simpatias para com o Anarco-sindicalismo e o movimento operário. Não deixa, no entanto, de ser verdade que a necessidade a muito obriga, sendo bem possível que uma parte do corpo docente das escolas sindicais preferisse dar vivas a Ferrer, a continuar num desemprego do qual teriam sido salvos pela abertura de escolas onde não eram exigidos os diplomas da Escola Normal. Admitindo que em alguns casos tal facto fosse verdadeiro, mal estávamos, no entanto, se ao inverter a lógica fizessemos a regra a partir da excepção que cremos terem sido estes casos. O que sabemos, e aí sim com base em documentos, é que as intenções dos membros das comissões

escolares, bem como os seus regulamentos, ultrapassavam os critérios estreitos da Instrução Primária Tradicional e que tal atitude, para ser levada a cabo, teria que passar por uma política coerente de contratação de professores.

Sendo assim, e sem sermos absolutos nas nossas opiniões, apontamos para uma provável componente política como critério para a contratação dos professores das escolas sindicais, dependendo, no entanto, a forma como tais critérios seriam aplicados da composição das comissões escolares.

Pouco mais podemos adiantar sobre o assunto visto que não temos dados que nos permitam sequer calcular os salários auferidos por estes professores, o tipo de vínculos contratuais que os ligavam às escolas e vários outros pormenores que em conjunto seriam preciosos para caracterizarmos de uma forma mais completa o perfil da relação professor-sindicato, bem assim como o do próprio professor destas escolas.

Cremos, no entanto, que tal perfil não diferiria muito do que Peré Solá avança quando se refere ao corpo docente das escolas racionalistas catalãs do princípio do século: «Este (corpo docente) é composto por um excedente de intelectuais, em geral pouco qualificados, dispostos a exercer e a viver da profissão de mestre racionalista sempre que, por iniciativa de um sindicato, cooperativa ou ateneu popular uma escola racional fosse criada (Peré Solá, *Introdução*, in *La Escuela Moderna*, p. 33, tradução livre)».

6.5 — *Conteúdo das matérias e regime de avaliações*

De novo, pouco ou nada sabemos sobre os conteúdos das matérias ensinadas nestas escolas, tudo nos apontando, no entanto, para uma semelhança, pelo menos formal, com os conteúdos do ensino oficial.

As razões que nos levam a sugerir esta semelhança prendem-se a vários factores, entre os quais o principal consistirá no problema das equivalências, de que decorre a obrigatoriedade da prestação de provas de exame inteiramente dependentes da Inspeção Primária Oficial. Com efeito aos Inspectores de Circunscrição, segundo o decreto de Março de 1911 (J. S. Sampaio, *op. cit.*) cumpre entre outras tarefas a de «... nomear júris de exame da instrução primária elementar e os vogais dos júris de exame da instrução primária complementar...» (*op. cit.*, p. 127). Existindo apenas 3 circunscrições escolares a nível nacional (Lisboa, Porto e Coimbra), estas encontram-se divididas em vários círculos à frente de cada um dos quais, se encontra um inspector de círculo a quem cabem entre outras as tarefas de «... elaborar um relatório anual sobre o seu círculo e vigiar escrupulosamente os serviços de exame, presidindo aos exames de instrução primária elementar da área do círculo...» (*op. cit.*, p. 129). A nível nacional, os exames têm lugar, nos anos de 1911 a 1924, na 3.^a classe, classe terminal do ensino primário elementar (antigo 1.^o grau) e 5.^a classe, correspondendo ao ano final do ensino primário complementar (antigo 2.^o grau). De 1924 em diante o exame relativo ao ensino primário elementar passa a processar-se na 4.^a classe, mantendo-se como exame final o da 5.^a classe. Tal legislação tanto quanto sabemos aplica-se também às escolas primárias particulares, e portanto às escolas sindicais.

Segundo os testemunhos da imprensa sindical, alguns dos exames relativos às suas escolas, decorrem nas suas próprias instalações, havendo, no entanto, casos em que as crianças irão prestar provas em escolas do Estado (*A Batalha*, n.^o 2354, 4-8-926). Pensamos que no 1.^o caso se trata de exames relativos ao primeiro grau de instrução primária tratando-se pois de provas internas à escola, enquanto que os segundos se refe-

rencias ao 2.º grau (5.ª classe) tratando-se de um exame de saída da instrução primária, o que justifica uma maior solenidade e um maior rigor na avaliação. Portanto, e como foi dito relativamente aos exames, o espaço de manobra das escolas sindicais dependerá essencialmente dos inspectores de círculo e de circunscrição, figuras que, especialmente a primeira, exercem um controle directo quer sobre as escolas no que respeita ao seu corpo docente, instalações, etc., quer sobre os processos de avaliação.

Tal espaço de manobra, sendo limitado pela figura do inspector, não será, no entanto, e na nossa opinião tão restrito quanto poderíamos pensar, dada a fluidez dos próprios programas de instrução primária a par da sua extensão e enciclopedismo (ver entre outras Madeira Bárbara, A., *Subsídios para a História da Instrução em Portugal* e J. S. Sampaio, *op. cit.*) o que torna verdadeiramente difícil o seu controle. Quando as regras são vagas, tal facto só vai conduzir a um aumento do poder dos intérpretes da lei, no caso, os inspectores, que passarão a estar no centro do controle do que numa escola se passa. Portanto, se bem que os exames não sirvam (na nossa opinião) de aferição do que se passa a nível das aprendizagens que se processam numa escola, a forma como estas «cerimónias» se desenrolam, constituirão, por outro lado, um reflexo do verdadeiro «centro do poder» destas escolas: as relações existentes entre a comissão escolar sindical, o inspector do círculo e os professores da escola.

Registe-se apenas que a aceitação de exames por parte de professores que se encontram na área política libertária, será por si só uma cedência aos seus princípios, cedência essa imposta no entanto por um natural pragmatismo e realismo de quem quer ver os seus filhos com um diploma que sancione os anos de escolaridade vividos. De facto, e como os próprios sindicalistas muito bem compreendem, ainda (?) se não estava numa sociedade comunista libertária.

Assim, o ambiente vivido nos exames, a sua formalidade e severidade, ou, pelo contrário, uma atmosfera de cordialidade e «à vontade» constituem preciosos elementos para a avaliação das relações inspector-professor-comissão escolar, permitindo-nos assim detectar um ambiente geral que permita supor a margem de manobra e autonomia das próprias escolas. É desta forma que, através de muitas descrições destas cerimónias podemos lançar a hipótese de que longe de hostilizarem estas escolas, pelo menos uma parte dos inspectores de círculo, acarinhavam-nas. Vejamos, por exemplo, como o jornal *O Construtor*, n.º 210, 1917, nos relata uma destas cerimónias que decorreu na escola da secção sindical da Palma: «... A festa principiou pelas 13 horas com o exame de passagem de classe, sendo o júri constituído pelos senhores Borges Grainha e José João do S. Amaral, membros da Liga contra o Analfabetismo, estando presentes os professores João Lima Costa e a senhora Maria do Carmo Groom. Os alunos prestaram provas sendo distinguido com vários livros o aluno que mais se distinguiu, Luís Vasques... Borges Grainha facilitou os professores da escola pela forma como souberam aproveitar o seu tempo educando os filhos dos deserdados da fortuna...». Portanto tudo muito normal, tudo muito festivo, com três factos interessantes a realçar: o primeiro será o facto de supostamente a escola ter 2 professores o que indica que se trata de uma escola com um elevado número de alunos. Com efeito, trata-se da escola da Palma que na altura era frequentada por cerca de 70 alunos.

O 2.º aspecto interessante consiste na composição do júri que como atrás vimos teria de ser do conhecimento do Inspector do círculo. O facto de os membros deste júri serem activistas da Liga contra o Analfabetismo, uma associação educativa de inspiração maçónica que muito se dedicou ao combate pela educação popular e que era muito bem vista pelas associações ope-

rárias, mostra bem, por si só, a boa vontade do Inspector que legitimou tal júri. Diga-se de passagem, que pelo menos no que respeita a Borges Grainha, muito pouco haveria a dizer contra o seu curriculum, visto tratar-se de um eminente pedagogo da altura, autor de uma série de trabalhos bem interessantes.

O 3.º aspecto a merecer referência é o facto de existirem «prémios», o que não está muito (nada mesmo) de acordo com as teorias racionalistas pelo menos na forma como estas eram encaradas pelos anarquistas. No entanto, se repararmos no tipo de prémios que segundo *O Construtor*, n.º 290, 1920, foram distribuídos numa cerimónia análoga, talvez possamos compreender um pouco melhor esta questão. Com efeito, na cerimónia a que este jornal se refere, os prémios distribuídos eram compostos por livros cujos títulos eram bem elucidativos: *A Paixão de Ferrer* e *A Escola Moderna de Barcelona...*

Assim sendo, e dando-nos conta de uma certa autonomia possível e provável na forma de transmissão dos conteúdos das matérias, tudo nos leva a supor que, no que concerne aos currículos adoptados por estas escolas, não haveria, pelo menos de uma forma aberta e frontal, grandes diferenças face aos adoptados pelas escolas oficiais, sendo até provável que se tratasse dos mesmos planos de estudo. Assim, a haver diferenças (e cremos que as havia) estas encontrar-se-iam a outros níveis.

Por outro lado, nunca será demais destacar dois aspectos que assumem uma importância vital neste tipo de questões: por um lado, a vastidão e extensão dos currículos propostos pelo Ministério da Instrução Pública, que vai acentuar o segundo aspecto a ter em conta: a margem de liberdade e interpretação das matérias propostas, que permitirão aos professores a «manipulação» dos conteúdos a transmitir. De facto, todos os estudos recentes no domínio da Sociologia da Educação, dando-se conta dos esfor-

ços do Poder político no que respeita à infiltração dos pressupostos ideológicos e culturais dominantes nos currículos do Ensino Público, acentuam também, entre outros aspectos, a importância das atitudes dos professores na transmissão e descodificação destes conteúdos, rompendo assim com um determinismo algo mecanicista, que apagava ou ignorava todas as perspectivas de resistência levadas a cabo de uma forma mais ou menos assumida, pelos agentes do ensino (leia-se, a propósito, o excelente artigo de H. Giroux sobre o assunto, publicado na *Harvard Educational Review*, Agosto, 1983). A experiência vivida na ditadura portuguesa é, aliás, bem elucidativa do que atrás foi dito.

Assim, e na nossa opinião, as próprias perspectivas ideológicas dos professores iriam influenciar, se não decisivamente, pelo menos de uma forma não negligenciável quer a transmissão dos conteúdos educativos, quer sobretudo, as atitudes pedagógicas que se reflectiriam nos métodos de transmissão, nas maneiras de encarar a criança, etc. De facto, se nem sempre a formação ideológica de um professor, influencia decisivamente a sua forma de ensinar, é preciso não esquecer que estas escolas nascem tendo sempre bem presentes as críticas quer aos conteúdos quer às atitudes pedagógicas supostamente reinantes na Educação do Estado. Por outro lado, e como cremos ter salientado num dos capítulos anteriores deste trabalho, o anarco-sindicalismo enquadra a questão educativa na sua estratégia política de fundo, dando-lhe uma importância decisiva relativamente ao seu fim último, ou seja, a construção de uma sociedade nova. Assim, há que ter em conta, também que a própria atitude da «acção directa», longe do imediatismo bombista dos primeiros anarquistas, traduzir-se-ia sobretudo na «construção do exemplo», ligado à demonstração prática de que a «alternativa» seria uma realidade possível.

A tudo isto, deve-se acrescentar o facto

de no rol dos «mártires» do anarquismo se encontrar um pedagogo (Francisco Ferrer) constantemente enaltecido e celebrado, cuja obra e concepções educativas são integradas como uma parte importante da bagagem teórica do militante, fornecendo assim as bases para uma «teoria pedagógica oficial» do anarco-sindicalismo: o racionalismo pedagógico.

Todas estas razões nos levam a supor que neste caso particular, os ideais libertários implicariam da parte de um professor que os perfilhasse, a assunção de uma perspectiva pedagógica que se reflectia na forma de transmissão de conhecimentos, em suma, na criação de um «ambiente educativo» que procurasse ser diferente ou oposto àquele que tão duramente se criticava.

Por outro lado, parece-nos também óbvio que haveria por parte de tais professores uma preocupação na forma como «tratavam» as matérias e conteúdos do ensino, preocupação essa que se coadunaria com os seus ideais sociopolíticos. Assim sendo, na nossa opinião, as escolas ligadas ao operariado veriam a sua originalidade e «diferença» sobretudo em torno de dois aspectos: *a)* uma transmissão de matérias e conteúdos, que sendo similares aos do ensino oficial, seriam alvo de um tratamento e interpretações mais politizados e consentâneos com as aspirações políticas do anarco-sindicalismo; *b)* a criação de um ambiente pedagógico que se reflectiria nas relações professor-aluno, através de aspectos como a valorização das opiniões da criança, ambiente de não constrangimento, enfim toda uma série de atitudes que no seu conjunto traduzem uma real modificação na forma de ensinar e de «estar na escola», mas que sendo algo vagas e difusas, se tornam difíceis de avaliar, tendo sobretudo em conta a ausência de dados e de fontes que se referissem explicitamente às escolas operárias. Alguns (infelizmente poucos) indícios deste tipo de atitude, permitem-nos no entanto avançar a hipótese segundo a qual tais

tipos de traços constituiriam um dos pontos essenciais que marcariam a «diferença» face «aos outros». Eis o que procuraremos sustentar nas linhas que se seguem.

7. OS TRAÇOS CARACTERÍSTICOS DAS ESCOLAS SINDICAIS

Procuraremos aqui salientar os aspectos que na nossa opinião «individualizam» as escolas sindicais e que introduzem aspectos que as diferenciam quer das escolas do Estado quer das múltiplas escolas particulares existentes na altura, em Lisboa.

Estes aspectos, prendem-se, como veremos, a questões relacionadas com pressupostos pedagógicos, que se articulam com questões políticas e ideológicas de fundo, características do Movimento Operário português dos princípios do nosso século.

7.1 — *O «ambiente pedagógico» nas escolas sindicais*

No jornal *O Metalúrgico*, n.º 25 do ano de 1904, por nós já citado num dos primeiros capítulos deste trabalho, podia ler-se a seguinte caracterização do ambiente supostamente reinante nas escolas do Estado: «... A escola de hoje, mais se assemelha a uma caserna que a uma instituição encarregada de fornecer à sociedade homens livres e úteis. Todos os movimentos, todas as manifestações, são regradas, metódicas, sem se atender ao espírito da época: o professor, salvo honrosas excepções, é o carasco e o verdugo da criança...» Dois anos mais tarde, no jornal *O Construtor* (n.º 33, 1906) publicava-se um manifesto onde se dava conta da tentativa de fundação de uma «Escola Livre de Ensino Integral» da iniciativa de vários estudantes da Universidade de Coimbra, entre os quais Campos Lima, que viria a ser um dos poucos intelectuais a assumir publicamente as suas

ideias anarquistas comprometendo-se aberta e frontalmente nas lutas sociais do primeiro quartel do século XX. Neste manifesto poder-se-ia ler o seguinte: «... As pessoas encarregadas do ensino quer literário quer prático, não exercerão sobre as crianças nenhuma pressão de autoridade, sendo completamente repudiados os castigos corporais ou qualquer outro género de punição.

Tanto nas aulas como nas oficinas de aprendizagem, adoptar-se-á o sistema moderno de ensino, despertando nas próprias crianças o desejo de aprenderem por si, não impondo uma lição ou tarefas determinadas e esperando sempre que o próprio espírito de curiosidade, as leve a interrogar o professor, tornando assim agradável e proveitosa cada lição...» Onze anos mais tarde, no mesmo jornal (*O Construtor*, n.º 219, 1917), na sua secção Vida Federal, poder-se-ia ler o seguinte: «... Reuniu esta Federação extraordinariamente para apreciar um ofício da União dos Sindicatos de Lagos sobre a estadia naquela localidade dos delegados desta Federação, Alfredo Estêvão da Cruz e João de Deus Simões, assim como de um inquérito aos mesmos delegados levantado por esta Federação... É dada a palavra ao camarada Alfredo Pinto, delegado da UON como sindicante, lendo um intenso relatório em que representava a cópia de várias actas das sessões da União dos Sindicatos de Lagos que acusaram o camarada Alfredo Estêvão da Cruz, que sendo professor da dita União castigava os alunos com reguadas, assim como ficar em dívida com a Cooperativa daquela localidade, etc... Tem a palavra Alfredo Estêvão da Cruz que... sobre a acusação de bater nas crianças diz que algumas vezes o fez, mais era instado pelas mães dos próprios alunos, mas que esses castigos eram umas pequenas reguadas nas mãos, e que muitas vezes se tornava uma autêntica criança, brincando com elas só para não tomarem tédio à escola pois na maioria eram refractárias, defende-se ainda das outras acusações, dizendo por fim, que

tudo era uma intriga que fervilhava em sua volta, deixando ao critério dos delegados o bom ou mau juízo da defesa que apresentou... sendo por fim aprovada uma proposta para que se nomeasse uma comissão de 5 elementos para estudar uma sindicância juntamente com a defesa do acusado...»

Estes três trechos por nós transcritos, constituem, na nossa opinião, um exemplo muito claro do que se pensava e do que de facto se passava nas escolas sindicais. Assim, da crítica aberta à «caserna» e ao «verdugo» da escola oficial, contrapunha-se a atitude centrada numa pedagogia não directiva e activa, característica dos meios mais avançados da época. O que de facto se passava, como podemos perceber da leitura da 3.ª transcrição, reflectia uma realidade que se encontrava entre as duas primeiras posições.

Com efeito a realidade das escolas sindicais estaria bem longe da boa vontade que a inexperiência pedagógica de Campos Lima reflectia no seu manifesto, que diga-se de passagem, não chegou a passar à prática. É preciso que se note, no entanto, que projectos deste tipo foram de facto levados à prática, um pouco por toda a Europa e América Latina. A Escola Oficina n.º 1 em Lisboa, é um exemplo de tais realizações, que uma vez analisadas e sem que o seu interesse se esbata afastam-se porém do paraíso imaginado por Campos Lima. Tais projectos, na nossa opinião, aproximavam-se (aproximam-se?) do ideal de escola consciencializada pelos anarco-sindicalistas e livre-pensadores da época e influenciaram decisivamente o imaginário pedagógico do Movimento Operário Português dos 30 primeiros anos deste século. Os traços principais a salientar destes projectos organizavam-se, e como no princípio do trabalho afirmámos, em torno de duas questões:

- a) o carácter integral de educação, que assenta essencialmente na negação da

dualidade ensino profissional-ensino clássico, avançando para a sua fusão;

b) a liberdade e não constrangimento da criança, única forma de, segundo os pedagogos mais avançados da época, se conseguir a formação de homens livres e responsáveis.

O «Racionalismo Social» de que se reclamavam as organizações operárias, quando aplicado às questões educativas, acentuam o sentido político de fundo destas propostas. Mas se a articulação entre as questões de ordem pedagógica e de ordem política estarão sempre presentes num trabalho deste tipo, tal matéria, que constituirá assunto para um capítulo posterior, não nos interessa de momento.

O que nos interessa, isso sim, é tentar aproximarmo-nos das práticas quotidianas das escolas ligadas aos sindicatos e medir a distância entre tais práticas e os modelos idealizados.

Pelo que sabemos e temos demonstrado no decorrer deste trabalho, é que qualquer generalização a este respeito (das práticas pedagógicas, como de outras) seria abusivo. No entanto, e tendo em conta a pouca documentação existente, nada nos resta senão trabalhar sobre o que existe, sugerindo que a verdade não se encontra muito afastada do que temos vindo a revelar.

Assim, os poucos documentos de que dispomos indicam-nos, relativamente às escolas sindicais uma imagem, que sendo longínqua face ao ideário pedagógico libertário, se afasta no entanto da imagem que nos é dada sobre as escolas oficiais. Convém salientar que a imagem negativa face à educação oficial, não é exclusiva dos jornais operários ou dos pedagogos libertários.

Com efeito, os testemunhos negativos sobre a educação em Portugal, na altura, são comuns a quase todos os que com ela se preocupam, e se nalguns casos as críticas incidem mais sobre a sua desorganização e desarticulação, a par da exiguidade da rede

escolar pública, quase ninguém se esquece de referir os traços de degradação física e pedagógica característicos da educação oficial portuguesa da altura ?).

Intelectuais de formações tão diferentes como António Sérgio, Afonso Lopes Vieira, Adolfo Lima, João Camoesas ou João de Barros, exemplificam o que atrás dissemos.

Desta forma e esclarecido este ponto poderemos ver, através da transcrição por nós apresentada, e que é corroborada por vários outros documentos e testemunhos orais que a questão das punições físicas nestas escolas assume um carácter quase que de crime. Se é evidente pela leitura integral do texto que apresentámos apenas parcialmente, que as acusações ao delegado da Federação da Construção Civil do Sul e Ilhas e professor primário Alfredo Estêvão da Cruz, se não se esgotam nas questões de ordem pedagógica, estas são suficientemente graves para constarem de forma decisiva no relatório de sindicância levado a efeito pelo delegado da UON, o organismo central de coordenação do Movimento Operário Português da época (antecessor da C. G. T.).

Torna-se bem clara, através do próprio testemunho de Alfredo E. Cruz, a contradição existente entre os seus princípios, que o impedem de bater nas crianças e os próprios pedidos dos pais destas, que, com menos preocupações pedagógicas, fazem das punições físicas uma prática pedagógica quotidiana. Se noutras escolas, com outros professores e também com outras condições gerais, mas com o mesmo tipo de alunos (e estamos obviamente a pensar na Escola Oficina n.º 1) tais contradições são resolvidas de uma forma diferente, o facto é que este professor, cuja formação pedagógica ignoramos, mas que não devia diferir muito da generalidade do corpo docente das escolas sindicais, não resistiu em incorrer no crime pelo qual é julgado: dar reguadas nas crianças.

Mas fê-lo e a acreditar no seu testemunho, como último recurso face a uma população escolar «refractária», população essa que também não seria muito diferente da das restantes escolas sindicais. Seguindo o seu testemunho, este «último recurso» é acompanhado por um evidente «problema de consciência» que o leva a realçar que «... muitas vezes se tornava uma própria criança, brincando com elas só para que não tomassem tédio à escola...». Que se tratava de um professor em apuros eis o que o trecho por nós transcrito, bem o demonstra. Mas é curioso perguntar, em apuros porquê?

A resposta a esta pergunta, que vem sendo dada no decorrer do trabalho, levamos inevitavelmente a estabelecer comparações face ao que se passava nas escolas oficiais.

Assim, e excepção feita ao caso de eventuais prepotências a raiar o campo do sadismo, que professores é que no ensino oficial seriam (ontem, como hoje) alvos de inquérito por aplicarem castigos físicos aos seus alunos?

Qual seria a atitude da maior parte dos professores ao defrontarem uma população escolar «refractária»? Tornar-se-iam eles crianças «... brincando com elas só para que não tomassem tédio às escolas?...».

Que estas comparações não sejam entendidas como generalizações demagógicas face a situações que pela diversidade e vastidão, dificilmente poderiam ser entendidas como homogéneas. Não duvidamos que houvesse professores do ensino oficial a quem repugnassem os castigos físicos e que procurassem adoptar uma atitude viva e activa de molde a interessar e fazer participar os seus alunos nas tarefas escolares. A diferença face às escolas operárias, é que, na nossa opinião, estas atitudes seriam características intrínsecas a estas escolas, facto que a excepção e a forma como ela é tratada (inquérito e suspensão do infractor) confir-

ma. Tal estaria longe de ser o caso no que concerne às escolas públicas do Estado.

Por outro lado, também sabemos que, se em relação aos castigos físicos haveria como que um consenso da parte das escolas sindicais em os rejeitar, muitas outras atitudes reflectiam um conservadorismo residual, de mistura com algumas boas intenções de ordem geral, mas que se afastavam vertiginosamente das teorias preconizadas pelos próprios pedagogos libertários.

Exemplo disto será a seguinte moção aprovada numa Assembleia da Associação de Classe do Pessoal Extraordinário dos Tabacos e reproduzida em *A Batalha*, n.º 2242 de 21-3-1929, e que diz entre outras coisas o seguinte: «... Considerando que é às classes trabalhadoras que pela sua emancipação compete a transformação social... que a instrução é o principal elemento de um povo para a sua completa emancipação... o Pessoal Extraordinário dos Tabacos resolve:

- 1.º — dar plenos poderes à Direcção para que a partir de 1 de Abril, mande demolir o palco existente na sala da Associação para alargamento da escola;
- 2.º — que com a madeira do referido palco mande construir um estrado balaustrado para servir de tribuna para o exercício do professor...»

Não temos dúvidas de que, por exemplo Adolfo Lima, um desses pedagogos que tão de perto colaborou com o movimento sindical, estaria em completa oposição a este 2.º ponto aprovado pelo Pessoal Extraordinário dos Tabacos.

Vejamos assim, o que segundo este pedagogo deveria ser uma sala de aula. Referindo-se à Escola Oficina n.º 1, de que foi um dos impulsionadores, Adolfo Lima, diz-nos a dado passo: «... sob a mesma orientação pedagógica que ditara o plano de estudos se foram modificando as tradicio-

nais aulas, tornando-se oficinas, laboratórios, gabinetes de trabalho, cozinha, fazendo-se desaparecer o famigerado estrado em que o professor rotineiro pontificava entronizado; substituindo as torturantes carteiras por cadeiras e mesas de trabalho...» (Lima, A., *Pedagogia Sociológica*, p. 376).

Contradições idênticas, poderiam, por exemplo, ser encontradas face à existência dos prêmios a que nos referimos no capítulo anterior e que eram concedidos aos alunos que mais se destacariam no decorrer dos exames. Sobre tais práticas, vejamos o que dizia F. Ferrer, um dos pedagogos mais citados nos jornais operários: «... admitida e praticada a coeducação social e sexual, isto é, partindo dos princípios da solidariedade e igualdade, não iríamos criar um novo factor de desigualdade e portanto, na Escola Moderna não haveria lugar para prêmios e castigos, ou sequer exames em que os alunos fossem classificados...» (Ferrer, F., *La Escuela Moderna*, 18, 133, tradução livre).

Assim, se nas escolas sindicais, os exames decorriam de imposições por parte do Estado e da necessidade de sancionar os anos de estudo com um diploma que permitisse aos alunos a obtenção de melhores condições de vida futura, nada no entanto, obrigaria a que houvesse prêmios para os melhores colocados. Que os prêmios consistissem em obras de ou sobre Ferrer, o pedagogo que se opunha a tais práticas, tal reflectia a ambiguidade e limites em que se moviam tais escolas.

É desta forma que pensamos poder reafirmar que as «diferenças essenciais» das escolas sindicais face às escolas oficiais, consistiam numa atitude geral, que alicerçada em teorias pedagógicas mais ou menos ligadas ao racionalismo, procurava demarcar-se da imagem negativa que acompanhava as escolas do Estado, imagem essa que é bem clara quando estas são comparadas a casernas. Um pouco atrás dissemos que, na nossa opinião, o imaginário operário

face à escola ideal se prendia a dois aspectos principais: o seu carácter integral e uma atitude de não constrangimento, de liberdade e de respeito pela criança. Se o primeiro aspecto era impossível de ser aplicado nas pequenas escolas sindicais, quanto mais não fosse por falta de meios, pensamos que o segundo constituiria o essencial da «atitude geral» que as escolas sindicais perfilhavam. Tal atitude reflectir-se-iam, pela criação de um ambiente em que se procurava que as crianças não tomassem «tédio à escola» e excluía em princípio qualquer tipo de punição física que segundo todos os testemunhos era (é?) utilizada nas escolas do Estado.

De qualquer forma, não sendo estas as escolas ideais preconizadas pelo Movimento Operário, elas eram, na altura, as possíveis, e os materiais por nós consultados viam nelas uma alternativa face às escolas oficiais. Que, mesmo assim, elas não satisfiziam as organizações operárias, demonstram-no as teses educativas aprovadas no Congresso Confederal de Santarém de 1925 nas quais se procurava traçar o perfil da futura escola do proletariado, tomando como modelo experiências do género das da Escola Oficina n.º 1.

7.2 — *O racionalismo e as suas implicações educativas no pensamento operário*

A «chave filosófico-ideológica» que, em nossa opinião, permite compreender mais claramente o pensamento operário quer no que diz respeito às questões de ordem política geral, quer no que respeita às questões especificamente pedagógicas, assenta na reelaboração e utilização dos conceitos racionalistas dos séculos XVIII e XIX, levadas a cabo pelos teóricos anarquistas que serviram de referência ao sindicalismo revolucionário e mais especificamente ao anarco-sindicalismo.

Com efeito, e no que respeita às ideias educativas, a utilização da palavra «racio-

nalismo» é uma constante do discurso operário português da altura.

A importância que esta palavra tem no discurso pedagógico operário, é sem dúvida um reflexo do sentido político de fundo, que a tal moção é conferida.

Assim, e citando um dos muitos discursos sobre tal tema, vemos que «... o ensino racionalista encerra em si tudo o que é necessário para a educação moral do indivíduo, da família e das sociedades; aviva aos olhos amortecidos e sem fé, a lealdade, o amor e os bons princípios que despertam poderosamente em nós e tem a virtude maravilhosa na inspiração e na confiança dos seres humanos para se atraírem mutuamente como laço forte para a união da famélica humanidade... a missão (de tais escolas) deve ser tal que deixe em todas as crianças, salutarens impressões e poderosos estímulos racionalistas para que as possa conduzir ao maior grau de civilização que fará nascer nos seus alunos um ardente zelo no cumprimento do bem... Reparem bem nesse quadro que ornamenta quase todas as escolas (sindicais, supomos nós) que é recomoração (?) à memória do grande educador Ferrer, que representa um futuro cheio de luz; e sigam o seu exemplo para de uma vez para sempre aniquilarmos a reacção...» («A Instrução Moderna», in *O Construtor*, n.º 137, 1916.)

Muito haveria a dizer sobre este discurso tão frequente nos meios operários portugueses, sendo um dos aspectos para nós mais espantosos a utilização dada à noção de racionalismo.

Tal corrente filosófica que introduz como critérios do conhecimento, a observação e a experimentação, e que encontra entre os seus defensores autores como Roger Bacon e Descartes, tendo continuação no enciclopedismo do século XVIII, desempenhou, é certo, um papel primordial na construção da «armadura ideológica» sobre a qual assentou a acção política das burguesias revolucionárias europeias e norte-america-

nas dos finais do século XVIII, e que levou ao controle dos aparelhos de Estado. Como elemento de ruptura face às estruturas filosóficas dominantes do «Antigo Regime», o racionalismo, constituirá a pedra de toque à sombra da qual se desencadeará a grande revolução industrial dos séculos XVIII, XIX e XX, e levará à construção de um mundo e de uma sociedade à forma e imagem dos novos senhores: a burguesia. Evoluindo para o positivismo, através de, entre outros, autores como A. Comte e H. Spencer, o racionalismo vai-se fazer eco das preocupações de integração e reorganização em termos humanistas do mundo operário, essa «amálgama humana» abandonada à pior das sortes pela revolução industrial. Nesse sentido, o racionalismo positivista, vai servir de inspiração aos grandes reformadores liberais do século XIX e princípios do século XX, que reunidos nas associações de carácter maçónico vão tentar melhorar as condições de vida populares através da criação de escolas, creches, sociedades mutualistas, sem nunca porem, no entanto, em causa as bases da economia capitalista. Em Portugal, os ecos destas correntes estão bem presentes na revolução republicana de 1910.

Do ponto de vista educativo, o racionalismo positivista vai bater-se pelo desenvolvimento da educação popular, assente em bases laicas e obrigatórias combatendo desta forma a influência das ideias religiosas na educação. Do ponto de vista da pedagogia, propriamente dita, o cientismo racional-positivista, fazendo jus às suas origens, defenderá as atitudes que vêm no estudo da criança, do seu desenvolvimento intelectual, físico e afectivo as verdadeiras e únicas bases para a criação de uma pedagogia «científica» que rompa de vez com os postulados pedagógicos baseados nas concepções escolásticas até aí hegemónicas. Tal tipo de intervenção pedagógica, estará directamente ou indirectamente na origem das novas teorias educativas que vão dar

lugar, nos finais do século XIX e princípios do século XX, a um sem-número de experiências educativas (Montessori, Ferrière, Ferrer, Decroly e porque não Freinet, entre outros).

O conjunto destas experiências, por vezes tão diferentes entre si, mas com pontos comuns tais como a preocupação do ensino se «centrar na criança», associado ao começo da «não directividade» constituirá aquilo a que se convencionou chamar de «Educação Nova».

Vemos, pois, que os produtos directos ou indirectos do racional positivismo não poderiam deixar de marcar os meios «livre-pensadores» em que se moviam os intelectuais anarquistas dos finais do século XIX.

A experimentação e a observação que constituem as bases da «ciência» segundo o positivismo, ao serem assumidas séculos atrás como os únicos critérios da verdade, vão obviamente servir de armas no desmantelamento do saber «apriorístico» de origem religiosa.

Vão também, estar na origem de novas atitudes do saber filosófico, político e educativo, e tais atitudes quando recuperadas e aplicadas pelos anarquistas resultarão em formas de conceber o mundo e a sua evolução que não deixarão de assustar o positivismo reformista dominante dos finais do século XIX e princípios do nosso século.

Frases e teses como as que defendem que «... A educação deve ser obra dos próprios trabalhadores, únicos depositários de uma ideologia que está de harmonia com as leis naturais da sociologia...» (in M. J. Sousa, 1978. Tese sobre educação aprovada no Congresso da C. G. T., Setembro de 1925), demonstram bem o enorme peso que o positivismo racionalista teve no pensamento operário anarco-sindicalista.

Com efeito, são as leis naturais da sociologia «ciência positiva exacta (?)», que demonstram que o comunismo libertário é inevitável, afastando todas as outras concepções de evolução da Humanidade para

o campo da «política», conceito que tal como é entendido pelos anarquistas, não passa de uma grosseira mistificação sem bases «científicas», que se destina a enganar o povo. Assim, a atitude geral que justifica a visão anarquista da evolução do mundo, assenta de facto num positivismo pré-marxista que recorre constantemente à «ciência» ou às suas interpretações, como critério de validação das suas teorias sociais e económicas.

Poder-se-ia dizer que, do ponto de vista epistemológico, não existe por parte do pensamento anarquista, uma verdadeira ruptura com as estruturas dominantes da filosofia burguesa do século XIX, ou seja, o racionalismo positivista. Dir-se-ia tratar-se sobretudo de uma reutilização dos conceitos centrais do positivismo de forma a enquadrar e tentar explicar a luta política e económica protagonizada pelo operariado dos princípios do século. Neste sentido, a versão anarquista do racionalismo, não deixa de ser uma arma relativamente eficaz ainda que certamente limitada, da acção política do operariado, nomeadamente em Portugal.

Os limites mais claros deste racionalismo reflectem-se, entre outras questões, nas dificuldades sentidas pelas organizações operárias na caracterização da dinâmica social e económica portuguesa, na sua globalidade, e nomeadamente face à natureza e evolução do poder político e económico nos estratos sociais dominantes. Tal facto explica em parte a surpresa patenteada pelas organizações operárias quando do golpe de Estado de 28 de Maio, facto perfeitamente previsível através de toda uma série de circunstâncias económicas e políticas gerais.

Por outro lado, o carácter claramente militante e «subversivo» com que a palavra «racionalismo» era empregue pelo operariado organizado, que o assumia como um suporte dos ideais mais globais do comunismo libertário, não deixaria de espantar, irritar ou amedrontar muitos intelectuais

«avançados», como nos deixa supor o testemunho de Emílio Costa publicado em *O Germinal*, n.º 8, 1916. «... Quanto à instrução escolar algumas tentativas têm surgido depois sobretudo do fuzilamento de Ferrer. Houve uma onda de «ensino racional» que devia produzir os frutos que produziu: perda de tempo, de esforço e de dinheiro.

Como o ensino racional fora perseguido, começou-se a chamar de «racional» toda a propaganda revolucionária feita às crianças na escola «... O problema da educação escolar é difícilimo e deve por isso ser abordado com muita competência e prudência. Não é por se ser bom sindicalista ou bom anarquista que se sabe dirigir uma escola... Entretanto fundem-se escolas se há meios para isso, mas sem etiqueta... e sem querer fazer das crianças pequeninos revolucionários, cheios de doutrinas humanistas e emancipadoras...»

É bem claro, através deste artigo, o sentido político que acompanhava o «racionalismo» operário, e contra a qual se insurge a visão mais «teórica», «neutra» e «pura» de Emílio Costa.

Parece-nos também, que são claras as incidências deste racionalismo, nas questões de ordem educativa e pedagógica operárias.

Assim, reorganizando os traços essenciais da versão anarquista do racionalismo e das suas incidências educativas e pedagógicas, e aproveitando o que P. Solá nos diz sobre as escolas operárias catalãs da mesma altura, encontraremos as suas bases constitutivas nos seguintes aspectos: «... a) o racionalismo livre pensador do século XIX; b) o cientismo positivista; c) a crítica social libertária sobre o papel da educação e da escola. Este último aspecto — a crítica social anarquista — imprimirá a imagem de marca a quase todas as realizações da Escola Moderna...» (Solá, P. in Ferrer, F., *La Escuela Moderna*, p. 28) e, diríamos nós das escolas ligadas ao movimento sindical português dos princípios do século.

Continuando a recorrer a esta autora, diremos que a especificidade pedagógica do racionalismo, tal como era entendida por Ferrer, e cremos nós pelos sindicalistas portugueses, seria composta por «... uma orientação pedagógica cujos métodos e conteúdos do saber se inspiram na ciência e na razão natural, ambas estas instâncias postas ao serviço das ideias sociais comunistas libertárias. Esta ideologia educativa... uma vez adaptada e adoptada pelo meio libertário, conseguiu interessar os seus intelectuais e militantes até ao ponto de o racionalismo pedagógico chegar a ser assumido como a ideologia oficiosa do anarco-sindicalismo. E parece não haver dúvidas de que constituiu uma resposta mais ou menos adequada às necessidades sociais educativas do proletariado afecto ao anarco-sindicalismo...» (*op. cit.*, p. 16).

De facto nada mais nos transcorre dizer depois desta citação: cremos que ela se adapta perfeitamente, como uma luva, diríamos nós, ao caso português.

8. A CONCLUIR

Como conclusão deste trabalho, diríamos que há que estabelecer dois níveis através dos quais os factos aqui narrados, podem ser perspectivados e analisados.

O primeiro tem a ver com a questão de saber se estas escolas são ou não alternativas às escolas do Estado, na altura.

Sem entrarmos em conta com a exiguidade da rede escolar oficial poderíamos estabelecer um paralelo, de ordem geral, entre as escolas sindicais e as escolas do Estado. Isso levar-nos-ia a ver as escolas sindicais como um todo, o que já vimos ser discutível, e compará-las, ponto por ponto com as escolas oficiais.

Se tal fosse possível, talvez vísemos que, tendo em conta uma série de indicadores clássicos, seria provável que as escolas ofi-

ciais, do ponto de vista «pedagógico», fossem superiores às escolas sindicais.

Teriam, provavelmente e em média, melhores instalações, professores com uma formação mais completa, menos alunos por turma, mais dinheiro para as suas despesas, horários mais adequados e toda uma série de vantagens deste tipo.

Mas seriam, certamente, mais rígidas, mais severas, mais desinteressadas, mais rotineiras e mais assustadoras, pelo menos face às crianças de meios populares.

Assim, será um facto difícil de contestar que a proximidade a que estas crianças se encontram das escolas operárias, reflecte a distância a que se encontram das austeras escolas do Estado, e mesmo que as primeiras não sejam, pelo menos do ponto de vista pedagógico, verdadeiras alternativas face às segundas, a verdade é que elas são sentidas como tal pela população que as frequenta e sustenta.

Por outro lado, é preciso ver que as escolas operárias transformam-se, à medida que vão crescendo em número, numa ruptura com o ensino do Estado, ou com o Estado *tant court*. Isso leva-nos à segunda questão que gostaríamos de salientar.

De facto, esta segunda questão terá a ver com aquilo que nos motivou para este trabalho, ou seja a análise de uma atitude, que sendo extremamente linear, apresenta no entanto uma reserva de energia transformadora, a nosso ver, assinalável. As perspectivas globais do grupo de operários que mais influência tinham nos sindicatos e associações de classe da altura, leva-os a perspectivar a educação como um processo fundamental da formação humana, e cientes de que o futuro lhe pertencia é vê-los a construir esse futuro desde o princípio, ou seja, pela escola primária.

É estranho ver nestes comportamentos e atitudes, coincidências com autores que sendo contemporâneos, estariam certamente fora da bagagem teórica dos sindicalistas portugueses dos anos 20.

Pensamos pois em Gramsci e nas preocupações manifestas por este autor, face à necessidade de um trabalho cultural que levasse as classes subalternas a poderem constituir uma alternativa moral e civilizacional face aos detentores do Poder, sem o que, todas as estratégias de mudança estariam à partida comprometidas.

Mais de meio século depois de Gramsci e das escolas sindicais, nada mais nos resta senão repor a mesma questão.

RESUMO

O autor tenta neste artigo provar que todo o esforço educativo do operariado organizado dos princípios do século, se inseria numa estratégia política global, que passaria pela construção de um esboço de sociedade alternativa e paralela que servisse de referência à acção política operária, liderada então pelos anarco-sindicalistas.

Para tal, além de traçar a evolução da organização das escolas sindicais, que de tentativas isoladas no princípio do século, se vão a pouco e pouco estruturando numa verdadeira rede educativa operária, sobretudo a nível da capital, o autor tenta também, caracterizar pedagogicamente estas escolas, realçando os traços constitutivos da sua especificidade.

RÉSUMÉ

L'auteur essaie de montrer que l'effort éducatif du Mouvement Ouvrier Portugais du début du siècle, doit être compris comme faisant partie d'une stratégie politique globale, qui va dans le sens de la construction d'une société alternative au libéralisme bourgeois de l'époque.

Ainsi, l'auteur trace ici l'évolution des écoles syndicales, qu'en partant de quelques cas isolés se structurent dans un vrai réseau éducatif, surtout en ce qui concerne

Lisbonne, dans les années 20. En ce qui concerne les caractéristiques pédagogiques de ces écoles, l'auteur essaie de cerner les traits constitutifs de leur spécificité.

BIBLIOGRAFIA

- BENTO, J. G. — *O Movimento Sindical e os Professores* — fim do século XIX e princípios do século XX, Lisboa, 1975, Ed. Caminho.
- CANDEIAS, A. — *Cultura e Escola nos Meios Sindicais Portugueses — 1900-1930*, in «A Ideia», n.º 38-39, Lisboa, 1985.
- DIETRICH, T. — *La Pédagogie Socialiste*, Paris, 1973, Ed. F. Maspero.
- ESTEVES DOS SANTOS, R. — *Três Anos na Grande Colmeia*, Lisboa, 1933, Ed. do Autor.
- FERRER, F. — *La Escuela Moderna*, Barcelona, 1978, Turquets Editor.
- GIROUX, H. — *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: a Critical Analysis*, in «Harvard Educational Review», n.º 3, Agosto de 1983.
- LIMA, A. — *Pedagogia Sociológica*, Lisboa (1930-1933 ?), Ed. Couto Martins.
- LINDENBERG, D. — *A Internacional Comunista e a Escola de Classe*, Coimbra, 1977, Ed. Centelha.
- MADEIRA BÁRBARA, A. — *Subsídios para o Estudo da Educação em Portugal — Da Reforma Pombalina à República*, Lisboa, 1977, Ed. Presença.
- QUINTELA, J. P. — *Para a História do Movimento Comunista em Portugal — A Construção do Partido*, Porto, 1976, Ed. Afrontamento.
- SAMPAIO, J. S. — *O Ensino Primário: 1911-1969*, Lisboa, 1975, Ed. Gulbenkian.
- SOLÀ, P. — *La Escuela y la Educación en los Médios Anarquistas de Cataluña, 1909-1939*, in «La Escuela Moderna», Barcelona, 1978, Turquets Editor.
- SOUSA, M. J. — *O Sindicalismo em Portugal*, Porto, 1976, Ed. Afrontamento.
- VIEIRA, A. — *Para a História do Sindicalismo em Portugal*, Lisboa, 1974, Ed. Seara Nova.

Jornais citados:

- O Arsenalista* — Órgão do Sindicato dos Arsenalistas do Exército, 1914-1934.
- A Aurora Social* — Órgão da União dos Sindicatos Operários de Évora, 1919-?
- A Batalha* — Órgão da Confederação Geral do Trabalho, 1919-1927.
- O Construtor* — Órgão da Federação Nacional da Construção Civil, 1903-1927.
- O Eco Metalúrgico* — Órgão do Sindicato Único dos Metalúrgicos de Lisboa, ?-1934.
- O Germinal* — Órgão de opinião anarquista, 1916-1918.
- O Metalúrgico* — Órgão das classes metalúrgicas e do operariado em geral, 1903-?
- O Sul e Sueste* — Órgão dos Ferroviários do Sul e Sueste, ?-1934.