

O ENSINO ESCOLAR EM PORTUGAL DESDE A IMPLANTAÇÃO DA REPÚBLICA ATÉ A PUBLICAÇÃO DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1910-1986)

José João Pinhaços de Bianchi

(Aceito para publicação em outubro de 2000)

Resumo: O artigo descreve o desenvolvimento do ensino escolar em Portugal, do ponto de vista das políticas públicas. Diz que a difusão e ampliação do ensino público no país passou a constituir objetivo central de todos os governos a partir de 1822, mas é na República que se colhem os primeiros resultados: desenvolve-se um sistema público voltado às classes médias urbanas, com perfil pedagógico nacionalista, leigo, anti-dogmático, democrático, pluralista e institucional. Durante o Estado Novo o sistema público dedicou-se à formação das elites e assumiu a ideologia do patriotismo ufanista conservador e cristão. A partir dos anos 60 desenvolvem-se iniciativas modernizadoras.

Palavras-chave: escola pública, políticas públicas educacionais, legislação educacional, reforma educacional.

LA ENSEÑANZA ESCOLAR EN PORTUGAL DESDE LA PROCLAMACIÓN DE LA REPUBLICA HASTA LA PUBLICACIÓN DE LA LEY DE BASES DEL SISTEMA EDUCATIVO (1910-1986)

Resumen: El artículo describe el desarrollo de la enseñanza escolar en Portugal, del punto de vista de las políticas públicas... Dice que la difusión y ampliación de la enseñanza pública en el país pasó a constituir objetivo central de todos los gobiernos a partir de 1822, pero es en la República que se cosechan los primeros resultados: se desenvuelve un sistema público volteado a las clases medias urbanas, con un perfil pedagógico nacionalista, leigo, anti-dogmático, democrático, pluralista e institucional. Durante el Nuevo Estado el sistema público se dedicó a la formación de las elites y adoptaron la ideología del patriotismo humanista conservador y cristiano. A partir de los años 60 se desarrollaron iniciativas modernizadoras.

Palabras-clave: escuela pública, políticas públicas educacionales, legislación educacional, reforma educacional.

SCHOOL TEACHING IN PORTUGAL FROM THE ESTABLISHING OF THE REPUBLIC TO THE PUBLICATION OF THE EDUCATION SYSTEM BASIS LAW (1910-1986)

Abstract: The article describes the development of school teaching in Portugal from the point of view of public policies. It says that the dissemination and the expand of public teaching in the country became a main objective of the government for every term since 1822. However, it was in the Republic period that the first results were gathered: it was developed a public system geared to the urban middle class with a nationalist pedagogic, lay, anti-dogmatic, democratic, pluralist and institutional profile. During the "New State" the public system addressed itself to the formation of elite groups and assumed the ideology of conservative conceived patriotism and Christian patriotism. From the 1960's, modernizing initiatives have been developed.

Keywords: public school, educative public policies, educational legislation, educational reforms.

UBIQUIDADE E NATURALIZAÇÃO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Um dos sinais mais caracteristicamente distintivos da nossa época consiste na generalização da educação escolar a todas as crianças e a todos os jovens, independentemente da sua origem social ou geográfica e das idiosincrasias ou características pessoais que facilitem ou dificultem o seu desenvolvimento. Por isso, como crianças ou jovens, ou como pais de crianças ou de jovens, a escola atrai irremediavelmente a atenção de todos nós, mobiliza o nosso interesse e concita o nosso esforço, durante dezenas de anos.

Aos poucos, o tempo da educação, inicialmente circunscrito aos limites da infância e da adolescência, tem vindo a alargar-se a outras fases da vida, associando-se intimamente às actividades profissionais e aos *tempos livres* organizados, designadamente por via da chamada *educação permanente*, e esboça-se mesmo uma situação em que todo o tempo de vida, desde as creches, até às universidades da terceira idade, é abrangido por instituições educativas, que chamam a si e colocam na sua dependência todo o tipo de tarefas educativas e de distribuição dos saberes¹.

É certo que, no nosso país, a universalização da escola, em contraste com o que acontece em outros países, que também neste aspecto são considerados mais desenvolvidos, ainda se cinge ao chamado Ensino Básico. Todavia, em conformidade com as declarações de intenção que os sucessivos governos sempre repetiram e que, como, aliás, já tinha acontecido episodicamente em alturas anteriores, nos anos mais recentes, colocaram no centro das preocupações proclamadas, não é menos certo que o número de escolas tem vindo a crescer regularmente, sem qualquer recuo duradouro, desde que, em 1772, se deram os primeiros passos em direcção a um sistema público de educação.

Expressões dos consensos possíveis, ou ferramentas para fabricar o consenso que os mais poderosos, em cada tempo, foram tomando como desejável, as leis constitucionais portuguesas, de

1822 a 1976, assinalam a presença constante da meta da escolarização, exemplificando como, ao longo de mais de 150 anos, a aspiração de um ensino público generalizado permaneceu no centro do discurso dos dirigentes, dominando, com indiscutida naturalidade, sobre uma ou outra voz dissonante, sobrevivendo a transformações e a rupturas ideológicas e políticas, indiferente às mudanças económicas e sociais, enquanto a escola fazia o caminho que a conduziu à quase irrestrita ubiquidade.

No decurso das últimas gerações, acompanhando a escolarização massiva, a escola *naturalizou-se*. Trave mestra do pensamento tácito da sociedade contemporânea, que, por isso mesmo, bem merece o epíteto de *sociedade pedagógica*², a idéia de instrução pública, como necessidade básica e direito fundamental, tornou-se, para cada um de nós, um lugar-comum acima de qualquer discussão³, um correlato ideológico do facto irrefutável de que a escola adquiriu ilusoriamente o carácter prévio do que é dado, do que está aí, aparentemente desde sempre e para sempre, como coisa da natureza.

HISTORICIDADE DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Presente em toda a parte e, de uma forma ou doutra, dizendo respeito a toda a gente, a escola, de facto, naturalizou-se. Não obstante o seu actual modo de ser seja a *reforma permanente*⁴, a naturalização da escola impôs, como inexorável corolário, a opacidade do seu cariz histórico, transitório, contingente. Se fosse necessário prová-lo, bastaria a tão evidente inferência que decorre do estilo provocatoriamente emotivo em que as teses da *desescolarização*⁵ foram redigidas⁶, ou da, ainda mais notoriamente emotiva, recepção de tais teses, num clima que, sem exagero, poderá considerar-se de surpresa e escândalo⁷, como se se subentendesse que o *dever de ensinar* e a *obrigação de aprender* os saberes escolares, pelos processos de que a escola faz uso, estão inscritos na *natureza humana*.

A verdade, porém, é que, como *grupo instituído*⁸ organizado para a instrução sistemática e programada⁹, assente na diferenciação complementar dos papéis e dos estatutos dos que ensinam e dos que aprendem, a escola é, como qualquer outra instituição, um produto histórico, cuja gênese supõe a convergência de determinados factores e cujo desenvolvimento depende de conjunturas particulares, se bem que a sua eficácia também se exprima sobre essas conjunturas, numa reciprocidade dialéctica, reforçando, simultaneamente, a necessidade e as condições da sua existência e da sua propagação.¹⁰

Aparentemente presentes em todas as sociedades que conheceram a escrita, como aconteceu nas antigas civilizações da Mesopotâmia¹¹, do Egito¹², da China¹³ e da Índia¹⁴, e em sugestiva associação com ela, dando a impressão de que onde há escrita, há ensino formal¹⁵, as escolas nunca deixaram de existir, desde a Antiguidade Clássica, até ao final da Idade Média, e desde o princípio da Idade Moderna, até ao nosso tempo.

Contudo, sem que se ignore uma certa continuidade no incremento da escolarização, desde o século XVI, a partir do momento em que “Lutero tornou necessário o que Gutenberg tinha tornado possível”¹⁶, há que reconhecer que o desenvolvimento das instituições educativas europeias foi profundamente marcado pela ruptura social verificada no advento da Idade Contemporânea.

Até então,

como instrução que é devida ao elemento social mais desfavorecido e mais numeroso, às classes que vivem do trabalho de suas mãos, as quais, quando não sejam a cabeça da nação, são pelo menos o coração e os braços dela (Rousselot, 1983, p. 6),

a instrução primária não existia, porque, parafraseando Jules Simon (apud Coelho, 1973a, p. 53), se a sociedade estamental fazia muito pela instrução das classes ricas, não fazia nada pela instrução do povo. A escola do Antigo Regime, *um mosaico de instituições*

sobrepostas (cf. Furet & Ozouf, 1977, p. 81), dependendo geralmente da iniciativa e da direcção das igrejas e das corporações locais, quer em termos espaciais, quer em termos sociais, estava reduzida a uma rede fragmentária e lacunar, que muito raramente suscitou a atenção do Estado.

GÊNESE DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Entre nós, a organização de um sistema educativo oficial, no sentido em que hoje o entendemos, de

colecção diferenciada de instituições devotadas à educação formal, com âmbito nacional, cuja direcção e supervisão gerais cabem, pelo menos parcialmente, ao governo, e cujos componentes e processos se relacionam entre si (Archer, 1979, p. 54)

foi primeiramente esboçada pela *Reforma Pombalina*, na segunda metade do século XVIII, mas, somente com a *Revolução Liberal*, tomou a forma de um projecto político consistente, que, finalmente, começou a ser concretizado com a *Reforma de Passos Manuel*, em 1836.

Somente a partir daí, isto é, a partir do momento em que, em consequência do reconhecimento do direito universal de todos os cidadãos à educação elementar, a escola passou a ser concebida como um serviço público nacional, se poderá falar, propriamente, de um *Sistema Educativo Português*, como expressão de uma política especificamente vocacionada para as questões da educação.

O século XIX conheceu repetidas tentativas de generalização do ensino elementar oficial, quase sempre inscritas em esforços mais amplos de organização do sistema escolar. No entanto, chegaria ao fim sem que se tivessem alcançados resultados especialmente satisfatórios, e quando a República foi implantada, em 1910, o atraso da educação pública passou a ser um dos motes mais repetidos do discurso político.

A 1ª República

Cada regime político privilegia determinados valores, determinados hábitos, determinadas formas de estar e de agir, determinadas idéias e formas de conceber o mundo e a vida, isto é, cada regime perfilha um quadro ideológico mais ou menos característico e sanciona uma organização específica da sociedade e da vida em comum.

A educação fora um dos temas recorrentes dos discursos republicanos, nos tempos da oposição à Monarquia, e assim permaneceu, durante os anos em que vigorou o regime saído da revolução de 5 de outubro de 1910, que alimentou continuamente a esperança de reformar a mentalidade portuguesa, acreditando que a elevação do nível de instrução do povo era a *conditio sine qua non* da participação democrática¹⁷ e do progresso económico e social. Confirmando esta crença, pode ler-se no preâmbulo do Decreto de 29 de Março de 1911 que promulgou a *Reforma do Ensino Primário*:

Educar uma sociedade é fazê-la progredir [...] E só se pode fazer progredir e desenvolver uma sociedade fazendo com que a acção contínua, incessante e persistente da educação atinja o ser humano sob o tríptico aspecto: físico, intelectual e moral.

Hesitante entre o fascínio audacioso da modernização e o abrigo tranquilizador da tradição, a apetência excitante da emancipação e o aconchego protector da ordem estabelecida, o impulso altruísta do igualitarismo e a segurança oferecida pela hierarquia, o pensamento republicano ramificava-se segundo as linhas de clivagem determinadas por irredutíveis dicotomias: mudança e conservação, liberdade e autoridade, individualismo e solidariedade, populismo e elitismos, trabalho e capital...

Embora acolhesse o valor da livre contraposição das doutrinas e dos princípios, como traço essencial do viver democrático, a República carecia de um mínimo de coesão doutrinária para sustentar um projecto de governo consistente.

O anticlericalismo positivista não tinha força bastante para unir as diferentes sensibilidades dos estratos sociais mais elevados e era recusado pelas camadas populares da cidade e, sobretudo, do campo. As idéias socialistas não tinham uma base de apoio suficientemente larga e assustavam a burguesia, recém-formada ou ainda em processo de constituição, que, muito naturalmente, preferia sustentar as teses do individualismo e defender um humanitarismo que não discutisse o direito à propriedade. O patriotismo, sobretudo na seqüência do *Ultimato*, dera à propaganda republicana argumentos poderosos¹⁸, mas, por mais que a exaltação nacionalista e colonialista pudesse continuar a beneficiar de ampla e favorável recepção¹⁹, era demasiada saudosa das glórias pretéritas para desenhar caminhos que conduzissem ao futuro.

Assim, incapaz de promover os consensos necessários para atacar os problemas estruturais da economia e da sociedade, o poder republicano refugiou-se num programa quase exclusivamente jurídico-político, tentando dar satisfação aos anseios da classe média cidadina, que fora, afinal, quem fizera a revolução. Ora, mais do que para qualquer outro sector populacional, para este grupo, graças à trajetória ascendente em que já estava inserido, a escola facultava um meio imediatamente aproveitável de promoção social. Tudo se conjugava, portanto, para que a educação fosse erguida como uma das principais bandeiras da ideologia dominante.

A escola republicana quis fazer da *educação integral do cidadão* o cerne do seu ideário. Ingenuamente idealistas, quanto às virtualidades da educação popular, e desmesuradamente optimistas, quanto à possibilidade de proceder simultaneamente ao seu aprofundamento e à sua generalização, os governantes da 1ª República mostraram-se muito mais generosos do que pragmáticos na definição das metas para a política educativa.

Houve, no entanto, quem cedo se apercebesse de que se tinha ido longe demais nas ambições. Por exemplo João de Barros, em obra publicada em 1916, lastimou:

podia-se ao menos ter feito o que Basílio Teles preconizou [...]: limitar a obra educativa dos primeiros tempos à extinção do analfabetismo, fechando todas as escolas que não fossem primárias, e limitando-se estas, por sua vez, ao ensino das primeiras letras. (apud Nóvoa, 1989, p. XIII)

Porém, o seu lamento, que ainda estava muito a tempo de se converter em recomendação, não parece que tenha tido qualquer eco, e depois dele, nomeadamente em 1919, com Leonardo Coimbra, e em 1923, com João Camoesas, ainda se congregariam projectos mais ousados do que aqueles que, até então, a exiguidade dos meios impedira de realizar, e, em 1924, José Domingues dos Santos, que à época presidia ao Governo, chegaria a falar na instituição de um sistema público de ensino gratuito em todos os seus níveis, incluindo o universitário.

Mas, se lhes faltou realismo, na estimação dos meios disponíveis, e clarividência, na antecipação dos esforços requeridos pela concretização do empreendimento em que se empenharam, ao menos num ponto fizeram a escolha estrategicamente adequada: entre a *educação*, que servia os seus propósitos de enquadramento político da população, mas que dificilmente poderia ser percebida por ela como coisa proveitosa, e que os condenaria a novas querelas ideológicas, e a *instrução*, que se afigurava ser politicamente menos controversa e que, pelo menos para a média e a pequena burguesias, aparecia como um instrumento útil, optaram decididamente pela segunda.

Laica²⁰ desde a primeira hora e permanentemente patriótica, por vezes anticlerical e eivada de algum cientismo positivista e, em alguns momentos, tão exacerbadamente nacionalista que chegou a deixar-se seduzir pelo militarismo, mas anti-dogmática e aberta ao pluralismo quase sempre, a pedagogia republicana, mesmo tendo como fim último formar para a cidadania, formar o indivíduo e convertê-lo em pessoa integrada na ordem cívica, pôde esquivar-se aos excessos e às restrições do doutrinamento, e conservar-se como uma pedagogia democrática.

No plano propriamente pedagógico, a 1ª República deixou, sem dúvida, uma herança meritória. Não cabendo aqui referenciá-la, como mero indício da sua amplitude bastará que lembremos alguns dos nomes que integram a extensa plêiade dos seus obreiros, que, em boa parte, recolheram as idéias da *École Nouvelle* e da *Progressive Education*, ensaiaram a via da investigação experimental e, sobretudo, militaram activamente na construção do saber específico e da consciência profissional dos professores portugueses: Adolfo Lima, Alberto Pimentel Filho, Álvaro Viana de Lemos, Augusto Joaquim Alves dos Santos, António Aurélio da Costa Ferreira, António Sérgio, César Porto, Faria de Vasconcelos, Francisco Adolfo Coelho, João de Barros, João de Deus Ramos, José de Matos Sobral Cid, Leonardo Coimbra, Manuel Borges Grainha, Sílvio Lima, Sílvio Pélico Filho...

Mais incerto é o juízo que se pode fazer sobre a obra educativa realizada pela República, entre 1910 e 1926. É, porém, seguro que o que conseguiu, nomeadamente no plano do ensino elementar, não obstante se ter multiplicado em prolixas iniciativas legislativas, ficou muito aquém das esperanças que foi alimentando, deixando por resolver um dos problemas que tinham sido eleitos como prioritários, o do elevado número de portugueses que continuavam mergulhados no analfabetismo.

O Estado Novo

Não é este o lugar para averiguar até que ponto é rigorosa e dotada de adequação descritiva a idéia, tantas vezes espontaneamente aceita, de que, em Portugal, os dois quartéis intermédios do século XX, quase perfeitamente coincidentes com a vigência do regime de partido único instaurado após 28 de Maio de 1926, foram, por isso mesmo, um tempo de deliberada estagnação da instrução pública, pelo menos em relação às classes populares²¹.

Para o regime que Salazar impôs, o valor considerado explicitamente como mais fundamental era a *Nação*, pensada como um sujeito colectivo dotado de identidade própria e de interesses permanentes que deveriam sobrepor-se a quaisquer outros:

Na nossa ordem política, a primeira realidade é a existência independente da Nação Portuguesa [...] Desta forte realidade [...] outras derivam imediatamente: a primeira é que estão subordinados aos supremos objectivos da Nação [...] todas as pessoas singulares e colectivas que são elementos constitutivos do seu organismo. (Salazar, p. 77-8)

A *Nação Portuguesa*, coercitivamente sobreposta a quaisquer outras realidades²², era, pois, a realidade primordial em que deveria fundar-se toda a política, muito especialmente a política educativa, que atribui ao Estado

o dever de integrar a juventude no amor da Pátria, da disciplina, dos exercícios vigorosos que a preparem e disponham para uma actividade fecunda e para tudo quanto possa exigir dela a honra ou o interesse nacional. (Salazar, 1935, p. 81)

O Estado apresentava-se como a organização do *interesse nacional*, cuja determinação se assentava num conjunto de traços, alegadamente resultantes das características peculiares do *Povo Português*, da sua história e do seu hipotético destino²³, num mundo que se dizia estar crescentemente minado pela moleza dos princípios, pela miragem do conforto e do crescimento económico, pela atracção do progresso material, pelo ateísmo, pelo imoralismo e por convicções anarquizantes que, se não fossem denodadamente combatidas, levariam à derrocada de toda a ordem estabelecida e conduziriam à ruína de toda a civilização:

Negou-se Deus, a certeza, a verdade, a justiça, a moral, em nome do materialismo, do cepticismo, do pragmatismo, do epicurismo, de mil sistemas confusos [...] Nós não compreenderíamos – nós não poderíamos consentir – que a escola portuguesa fosse neutra neste pleito e ultrapassaria todos os limites

que, velada ou claramente, por actos positivos ou por omissão dos seus deveres, ela trabalhasse contra Portugal e ajudasse os inimigos da nossa civilização. (Salazar, 1935, p. 307-9)

Entre tais traços, as *genuínas virtudes do portuguesismo*, realçavam-se o amor à *Pátria*, a *vontade de servir*, o *espírito de sacrifício*, a *bravura* e o *heroísmo*, a *sobriedade* e a *vida simples*, a *disciplina* e o *respeito pela autoridade*²⁴, o culto de *valores eternos* e a aceitação de *normas morais imutáveis*, que se articulavam com o que se considerava ser a *visão cristã* enraizada ao longo dos séculos²⁵, e a *expansão da fé* e a *preservação do império*²⁶, que se identificavam como a *missão civilizadora dos portugueses*, a quem caberia prolongar a *saga épica das conquistas e das descobertas* e resistir como um *baluarte da tradição*.

Tudo isto se achava que brotava *da terra e do sangue*: eram *qualidades herdadas*²⁷, atributos genéticos da *raça* afinados pela singularidade das condições do território e pelas vicissitudes do seu trânsito no tempo²⁸, que só não seriam evidentes nas vítimas, bastante raras²⁹, limitadas por algum acaso infeliz da transmissão biológica ou diminuídas pelo transtorno patológico do seu desenvolvimento pessoal, ou, menos raramente, por dolosa negação voluntária daquilo que a natureza dava a cada um. Apesar disso, a sua expressão mais pura e acabada seria contingente, e não poderia deixar-se na dependência do jogo cego das circunstâncias fortuitas, antes exigia a acção conjugada de duas instituições fundamentais: “*a escola, a sagrada oficina das almas [...] a Universidade, a fábrica espiritual portuguesa*” (Salazar, 1935, p. 302). A manutenção e o aperfeiçoamento da *alma portuguesa* exigiria um esforço deliberado e cuidadoso de cultivo das aptidões de uns poucos excepcionalmente dotados, que levaria à formação de *élites* que pudessem ser modelo e guia dos que não tivessem sido tão bafejados pela sorte ou pelos insondáveis desígnios de Deus³⁰.

Está por fazer-se o estudo atento e despreconceituado da produção pedagógica e didáctica realizada durante o Estado Novo. Alguns nomes – Bento de Jesus Caraça, Delfim Santos, Irene Lisboa,

João Dias Agudo, Maria Amália Medeiros, Rui Grácio – ainda têm tido alguma ressonância, embora de certo muito mais escassa do que é justificado pelas suas obras. Permanecem, todavia, no quase anonimato, os autores dos manuais que foram usados na formação de várias gerações de professores do ensino primário. Não está sequer inventariado o que se publicou no âmbito do ensino secundário, e até da pedagogia universitária falta realizar uma síntese suficientemente compreensiva.

O período de instalação do novo regime foi profundamente marcado pelo combate ideológico e pelas medidas destinadas a cativar os sectores da população que lhe dessem uma base social de apoio. Este período, que poderemos chamar “político”, durou cerca de duas décadas, desde os finais dos anos 20, até aos anos 40. Seguiu-se-lhe um período, que, para lhe dar uma designação distintiva, consideraremos “tecnocrático”, e que, de certo modo, pode ser considerado como o início da fase reformista que culminaria nos primeiros anos da década de 70.

Para solucionar problemas antigos, como o do analfabetismo, ou para satisfazer necessidades emergentes, como a especialização dos perfis profissionais, que as aceleradas transformações tecnológicas, económicas e sociais verificadas no pós-guerra vinham impondo crescentemente, os responsáveis governamentais das décadas de 1950 e 1960 foram reiterando o reconhecimento de que seria indispensável modificar, mais ou menos profundamente, as instituições educativas.

No tempo em que Fernando Andrade Pires de Lima foi Ministro da Educação Nacional (1947-1955), uma das acções de maior vulto incidiu no combate ao analfabetismo, através do “Plano de Educação Popular” (Decretos-Leis nºs 38968 e 38969, de 27 de Outubro de 1952) (cf. Plano de Educação Popular, 1952, e Macedo, 1953, p. 48), executado sob a responsabilidade dos Subsecretários de Estado Henrique Veiga de Macedo e Baltazar Rebelo de Sousa (cf. Carvalho, 1986, p. 785). Entretanto, ainda nos anos 40, tinha sido reformado o ensino técnico (Lei nº 2025, de 19 de Junho de 1947),

a que se seguiu a promulgação do “Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial” (Decreto-Lei nº 37029, de 25 de Agosto de 1948), e tinha-se alterado a organização e o funcionamento do Ensino Liceal (Decretos-Leis nºs 36507 e 36508, de 17 de Setembro de 1947). (cf. Carvalho, 1986, p. 787-791)

O ministro seguinte, Francisco Leite Pinto (1955-1961), levou a cabo uma reestruturação do Ensino Primário, com que alargou o período de escolaridade obrigatória para quatro anos, primeiro somente para as crianças do sexo masculino (Decreto-Lei nº 40964, de 31 de Dezembro de 1956) e, três anos depois, também para as do sexo feminino (Decreto-Lei nº 42.994, de 28 de Maio de 1960). (cf. Carvalho, 1986, p. 796, Abreu & Roldão, 1989, p. 48 e Sampaio, 1973, p. 48)

Mas o testemunho mais notório das intenções renovadoras de Leite Pinto terá sido o “Plano de Fomento Cultural”, anunciado em 1959, cujos ambiciosos objectivos levaram o Estado Português a abrir-se à assistência internacional, solicitando o apoio da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE.). (cf. Carvalho, 1986, p. 795-6, Fernandes, 1967, p. 45-6, e Grácio, 1981, p. 660-1)

Nasceu, assim, o “Projecto Regional do Mediterrâneo”, que talvez se possa considerar como a primeira expressão articulada dos “objectivos desenvolvimentistas” de modernização da educação pública concretizados posteriormente pela “Reforma Veiga Simão”. (cf. Carvalho, 1986, p. 806-7 e Stoer, 1986, p. 72-4)

A Manuel Lopes de Almeida (1961-1962), um dos dois mais efémeros e, aparentemente, o menos empreendedor dos titulares da educação desse período³¹, ficou a dever-se, ainda assim, a recriação da Faculdade de Letras do Porto (Decreto-Lei nº 43.864, de 17 de Agosto de 1961) e a fundação dos Estudos Gerais Universitários em Angola e em Moçambique (cf. Carvalho, 1986, p. 798, e Sampaio, 1973, p. 151). Contudo, de todas as medidas que tomou, a que talvez tenha tido mais conseqüências imediatas terá

sido a proibição das comemorações do Dia do Estudante, que desencadeou a chamada “crise académica de 62”, em cujo desenvolvimento se assistiu a uma prolongada confrontação entre o movimento estudantil e o Ministério da Educação³².

Com Inocêncio Galvão Telles (1962-1968), que retomou a tendência reformista, até certo ponto interrompida pelo seu antecessor, assistiu-se à publicação do relatório do “Projecto Regional do Mediterrâneo”, a primeira grande peça de planeamento educativo realizada em Portugal, no qual, a partir de um diagnóstico quantificado da situação que se verificava em 1960 e de uma previsão da evolução demográfica, social e económica do País até 1975, se estimou prospectivamente o quadro das necessidades de formação e das conseqüentes exigências feitas ao sistema educativo (cf. Martins *et al.*, 1964). A esse relatório somaram-se outros estudos de feição quantitativa e conjecturaram-se diversas medidas destinadas a melhorar os meios humanos e materiais postos ao serviço da educação, que se consubstanciaram no Plano Intercalar de Fomento (1965-1967) e no III Plano de Fomento (1968-1973) (cf. III Plano de Fomento para 1968-1973 – Educação e Investigação, 1968 e Galvão Telles, 1968). Para auxiliar o Ministério da Educação na caracterização sistemática e permanentemente actualizada do sistema educativo, foi constituído o Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa (GEPAE), em 16 de Janeiro de 1965 (cf. Carvalho, 1986, p. 803-4). Paralelamente, Galvão Teles empenhou-se na elaboração do Estatuto da Educação Nacional, uma síntese legislativa com que pretendia tornar possível “surpreender-se e captar-se a essência do sistema da educação” (Galvão Telles, 1969, p. 22), e que corresponderia ao mais alto expoente dos meios qualitativos de

uma reforma global do ensino e da educação, tendente a melhorar a sua qualidade, a elevar o seu nível, pela introdução de princípios e soluções novas, pela generalização de princípios e soluções antigas, ou pela consolidação e expressão mais adequada, pela idónea conjugação e enriquecimento do todo. (Galvão Telles, 1969, p. 23)

O *Estatuto*, cujo projecto foi anunciado em 7 de Maio de 1963 (Cf. Galvão Telles, 1966, p. 37-49) e cujos trabalhos preparatórios se prolongaram pelos cinco anos seguintes, definiu minuciosamente o enquadramento normativo de um sistema educativo renovado, em 327 artigos redigidos pelo próprio Ministro, entre Maio e Junho de 1968, mas acabou por só ser publicado, em 1969, após a sua exoneração, e

... caiu no esquecimento dos seus sucessores e reduziu-se a um trabalho inútil apesar de todas as esperanças que nele se tinham posto. (Carvalho, 1986, p. 804)

Todavia, alguns passos importantes tinham sido dados entretanto:

- a escolaridade obrigatória foi estendida para 6 anos e o Ensino Primário passou a compreender um ciclo elementar, com quatro classes, e um complementar, com duas classes (Decreto-Lei nº 45810, de 9 de Julho de 1964) (Cf. Carvalho, 1986, p. 801-802, Fernandes, 1967, p. 57-61, Sampaio, 1973, p. 48 e Abreu & Roldão, 1989, p. 48-49);
- deu-se início ao processo de unificação do Ensino Secundário, com a instituição do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, em que se fizeram convergir os dois primeiros anos do Ensino Liceal e do Ensino Técnico (Decreto-Lei nº 47480, de 2 de Janeiro de 1967);³³ (Cf. Carvalho, 1986, p. 802), Fernandes, 1967, p. 73-4, Abreu & Roldão, 1989, p. 52-3, e Sampaio, 1973, p. 66 e 95);
- foi criado o Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual (Decreto-Lei nº 45418, de 9 de Dezembro de 1963), a que se seguiu a fundação do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (IMAVE) e o lançamento da Telescola (respectivamente, Decretos-Leis nºs 46135 e 46136, de 31 de Dezembro de 1964), através da qual se ministrou o ensino correspondente ao Ciclo Unificado da Telescola (Portaria nº 21113, de 17 de Fevereiro de 1965). (Cf. Abrantes, 1981, p. 525-530, Carvalho, 1986, p. 803, Fernandes, 1967, p. 134-141, Abreu & Roldão, 1989, p. 52, e Sampaio, 1973, p. 145-6)

O Ministro da Educação que se seguiu, o último de um governo presidido por António de Oliveira Salazar, foi José Hermano Saraiva (1968-1970), que parecia estar bem ciente da urgência em superar as insuficiências quantitativas e qualitativas das respostas que vinham sendo dadas à crescente procura social de serviços educativos e ao aumento da população escolarizada, pois, ainda antes de ser ministro, como relator do parecer da Câmara Corporativa, acerca do capítulo Educação e Investigação, do Projecto do III Plano de Fomento (1968-1973), já indiciara uma consciência esclarecida de muitos dos impasses e deficiências que afectavam o sistema educativo, especialmente no que respeitava à formação e à condição profissional e social dos professores (Cf. Grácio, 1996, p. 227-229). Acresce que há boas razões para acreditar que não lhe faltaria espírito inovador e que possuía um pensamento suficientemente consistente e original para estribar a vontade de mudar.

A sua insatisfação, diante da situação de que partia, está nitidamente patente na caracterização retrospectiva que dela fez, cerca de uma década mais tarde:

Era esse o quadro existente em 1968: um primário que pouco mais ensinava que a ler, escrever e contar, e que era o único ao alcance de todos, um secundário bifurcado segundo o critério do nível social do estudante e enfim uma universidade vetusta, ciosa da sua autonomia (principalmente quando essa autonomia a não obrigava a decidir e a incorrer em riscos) e conservadora, com princípios e valores que no conjunto formavam [...] o feudalismo catedrático. (Raiz e Utopia, 9/10, Primavera-Verão 79, p. 56-7)

Não sobram dúvidas quanto ao cunho muito singular dos seus pontos de vista, basilarmente assentes na convicção de que deveria dar-se prioridade aos problemas do ensino primário,³⁴ perante a sua audaciosa concepção de um sistema de ensino em dois níveis – *preparatório e terminal* –, a serem frequentados entre os 6 e os 18 anos, em três etapas – *ensino básico, ensino secundário unificado e ensino politécnico profissionalizante* – que deixavam de fora a universidade, pensada não como escola, mas como centro de investigação. (Cf. Raiz e Utopia, 9/10, Primavera-Verão 79, p. 57)

Enquanto esteve no Governo, José Hermano Saraiva não chegou a divulgar grande parte destas idéias, ou delas apenas conseguiu dar alguns sinais avulsos, que tiveram ainda mais exígua e descontinua tradução prática. No entanto, isso, mais do que um desmentido das veleidades reformistas que terá acalentado, talvez deva ser interpretado como uma consequência das circunstâncias conturbadas em que a sua acção se desenvolveu:

Nunca formulei o projecto de uma lei geral, porque o anúncio de uma reforma global era uma promessa responsabilizante que eu não estava certo de poder cumprir até ao fim. (Raiz e Utopia, 9/10, Primavera-Verão 79, p. 57)

Com efeito, tendo iniciado funções em Agosto de 1968, exactamente um ano antes de o velho ditador ter ficado definitivamente impedido de presidir à acção governativa, o seu exercício foi, certamente, limitado por esse facto. Além disso, o curto período de dezassete meses, em que foi responsável pela política educativa, ficou marcado por intensas manifestações estudantis, que culminaram com o encerramento da Universidade de Coimbra, em Maio de 1969, e com a destituição dos corpos gerentes da respectiva associação, em Agosto de 1969. (cf. Carvalho, 1986, p. 805-6, e Grácio, 1996, p. 486-8)

Estas duas circunstâncias ajudam a compreender que José Hermano Saraiva se tenha quedado por intervenções de carácter pontual. A despeito delas, teve o tempo e o ensejo para esboçar uma ampla reestruturação dos modos de formação dos professores de todos os níveis de ensino e das respectivas carreiras³⁵, se bem que só tenha sido capaz de a concretizar parcialmente, designadamente nos aspectos seguintes:

- criação das Escolas de Instrutores de Educação Física de Lisboa e Porto (cf. Almeida, 1981, p. 420, e Feio (1981, p. 275);
- instituição do grau de bacharel nas faculdades de ciências e de letras e reconhecimento deste grau como habilitação suficiente para aceder ao estágio profissionalizante para a docência no ensino secundário (cf. Almeida, 1981, p. 420);

- formação à distância de docentes para o Ciclo Complementar do Ensino Primário, Telescola e Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (cf. Almeida, 1981, p. 421);
- nova regulamentação (Decreto-Lei nº 48.868, de 17 de Fevereiro de 1969) das condições de acesso e de frequência dos estágios para a docência nos ensinos preparatório, liceal e técnico (acesso por concurso documental, alargamento da rede de núcleos de estágio, redução para um ano do período de estágio, remuneração dos professores estagiários) (cf. Almeida, 1981, p. 421, e Grácio, 1996, p. 334-5).

Mais articulada foi a sua acção relativa ao Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Na verdade, logo no início do seu ministério, em 9 de Setembro de 1968, fez publicar o "Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário" (Decreto-Lei nº 48572) e os programas e as directrizes didácticas para o ensino a ministrar neste nível de escolaridade (Portaria nº 23601). No seu conjunto, estes dois documentos merecem ser recordados como um momento significativo de renovação do pensamento pedagógico oficial, quer por terem realizado a ruptura com princípios firmados na própria ortodoxia do regime, como a proibição da *coeducação*, a recusa do *ensino único* e a imposição do *livro único*, quer por terem consagrado orientações inovadoras cuja oportunidade e adequação o futuro viria a confirmar inteiramente, como a diferenciação de uma dimensão especificamente pedagógica na gestão escolar e sua atribuição a conselhos pedagógicos, a ênfase na individualização dos percursos de aprendizagem e o seu acompanhamento por serviços de orientação escolar, a diversificação dos meios auxiliares do ensino e a sua escolha pelos conselhos escolares, e a recomendação de uma didáctica activa e prática, assente na coordenação interdisciplinar e na ligação do ensino à vida das regiões. (cf. Fernandes, 1981, p. 180-182, e Grácio, 1996, p. 332-5)

A Reforma Veiga Simão

O ideal educativo salazarista, que, até certo ponto, Marcelo Caetano tentou superar com a chamada *Reforma Veiga Simão*, era elitista, por opção doutrinária. Intencionais eram também o seu cariz dogmático, mais preocupado com a transmissão de *verdades estabelecidas* do que com a preparação para a mudança e o desenvolvimento de capacidades propiciadoras de inovação, o seu pendor tradicionalista, mais voltado para as *certezas do passado* do que para as indeterminações e as perplexidades do futuro, e, sobretudo, a sua índole unanímista e desconfiada de todo o tipo de pluralismos³⁶, mais empenhada em exaltar a visão nacionalista da sociedade como um corpo unitário, acolhido sob um aparelho de poder concentrado e alimentado por um pensamento único e uma sensibilidade homogeneizante³⁷, do que em avivar o dinamismo potencialmente divergente do confronto das opiniões e em fomentar a liberdade de indagação, de criação e de acção³⁸.

Marcelo Caetano parece ter querido dar expressão aos sectores mais dinâmicos da economia e melhorar os níveis de rendimento e os padrões de vida da sociedade portuguesa, aproximando-os do que era a realidade europeia ocidental. Mas, inscrito na lógica do que ficou consagrado pela expressão “evolução na continuidade”, quis fazê-lo sem romper com o modelo organizativo da ditadura e sem se desvincular, no essencial, das premissas ideológicas em que assentava o poder constituído. Hesitante e timorato, sem a convicção íntima de quem sabe o que quer, demasiado cerebral para suscitar adesões sustentadas pelo sentimento, incapaz de se antecipar aos acontecimentos e, por isso, condenado a deixar-se arrastar por eles, maleável, mas pouco sólido e sem força para se impor, acabou por não conseguir nem a evolução, nem a continuidade:

Ao procurar misturar e equilibrar [...] diversas tendências [...], Caetano permaneceu cauteloso ao ponto da indecisão, recusando ou não conseguindo agarrar mais firmemente as rédeas do poder ou tomar as acções decisivas necessárias nos momentos oportunos. Tentando jogar várias bolas no ar, sobre uma

base política que sempre fora fraca desde o início, Caetano começou a perder o controle do seu próprio malabarismo, as bolas começaram a cair, e uma delas, por fim, em Abril de 1974, bateu-lhe na cabeça. (Howard J. Wiarda, citado por Stoer, 1986, p. 99)

Muito diferente, era o carácter do homem que Marcelo Caetano incumbiu de conduzir a política educativa. Na verdade, José Veiga Simão, que tinha uma rara sagacidade e uma personalidade invulgarmente afirmativa, percebeu muito depressa a importância da tarefa que lhe coube e mostrou-se muito notoriamente imbuído de uma enorme confiança nas idéias que trazia para a sua realização. Não se atemorizando com a dimensão do empreendimento, que desde logo gizou como uma reforma profunda e global, e, procurando recolher para ela a mais larga base de apoio possível, multiplicou-se em discursos públicos geradores de um clima de entusiasmo e envolveu o conjunto da comunidade no debate dos seus projectos:

o nome de Veiga Simão avulta [...] pelo facto de ter chamado a si a iniciativa de propor, ou de ter podido propor (finalmente!), um quadro de referência, amplo e organicamente articulado, para a remodelação do sistema global do ensino [...] Avultado o nome, ainda, por um aspecto desusado da iniciativa: o de submeter os chamados “textos programáticos” da remodelação projectada à discussão pública. (Grácio, 1980, p. 22)

A vastidão dos propósitos do ministro Veiga Simão é algo que se descortina imediatamente no próprio momento em que entrou em funções:

Por este nosso mundo está em curso, sob múltiplas formas, a mais profunda revolução empreendida pelo e sobre o próprio homem, a qual se manifesta numa tortura interior traduzida por contestações, dúvidas e anseios, na maioria dos casos suscitados pela procura de uma maior felicidade.

A educação é o problema cimeiro, a alma motora, o meio consciencializante, por excelência, desse espírito revolucionário. Na verdade, ele procura, na sua plena democratização, uma estrutura criadora e dinamizante, em que se apoie uma sociedade mais justa e mais perfeita [...]

Uma Nação que não valoriza devidamente a inteligência está condenada [...] Neste conceito está implícita uma obra gigantesca [...] que, embora simples de enunciar, se encontra eivada de dificuldades sem número, as quais resultam [...] da existência dolorosa de um certo conservadorismo obstrutivo e paralisante [...]

O País não pode nem deve assistir, passivamente e inferiorizado, às grandes conquistas da Ciência e da Técnica [...]

A educação deve, mais do que nunca, assentar em bases profundamente humanas e livres [...] em concordância com justas medidas de distribuição de riqueza exigidas pela dignidade humana [...]

Decididamente, o futuro da Nação não reside apenas em elites fechadas e diminutas. Às reduzidas aristocracias da cultura contrapõe-se a educação das massas, constante preocupação dos governantes de hoje, à qual até teríamos de aderir por imperativo de sobrevivência nacional. Àquela nostalgia do passado e sonhos de grandeza de antanho, contrapõe-se a democratização do ensino em extensão e profundidade, factor primordial do progresso do País [...]

Procuraremos auscultar amplamente os sectores interessados, mas não estamos decididos a perder tempo, pois o sistema vigente atingiu o ponto de rotura, e não queremos assistir, como principal responsável, à sua total desagregação.³⁹

Nestas palavras está bem patente a força das convicções do ministro, a grandeza inusitada das suas ambições e a sua nítida consciência de que havia que ousar afirmar um quadro ideológico definitivamente desprendido dos atilhos do salazarismo.

Estava, pois, definido um começo. A partir dele, Veiga Simão foi construindo persistentemente uma linha de demarcação que o separasse dos grupos mais ortodoxos do regime, acentuando a índole inovadora da sua intervenção. Esse esforço laborioso, se bem que contido dentro dos limites impostos pelos princípios fundamentais do pensamento oficial, e ainda que matizado, aqui e ali, por concessões explícitas à retórica mais vetusta, nem por isso deixou esconder-se em excessos de subtilidade. No seu duplo desiderato – de ser centrípeto em relação às expectativas em ascensão e gerador de

uma dinâmica centrífuga que isolasse crescentemente aqueles que se constituíam como seus adversários – Veiga Simão precisava de ser pertinaz e claro. E, de facto, com a prudência e a flexibilidade táctica bastantes, foi-o, e pôde levar a cabo uma grande parte dos objectivos em que se empenhou.

Em 6 de Janeiro de 1971, através da rádio e da televisão, o ministro dirigia um convite expresso a toda a população, para que se pronunciasse sobre “dois textos programáticos [...] facultados para ampla discussão [...] o Projecto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior”⁴⁰. Dez dias mais tarde, esses documentos foram divulgados através da imprensa e no dia 8 de Fevereiro seguinte foram entregues na Junta Nacional de Educação, para que fossem apreciados e colhessem pareceres (cf. *A Reforma do Sistema Educativo, 1973*, p. X).

Em 25 de Julho de 1973, após um amplo processo de recolha de opiniões⁴¹, depois de um minucioso processo de revisão pela Câmara Corporativa (cf. *A Reforma do Sistema Educativo, 1973*, p. 91-183) e no fim de controversos e, por vezes, acalorados debates na Assembléia Nacional (cf. *A Reforma do Sistema Educativo, 1973*, p. 187-715 e Macedo, 1973), foi publicada a Lei nº 5/73, que ficaria para a história como *Lei Veiga Simão*, com a qual se promulgava uma nova estrutura do sistema educativo e se atribuíam novas metas à administração pública no domínio da educação.

Foram muitas as alterações a que aquela lei deu acolhimento. Passemos em revista as que nos pareceram mais significativas:

- o sistema educativo passou a compreender três sectores – a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente;
- a educação escolar foi organizada em quatro ramos –
 - o ensino básico, abrangendo o ensino primário e o ensino preparatório, ambos com 4 anos;
 - o ensino secundário, em dois ciclos – o “curso geral”, em escolas secundárias unificadas, denominadas “escolas polivalentes”, e o “curso complementar” – de dois anos cada um;

- o ensino superior, doravante repartido por três modalidades – de curta duração, de longa duração e de pós-graduação – ministradas em Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores;
- e a formação profissional, destinada a quem tivesse concluído, pelo menos, o “curso geral” do ensino secundário e optasse por ingressar na vida activa;
- a duração dos cursos de formação de educadores de infância e de professores do ensino primário foi alargada para três anos;
- a formação dos professores do ensino preparatório foi cometida às Escolas Normais Superiores;
- foi prevista a criação de institutos de ciências da educação, nas Universidades, para dispensarem formação pedagógica aos professores do ensino secundário, e de Institutos Superiores de Educação Especial, destinados a prepararem docentes para o ensino de crianças deficientes e inadaptadas.

Os juízos sobre o conjunto de iniciativas reformadoras desenvolvidas entre 1971 e 1974 são, naturalmente, um tanto díspares. Pelo nosso lado, não nos custa subscrever as palavras de Rómulo de Carvalho:

Recapitulando toda a obra que Veiga Simão realizou como ministro da Educação, é dever colocá-lo a par das figuras de maior préstimo que tiveram nas mãos os destinos daquele departamento do Estado, ao longo de toda a nossa História. (Carvalho, 1986, p. 812)

Contudo, o seu afã renovador foi, repentinamente, ultrapassado pelos factos.

O 25 de Abril

Claro que não se nega a utilidade da análise minuciosa e circunspecta do que foi sendo feito, ou intentado, nas décadas precedentes; mas, para a compreensão do que aconteceu entre nós

em 1974 e 1975, porventura mais do que quaisquer recorrências ou discontinuidades apuráveis na ordem dos factos, importará reter que se viveu então “Aquilo que, com delícia ou terror, se costuma designar como revolução” (Eduardo Lourenço, citado por Stoer, 1986, p. 155), ou seja, um tempo instituinte, avassalado por uma vontade de mudança tão intensa, por uma tão impetuosa ânsia de novidade, que, de súbito, todo o movimento vindo de trás pareceu ficar congelado e toda a ordem prévia, todo o instituído, se transfigurou num imobilismo aparente que urgia superar.

Como se poderá apreender objectivamente uma revolução? Pode-se, é certo, apresentá-la como uma cronologia, uma fiada de acontecimentos, uma lista de resultados, um catálogo de produtos, um rol de destroços, uma relação, um elenco, um repertório, um índice, um inventário. Não é, porém, uma revolução o que assim se mostra; será, quando muito, a sua notícia necrológica. Pode dissecar-se uma revolução, mas não há autópsia em que transpareça o frémido aflito e esperançado de que tudo pode recomeçar e de que os erros e os vícios do passado jamais se repetirão, a vibração íntima e partilhada de que o destino pode ser desenhado à medida dos nossos anseios, a altiva e ingénua convicção de que a história pode ser encaminhada para o lugar em que pomos as nossas mais elevadas aspirações.

Uma revolução é o equivalente colectivo do que a paixão é no plano individual: uma ruptura abrupta e deliberada com a normalidade, um sobressalto emocional, uma exacerbação do afecto, que nos entrega incondicionalmente a um desejo soberano. Uma revolução é o movimento vertiginoso de uma colectividade apaixonada, fascinada pela tumultuosa utopia da recriação total da vida, inebriada pela sensação insensata de que o seu ardente entusiasmo é suficiente para queimar todas as imperfeições e de que o mundo, por fim, poderá vir a ser transparentemente verídico e justo.

Observado sob a óptica do poder constituído, o processo revolucionário é visto apenas como “uma situação de perturbação generalizada” (Relatório Nacional de Portugal, 1983, p. 3). Todavia,

penetrando abaixo da superfície, a revolução revela ter sido também um enorme e acelerado processo de aprendizagem colectiva, cívica e política, através do qual se consolidou o reconhecimento generalizado do quadro institucional democrático e dos direitos e deveres dos indivíduos e dos grupos que, simultaneamente, puderam ir estabelecendo mecanismos de identificação e laços de solidariedade e cooperação.

Como vimos, em 25 de Abril de 1974, quando a ditadura foi derrubada e se iniciou o ciclo de profundas alterações políticas que viria a culminar na instituição de um novo regime constitucional de democracia pluralista, estava em curso um amplo processo de reestruturação planeada do sistema escolar português, que ficou conhecido como *Reforma Veiga Simão*.

Se bem que de início se tivessem mantido os propósitos de prosseguir as orientações traçadas pela Reforma Veiga Simão e de conservar a organização institucional dela saída, os acontecimentos desencadeados pela revolução começada em 25 de Abril de 1974 depressa demonstraram que isso não passaria de uma pretensão vã.

O Programa do Movimento das Forças Armadas excluiu liminarmente qualquer intuito de reestruturação profunda do sistema educativo, ou de qualquer outro sector da vida nacional, e, “tendo em atenção que as grandes reformas de fundo só poderão ser adoptadas no âmbito da futura Assembléia Nacional Constituinte”, restringiu o horizonte da acção política imediata à “aplicação de medidas que garantam o exercício formal da acção do Governo e [...] de medidas preparatórias [...] que garantam o futuro exercício efectivo da liberdade política dos cidadãos”. (cf. Programa do Movimento das Forças Armadas, B – Medidas a curto prazo, nº 5)

No mesmo sentido, o Decreto-lei nº 203/74, de 15 de Maio, que definiu a orgânica do primeiro Governo, estabeleceu, no seu preâmbulo, que o “carácter transitório do Governo Provisório determina que não poderá proceder a grandes reformas de fundo”, e confirmou explicitamente a intenção de dar continuidade à reforma em curso (cf. Decreto-Lei nº 203/74, de 15 de Maio, nº 8,

alínea b) para o que, ao fixar a estrutura do *Ministério da Educação e Cultura*, criou uma *Secretaria de Estado da Reforma Educativa* (cf. Decreto-Lei nº 203/74, de 15 de Maio, Artigo 8º, alínea d). Porém, como foi recordado por António Hespanha,

Houve quem se apercebesse desde logo que era impossível prosseguir-la. Lembro-me que um dos responsáveis do Ministério da Educação no I Governo disse na Televisão com uma veemência quase bíblica: “Da reforma Veiga Simão não ficará pedra sobre pedra”. (Raiz e Utopia, 9-10, Primavera-Verão 79, p. 62)

Confirmando aquela premonitória declaração, caiu-se rapidamente num clima de confusão e convulsão, a que o poder quase se limitou a assistir complacentemente, e de que resultaram, por exemplo, o “saneamento” de numerosos professores, a destituição dos corpos directivos das escolas, a suspensão de grande parte das actividades lectivas e, por fim, a anulação de vários exames e a generalização das “passagens administrativas”. Em menos de três meses, a vida de muitas escolas avizinhou-se da anomia, e o sistema educativo ficou profundamente dilacerado. (cf. Magalhães Godinho, 1975, p. 168-174 e Teodoro, 1976, p. 58-59)

Em 16 de Agosto de 1974, Vitorino Magalhães Godinho defendeu, nas *Linhas de Acção do Ministério da Educação e Cultura* apresentadas ao Conselho de Ministros, que o II Governo Provisório deveria

corrigir o descontrolo do processo destes últimos meses (que já vinha aliás de trás), reintegrar num todo, agora diferente, o que se pulverizou, gizar os alicerces para uma futura reorganização profunda. (Magalhães Godinho, 1975, p. 28)

Ou seja, pressentia-se a necessidade de reconstruir o sistema educativo em bases novas, pois o quadro herdado do regime anterior tornara-se definitivamente obsoleto nos seus pressupostos e, em grande parte, estava já desmantelado. No entanto, continuava a aceitar-se que as intervenções deveriam ser cuidadosamente limitadas à satisfação das necessidades imediatas, por se carecer de uma caução democrática que legitimasse opções mais amplas ou definitivas:

Um Governo Provisório deve operar umas quantas reformas basilares, mas tem sobretudo de assentar os alicerces para que os cidadãos possam decidir por si os caminhos do porvir; há opções que não é legítimo estar-lhes a impor antecipadamente. (Magalhães Godinho, 1975, p. 174)

A par desta reserva firmada no plano dos princípios, havia também a consciência pragmática de que

Uma verdadeira reforma do sistema educacional tem de ser longamente preparada e leva muito tempo a efectivar. Depende de estudos aturados, de apuramento de experiências e sobretudo da formação de recursos humanos, sempre demorada – a quatro e seis anos de distância. (Magalhães Godinho (1975, p. 38)

De qualquer modo, os dados estavam lançados. Ao longo dos agitados anos que se seguiram, reflectindo a turbulência ideológica, os desequilíbrios na correlação de forças e as inflexões do rumo da política nacional, mudanças e inovações sucessivas, a despeito do seu carácter avulso e, por vezes, contraditório, deram expressão a novas aspirações e expectativas relativas às responsabilidades e funções do Estado na preservação, criação e difusão da cultura e na promoção do desenvolvimento individual e comunitário, mudaram os fins e as metas da política educativa, reconfiguraram a estrutura das instituições escolares e paraescolares, alteraram os objectivos e os conteúdos do ensino em todos os seus níveis, redefiniram o papel e o estatuto dos professores, modificaram as relações no seio do sistema educativo, a sua articulação interna e a sua inserção na sociedade. Em suma, da Reforma Veiga Simão não restava, de facto, pedra sobre pedra.

Em doze anos, entre 1974 e 1986, Portugal teve dezasseis governos, e a pasta da educação foi sobraçada por catorze titulares diferentes, o que, por si só, é um sinal inequívoco da instabilidade política que se viveu então, e ajudará a compreender a falta de continuidade da acção governativa na área educativa.

A cronologia deste período, em face da vertiginosa catadupa dos acontecimentos e dada a multiplicidade dos critérios possíveis para a sua ponderação, é algo demasiado problemático para que a

ensaiemos num apontamento como este. Limitamo-nos, por isso, a anotar que, doze anos passados sobre o início da revolução e dez sobre a aprovação da Constituição da República Portuguesa, estava inteiramente recuperado um clima de normalidade e foi possível, então, dar de novo uma forma definida ao enquadramento institucional do sistema educativo. Foi isso que foi feito com a chamada “Lei de Bases do Sistema Educativo”, a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

Ao transpor os princípios constitucionais para a ordem do executável e ao repor a coerência do edifício institucional requerido pela sua efectiva execução, a *Lei de Bases* consumou, *de jure*, uma reforma do sistema educativo, a que faltaria somente dar expressão factual. (cf. Campos, 1987, p. 6 e Pires, 1987, p. 105)

É certo que permaneciam em aberto inúmeros problemas e impasses, que se constituíam como impedimentos a superar para que se tornasse possível concretizar os propósitos legalmente prescritos. Todavia, uma vez redesenhada a moldura normativa e refeito o suporte das actividades educativas, essas circunstâncias, longe de imporem uma reapreciação global das intenções e uma reestruturação dos meios para a sua realização, apareciam como condicionantes do funcionamento normal do sistema educativo.

A idéia de que a reforma do sistema educativo estava delineada é algo que, parece-nos, se infere linearmente do articulado da própria *Lei de Bases*, em particular do seu *Capítulo IX – Disposições finais e transitórias*, que estipula taxativamente o modo como deveria proceder-se à concretização do projecto que ela própria enuncia (cf. Lei nº 46/86, Artigo 62º, e Pires, 1987, p. 105-7). No entanto foi outra a interpretação do governo de então, que, através da Resolução 8/86 do Conselho de Ministros, publicada em 22 de Janeiro de 1986, já tinha criado a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, e que decidiu fazer prosseguir a preparação de um novo projecto de reforma.

Notas

- ¹ Através de numerosos exemplos que testemunham a *presença da pedagogia na vida quotidiana* e de vários sintomas de que a *vida social nos nossos regimes democráticos e liberais* depende da disseminação eficiente de informações, como se *tivesse a necessidade crescente de adesão obediente*, Beillerot (1985, p. 18-21) mostra que “Actividades humanas e sociais que eram tidas como factos ou transmitidas fora de uma relação pedagógica tornaram-se o objecto de um ensino (ou de uma educação); é esse o caso da sexualidade, das actividades de tempos livres, da assistência, mas também da escrita – técnicas de redacção – da negociação, da gestão da empresa, ou ainda das línguas regionais, do parto (sem dor), das condutas de engenhos, da educação das crianças”.
- ² A expressão *sociedade pedagógica* é retomada do título da obra já citada de Jacques Beillerot. Numa linha de justificação do título que escolheu, Beillerot (1985, p. 9-36), constata que “53 milhões de franceses passam mais tempo a ensinar e a serem ensinados que a produzir bens e serviços”, o que, em cada dia, equivale a 846 milhões de horas consagradas à pedagogia, pelo que “A seguir ao sono, a pedagogia é a primeira actividade da nossa sociedade”.
- ³ Bowen (1985, p. 17): “A única generalização verdadeiramente aceitável acerca da época contemporânea é a afirmação de que existe uma crença muito comum – implícita e explícita – no sentido de que a educação pode e deve estender-se em toda a medida do possível, ainda que não seja de todo claro o consenso sobre as razões e os modos de realização desta extensão.”
- ⁴ Vexliard (1970, p. 2): “Assim, assistimos desde há alguns anos a verdadeira ‘epidemia’ internacional de reformas – globais e parciais – do ensino [...] Citemos, ao acaso, algumas datas das principais reformas globais: França, 1959; União Soviética, 1958; Itália, 1958 e 1963; Áustria, 1962; Holanda, 1962; Dinamarca, 1958; Suécia, 1964; Noruega, 1959; Turquia, 1960 e 1962; Grécia, 1960. Entre 1946 e 1960, alguns países (Síria, Líbano...) conheceram mais de vinte reformas, e quinze outros experimentaram mais de dez mudanças do género.”
- ⁵ Gilbert (1976, p. 201-221) oferece uma curta resenha das propostas de Ivan Illich e da ressonância que tais propostas tiveram na comunidade pedagógica francesa, no início da década de 70. Em Palacios (1988, p. 557-592), pode ler-se uma síntese das obras de Ivan Illich e de Everett Reimer.
- ⁶ Três exemplos lapidares do tom panfletário e carregado de emoção adoptado pelos paladinos da *desescolarização*: (1) em citação feita por Gilbert (1976, p. 213), proclama Edouard Lizop: “A escola não prepara

para a vida: a escola e a vida são incompatíveis.”; (2) Illich (1973, p. 166) declara: “Estou certo de que em breve se tornará evidente que a escola está tão à margem da educação como o curandeiro o está da saúde pública.”; (3) o título de uma das obras de Paul Goodman: *A Deseducação Obrigatória*.

⁷ Bowen (1992, p. 670): “Quando se publicou *A Sociedade sem Escolas*, em 1971 [...] a resposta mais difundida [...] foi o ultraje, que levou imediatamente ao rechaço”.

⁸ Znaniecki (1972, p. 104) define “grupos instituídos” como “grupos que são, essencialmente, produtos da cooperação de seus membros, mas cujas funções e posições são, em parte, instituídas por outros grupos sociais.”.

⁹ Ribeiro (1952, p. 18) considera “A escola campo específico da instrução sistemática e programada.” Segundo Azevedo (1951, p. 144), a *instrução assistemática, não programada*, seria a dominante nas sociedades ainda não significativamente evoluídas e diferenciadas.

¹⁰ Ver, por exemplo, Cipolla (1969), Adiseshian (1970) ou Lê Thànk Khôi (1970).

¹¹ Cf. Lucas (1981). Outras referências: Abbagnano & Visalberghi (1988, p. 19-29), Bowen (1985, p. 25-46), Giles (1987, p. 6-8), Magalhães (1994, p. 33-44).

¹² Cf. Brunner (1981). Outras referências: Abbagnano & Visalberghi (1988, p. 19-29), Bowen (1985, p. 47-74), Giles (1987, p. 9-10), Guimarães (1974, p. 20-22), Magalhães (1994, p. 33-44), Paroz (1883, p. 17-20), Santos (1957, p. 54-63).

¹³ Cf. Cartier (1981). Outras referências: Abbagnano & Visalberghi (1988, p. 19-29), Guimarães (1974, p. 25-27), Hubert (1976, p. 12-16), Magalhães (1994, p. 33-44), Monroe (1977, p. 12-20), Paroz (1883, p. 10-14), Piletti & Piletti (1988, p. 50-51), Renan (1928, p. 353-388), Santos (1957, p. 45-53).

¹⁴ Cf. Misra (1981). Outras referências: Abbagnano & Visalberghi (1988, p. 19-29), Guimarães (1974, p. 22-25), Paroz (1883, p. 14-17), Piletti & Piletti (1988, p. 52), Santos (1957, p. 37-44).

¹⁵ O que não significa que o ensino formal dependa da escrita: entre outros, Havelock (1981), Mead (1970), Melatti (1980) e Fernandes (1972) demonstraram a existência de actividades intencionalmente orientadas para a transmissão de um saber, ou para a promoção de aprendizagens determinadas, no âmbito de culturas orais, e ilustraram como nelas se organiza o ensino. Por outro lado, a difusão da escrita pode ser

relativamente independente da escola: especialmente até ao século XVIII, *escolarização e alfabetização* nem sempre andaram a par – Cf. Magalhães (1994), Viñao Frago (1984, 1985 e 1993) e Silva (1988).

- ¹⁶ Furet & Ozouf (1977, p. 70). Estes autores, na obra citada, defendem a tese de que a escolarização foi, desde o século XVI, um processo social contínuo, até certo ponto insensível à Revolução Francesa e às grandes transformações políticas que a acompanharam e prolongaram.
- ¹⁷ Tanto assim que a lei eleitoral de 1911 não concedeu aos analfabetos o direito de votar, embora em 1918 essa restrição tenha sido derrogada – Cf. Adão (1984, p. 51).
- ¹⁸ Saraiva (1987, p. 348): “Em 1890, a comoção provocada pelo ultimato marcou uma nova etapa na popularização da República [...] A força calorosa do patriotismo passou então a ser o grande vento que enfunou a vela do Partido Republicano.”
- ¹⁹ Como exemplo, poderemos lembrar a “educação republicana” de João de Barros, cujo fundamento, segundo Carvalho (1986, p. 652), “*era de raiz nacionalista no sentido exaltado do termo*”.
- ²⁰ Logo num dos seus primeiros decretos, publicado em 22 de Outubro de 1910, o poder republicano determinou a cessação do ensino da doutrina cristã nas escolas primárias e do magistério primário, “considerando que o ensino de dogmas é incompatível com o pensamento pedagógico que deve regular a instrução” – Cf. Carvalho (1986, p. 660). Também no preâmbulo do Decreto de 29 de Março de 1911 se declara: “A religião foi banida da escola [...] A moral das escolas, depois que a República se fundou, só tem por base os preceitos que regulam a justiça entre os homens e a dignidade dos cidadão. Varreu-se da pedagogia nacional todo o turbilhão de mistérios, de milagres e de fantasmas que regulavam, até então, o destino mental das crianças. A escola vai ser neutra. Nem a favor de Deus nem contra Deus. Dela se banirão todas as religiões, menos a religião do dever, que será o culto eterno desta nova igreja cívica do povo.”
- ²¹ Mónica (1978, p. 39): “A hipótese aqui apresentada é a de que o Estado Novo estava empenhado numa política geral de estagnação educacional e que era [...] indiferente à problemática da educação popular”.
- ²² Salazar (1935, p. 303): “Nós não compreenderíamos – nós não poderíamos admitir – que a escola, divorciada da Nação, não estivesse ao serviço da Nação”
- ²³ Salazar (1935, p. 79): “Formou-se o País quase de um jacto [...] e as nossas fronteiras [...] não foram fixadas a expensas de qualquer outra nação europeia [...] permitindo que se afirme mais pura a força moral

da nossa independência e também da nossa expansão, desde que [...] passámos os mares para o alargamento do nosso domínio e manifestação mundial do nosso génio civilizador. Está aí, ingénita, a substância deste nacionalismo, que tem de ser a alma da conservação, renascimento e progresso de Portugal.” Salazar (1935, p. 145): “o equilibrado nacionalismo que se inspira no destino histórico da Nação Portuguesa...”. Em 1934, a União Nacional resumia assim as finalidades da educação nacional: “Deve, sobretudo, formar homens portugueses, cultivar o amor de Portugal, o orgulho das glórias do passado, a confiança no sacrifício e no esforço do presente e a fé nos altos destinos da Pátria.” (citação colhida em Adão, 1984, p. 112).

²⁴ Salazar (1935, p. 94): “Eu pergunto se na alma dos que dizem acompanhar-nos há o amor à Pátria até ao sacrifício, o desejo de bem servir, a vontade de obedecer – única escola para aprender a mandar – a necessidade viva da disciplina, da ordem, da justiça, do trabalho honesto.”

²⁵ Salazar (1935, p. 335): “os princípios de autoridade, de ordem, de tradição nacional, conciliados com aquelas verdades eternas [...] património da humanidade e apanágio da civilização cristã.”. *Constituição Política de 1933*, Artigo 43º: “O ensino dado pelo Estado propõe-se não somente desenvolver as qualidades físicas e intelectuais da criança, mas ainda formar o seu carácter, prepará-la para o exercício de uma profissão e inculcar-lhe todas as virtudes morais e físicas. Para as primeiras inspira-se nos princípios, tradicionais em Portugal, da doutrina e moral cristãs.”. *Concordata de 1940*, Artigo XXI: “O ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais no País.”

²⁶ Salazar (1935, p. 132): “Portugal é um velho país livre, homogéneo na sua formação [...] mas afadigado no mar para onde se desenvolveu a sua força de expansão [...] Somos filhos desse passado, e não por mera deferência pela vontade inequívoca de nossos pais, mas pela clara consciência do serviço que prestamos à paz da Europa e à civilização no mundo, nós afirmamos serenamente a vontade de sermos no presente e no futuro o que sempre fomos no passado – livres, independentes, colonizadores.”. Salazar (1935, p. 325-326): “Apesar dos erros e contradições anárquicas desde o meado do século XIX, foi revivendo no continente a virtualidade fecunda da civilização cristã e do progresso geral que está na essência da alma portuguesa [...] Portugal e o seu Império são um só corpo, feito pela história de séculos no globo...”. Salazar (1935, p. 335): “Entre as características dominantes do nosso nacionalismo [...] está a potencialidade colonial dos portugueses, não improvisada em tempos recentes, mas radicada pelos séculos na alma da Nação. Ela constitui, pela longa hereditariedade, uma das

maiores forças componentes do nosso ideal colectivo, ligada, demais, ao fim humanitário da evangelização e à nossa independência peninsular.”.

- ²⁷ Curiosa é a concepção de hereditariedade que Marcelo Caetano sustentava em 1928: “as idéias, as noções, as experiências vão-se elaborando através umas poucas de gerações até florir em determinada altura, na pessoa de um dos membros da linhagem” (citado por Mónica, 1978, p. 137).
- ²⁸ “[O] povo português [...] tem por natureza ou educação secular o sentido de um destino nacional que nada tem que ver com a modéstia dos seus recursos e o baixo nível da sua instrução” (Salazar, citado por Mónica, 1978, p. 123).
- ²⁹ Segundo Mónica (1978, p. 138), Eusébio Tamagnini, que à época, em 1934, sobraçava a pasta da Instrução Pública, considerou que “a população escolar portuguesa se dividia em cinco grupos: ineducáveis (8%), normais estúpidos (15%), inteligência média (60%), inteligência superior (15%) e notáveis (2%)”.
- ³⁰ Numa entrevista conduzida por António Ferro, Salazar declarou que considerava ser “mais urgente a constituição de vastas *élites* do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas *élites* enquadrando as massas.” – Anais da Revolução Nacional, Volume IV, p. 259.
- ³¹ Manuel Lopes de Almeida foi responsável pela pasta da educação durante 19 meses. Durante as décadas de 1950 e 1960, o Ministro da Educação com mandato mais breve foi José Hermano Saraiva, que se manteve nesse cargo durante cerca de 17 meses.
- ³² Para uma descrição mais circunstanciada da “crise académica de 62”, ver, por exemplo, Grácio (1996, p. 473-80).
- ³³ Segundo Fernandes (1967, p. 87-8), “O alargamento do acesso ao ensino secundário [...] prolongando a educação de base num ‘tronco comum’, aparece referido num discurso do Eng.º Leite Pinto [...] proferido a 14 de Março de 1958”.
- ³⁴ “Ele [o ensino superior] não é a locomotiva que leva o comboio. O elemento dinamizador é, sim, o ensino primário. A imagem não é a da locomotiva, mas a do vento que faz rodar as velas do moinho [...] O ensino primário vem valorizar a totalidade do povo português e cria as verdadeiras igualdades no acesso à cultura, ao passo que todas as melhorias introduzidas no ensino superior valorizam sempre uma pequena *élite*.” (*Raiz e Utopia*, 9/10, Primavera-Verão 79, p. 84-5)
- ³⁵ Segundo testemunho do próprio José Hermano Saraiva, terão ficado completos os diplomas legais que reestruturavam os quadros e a formação do docentes do ensino básico, reformulando completamente

os cursos do magistério primário que passariam a ser de 5 anos, que criavam o Instituto Nacional de Pedagogia e punham na sua alçada a formação dos professores do ensino secundário, que instituíam o Ensino Politécnico e definiam as carreiras dos respectivos docentes, e que redefiniam a carreira universitária (cf. *Raiz e Utopia, 9/10, Primavera-Verão 79*, p. 57 e 104-6).

- ³⁶ Salazar (1935, p. 359): “*Unidade, coesão, homogeneidade – são as palavras de ordem*”.
- ³⁷ Salazar (1935, p. 345): “*A economia liberal [...] morreu já [...] As instituições políticas correspondentes, sobretudo a democracia parlamentar, não tardarão a ter a mesma sorte.*” Salazar (1935, p. 381): “*Estou convencido de que dentro de vinte anos [...] não haverá na Europa assembleias legislativas.*”
- ³⁸ Salazar (1935, p. 6): “*... que o país estude, represente, reclame, discuta, mas que obedeça quando se chega à altura de mandar.*”. Salazar (1935, p. 175-176): “*Nós temos uma doutrina e somos uma força [...] Nestas circunstâncias não há acordos, nem transições nem transigências possíveis. Os que concordam com o nosso programa fazem um acto patriótico [...] os que não concordam [...] levá-los-emos pelo melhor modo possível a que não nos incomodem demasiadamente.*”
- ³⁹ José Veiga Simão, “*Primeiro passo: programa de acção*”, discurso proferido no acto de transmissão de poderes, no Ministério da Educação Nacional, em 15 de Janeiro de 1970 (Veiga Simão (1973, p. 12-7).
- ⁴⁰ José Veiga Simão, “*A Reforma Geral do Ensino*”, comunicação ao País, em 6 de Janeiro de 1971 (Veiga Simão, 1973, p. 81-99). O *Projecto do Sistema Escolar* pode ser visto em *A Reforma do Sistema Educativo*, 1973, p. 3-18). Sobre as *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*, veja-se Antunes (1971, p. 345-60), Cruz (1973) e Rosa (1971, p. 71-85).
- ⁴¹ De acordo com o relatório do grupo encarregado pelo Ministério da Educação de elaborar a síntese dos comentários produzidos no período de discussão pública, que decorreu até 15 de Junho de 1971, terão contribuído para o debate cerca de 40 mil pessoas, que enviaram para o Secretariado da Reforma Educativa 877 relatórios e 276 cartas, e foram publicados na imprensa 566 artigos (cf. *A Reforma do Sistema Educativo*, 1973, p. 21-25).

BIBLIOGRAFIA

- A *REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO*. Lisboa : Ministério da Educação Nacional, 1973. Secretaria-Geral – Divisão de Documentação.
- AA. VV. *O ensino básico em Portugal*. Rio Tinto : Edições ASA, 1989.
- ABBAGNANO, N., VISALBERGHI, A. *Historia de la pedagogia*. 7ª Reimpressão. Madrid : Fondo de Cultura Económica, 1988.
- ABRANTES, José Carlos. “Tecnologia Educativa.” In: SILVA, Manuela, TAMEN, M. Isabel (coord.) *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1981. pp. 521-551.
- ABREU, Isaura, ROLDÃO, Maria do Céu. “A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos”. In: AA. VV. *O ensino básico em Portugal*. Rio Tinto : Edições ASA, 1989. pp. 41-94.
- ADÃO, Áurea. *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras : Fundação Calouste Gulbenkian – Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984.
- ADISESHIAH, Malcolm S. “Educação e desenvolvimento nacional”. In: AA. VV. *Educação e crescimento económico*. Lisboa : Editorial “o Século”, 1970. pp. 59-72.
- ALMEIDA, Élia Pereira de. “Formação de professores”. In: SILVA, Manuela, TAMEN, M. Isabel (coord.). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1981. pp. 413-444.
- ANAIIS DA REVOLUÇÃO NACIONAL. VOLUME IV (1936-1939)*. Direcção de João Ameal. Editores: Eurico Lima de Magalhães (herdeiros) e Augusto Dias Arnaut (sem indicação de data e local de edição).
- ANTUNES, Manuel. “A Reforma do Ensino Superior”. *Brotéria. Cultura e informação*, Volume 93, nº 3, Março de 1971, 1971. p. 345-360.
- ARCHER, Margaret. *Social origins of educational systems*. Londres : Sage Publication, 1979.
- AZEVEDO, Fernando de. *Sociologia educacional: introdução ao estudo dos fenómenos educacionais e de suas relações com os outros fenómenos sociais*. 2.ed. São Paulo : Edições Melhoramentos, 1951.
- BEILLEROT, Jacky. *A sociedade pedagógica*. Porto : Rés-Editora, 1985.
- BOWEN, James. *Historia de la educación occidental*. El mundo antiguo. 2000 a.C.-1054 d.C. Oriente próximo y mediterráneo. 2.ed. Barcelona : Editorial Herder, 1985. Tomo I.

- BOWEN, James. *Historia de la educación occidental*. El occidente moderno. Europa y el nuevo mundo. Siglos XVII-XX. 2.ed. Barcelona: Editorial Herder, 1992. Tomo III.
- BRUNNER, Helmut. “A educação no antigo Egipto”. In: MIALARET, Gaston, VIAL, Jean coord. (s. d.). *História mundial da educação*. Porto : Rés Editora (Edição original: Paris, P.U.F., 1981), 1981. pp. 61-82. Volume I.
- CAMPOS, Bártolo Paiva. “Construção e alcance da lei de bases do sistema educativo”. In: PIRES, Eurico Lemos. *Lei de bases do sistema educativo*. Apresentação e comentários. Porto : Edições ASA, “Prefácio”, 1987. pp. 5-13.
- CARTIER, Michel. “A educação na China antiga e medieval”. In: MIALARET, Gaston, VIAL, Jean (coords.) (s. d.). *História mundial da educação*. Porto : Rés Editora (Edição original: Paris, P.U.F., 1981), 1981. pp. 83-94. Volume I.
- CARVALHO, Rómulo de. *História do ensino em Portugal*. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime salazar-caetano. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- CIPOLLA, Carlo M. (s. d.). *Instrução e desenvolvimento no ocidente*. Lisboa : Editora Ulisseia (Edição original: Harmondsworth, Penguin Books, 1969).
- COELHO, Francisco Adolfo (1973a). Para a história da instrução popular. Lisboa : Instituto Gulbenkian de Ciência – Centro de Investigação Pedagógica, 1973a. (1ª publicação: *Revista de educação e ensino*, Vol. X, 1895, pp. 49-73, 97-121 e 193-224).
- CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DA REPÚBLICA PORTUGUESA. 7ª Edição revista por Afonso Rodrigues Queiró. Coimbra : Atlântida Editora, 1971.
- CRUZ, Guilherme Braga da. *Reforma do ensino superior dois anteprojectos de parecer para a junta nacional de educação*. Coimbra : Edições Cidadela, 1973.
- FEIO, J. Noronha. “Educação física e desporto escolar”. In: SILVA, Manuela, TAMEN, M. Isabel (coord.). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1981. pp. 261-284.
- FERNANDES, Florestan. “A educação numa sociedade tribal”. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade (leituras de sociologia da educação)*. 6.ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1972. pp. 168-193.

- FERNANDES, Rogério. *Ensino sector em crise*. Lisboa : Prelo Editora, 1967.
- FERNANDES, Rogério. “Ensino básico”. In: SILVA, Manuela, TAMEN, M. Isabel (coord.). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1981. p. 167-190.
- FURET, François, OZOUF, Jacques (direcção). *Lire et écrire. L’alphabétisation des français de calvin a jules ferry*. Paris : Les Editions de Minuit, 1977. 2 volumes.
- GALVÃO TELLES, Inocência. “O ‘Projecto Regional do Mediterrâneo’ e outros temas de educação”. In: MARTINS, C. Alves, CAETANO, A. Alves, LOPES, A. Simões, CÂNDIDO, L. Morgado (1964a). *Projecto regional do mediterrâneo*. Evolução da estrutura escolar portuguesa (metrópole). Previsão para 1975. Lisboa : Instituto de Alta Cultura/Centro de Estudos de Estatística Económica, 1964. pp. VII-XV.
- GALVÃO TELLES, Inocência. *Temas de educação*. Lisboa : Ministério da Educação Nacional.
- GALVÃO TELLES, Inocência (1968). *A educação e a investigação no III plano de fomento*. Lisboa : Ministério da Educação Nacional, 1966.
- GALVÃO TELLES, Inocência. *Estatuto da educação nacional. Projecto*. Lisboa (sem indicação de editora), 1969.
- GILBERT, Roger. *As idéias actuais em pedagogia*. 2.ed. Lisboa : Moraes Editores, 1976.
- GILES, Thomas Ranson. *História da educação*. São Paulo : Editora Pedagógica Universitária, 1987.
- GRÁCIO, Rui. *Os professores e a reforma do ensino*. 3.ed. Lisboa : Livros Horizonte, 1980.
- GRÁCIO, Rui. “Perspectivas futuras”. In: SILVA, Manuela, TAMEN, M. Isabel (coord.). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 649-696, 1981.
- GRÁCIO, Rui. *Obra completa*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação, 1996. 3 Volumes.
- GUIMARÃES, Maria Alice. *História da educação*. Aveiro : Editorial Vouga, 1974.
- HAVELOCK, Eric A. “A Educação numa Sociedade sem Escrita”. In: MIALARET, Gaston, VIAL, Jean (coord.) (s.d.). *História mundial da educação*. Porto : Rés Editora (Edição original: Paris, P.U.F., 1981), 1981. p. 23-36. Volume I.

- HUBERT, René. *HISTÓRIA DA PEDAGOGIA*. 3.ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1976.
- III PLANO DE FOMENTO PARA 1968-1973 – *Educação e investigação*. Lisboa : Imprensa Nacional, 1968.
- ILLICH, Ivan. *La sociedad desescolarizada*. 4.ed. Barcelona : Barral Editores, 1973.
- LÊ THÀNH KHÔI. *A indústria do ensino*. Porto : Livraria Civilização Editora, 1970.
- MACEDO, Henrique Veiga de. *A educação popular no progresso económico do país*. Lisboa : Campanha Nacional de Educação de Adultos, 1953.
- MACEDO, Henrique Veiga de. *IV Reunião anual dos funcionários superiores do ensino primário*. Lisboa : Campanha Nacional de Educação de Adultos, 1954.
- MAGALHÃES GODINHO, Vitorino. *A educação num Portugal em mudança*. Lisboa : Edições Cosmos, 1975.
- MAGALHÃES, Justino Pereira. *Ler e escrever no mundo rural do antigo regime*. Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. Braga : Universidade do Minho, 1994.
- MARTINS et al. *Projecto regional do mediterrâneo*. Evolução da estrutura escolar portuguesa (metrópole). Previsão para 1975. Lisboa: Instituto de Alta Cultura / Centro de Estudos de Estatística Económica, 1964.
- MEAD, Margaret. *O homem e a mulher*. Um estudo do sexo num mundo em transformação. Lisboa : Editora Meridiano, 1970.
- MELATTI, Júlio César. *Índios do Brasil*. 3.ed. São Paulo : Hucitec, 1980.
- MIALARET, Gaston, VIAL, Jean (coord.) (s. d. a). *História mundial da educação. I volume. Das origens a 1515*. Porto : Rés Editora (Edição original, Paris : P.U.F., 1981).
- MISRA, Atmakand. “A educação na Índia, na antiguidade e na idade média”. In: MIALARET, Gaston, VIAL, Jean (coord.) (s. d.). *História mundial da educação*. Porto : Rés Editora (Edição original: Paris : P.U.F., 1981), 1981. p. 95-116. Volume I.
- MÓNICA, Maria Filomena. *Educação e sociedade no Portugal de salazar (a escola primária salazarista 1926-1939)*. Lisboa : Editorial Presença / Gabinete de Investigações Sociais, 1978.
- MONROE, Paul. *História da educação*. 12.ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1977.

- NÓVOA, António. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa : Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Educação Física, 1986.
- PAROZ, Jules. *Histoire universelle de la pedagogie*. 5.ed. revista, corrigida e aumentada. Paris : Librairie Ch. Delagrave, 1883.
- PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade* (leituras de sociologia da educação). 6.ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1972.
- PILETTI, Claudino, PILETTI, Nelson. *Filosofia e história da educação*. São Paulo : Editora Ática, 1988.
- PIRES, Eurico Lemos. *Lei de bases do sistema educativo*. Apresentação e comentários. Porto : Edições ASA, 1987.
- PLANO DE EDUCAÇÃO POPULAR*. Lisboa : Companhia Nacional Editora, 1952.
- RAIZ E UTOPIA, n.º 9/10, Primavera-Verão de 1979.
- RELATÓRIO NACIONAL DE PORTUGAL. *Exames das políticas educativas nacionais pela OCDE* (1983). Lisboa : Ministério da Educação.
- RENAN, Ernest. *Mélanges d'histoire et de voyages*. Paris : Calmann-Lévy Éditeurs, 1928.
- RIBEIRO, José Querino. “Ensaio de uma teoria da administração escolar”. *Boletim n.º 158 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da U.S.P.*, 1952. pp. 14-24.
- ROSA, Manuel Ferreira. *O projecto da reforma geral do ensino*. Lisboa: Editorial Restauração, 1971.
- ROUSSELOT, Paulo. *Tratado de pedagogia theorica e pratica para uso dos professores d'instrucção primaria*. Porto : Livraria Portuense de Clavel & C.ª Editores, 1883.
- SALAZAR, António de Oliveira. *Discursos*. 1928-1934. Coimbra : Coimbra Editora, 1935.
- SALVADO SAMPAIO, José. *Evolução do ensino em Portugal*. Metrôpole 1940-1941/1966-1967. Lisboa : Instituto Gulbenkian de Ciência – Centro de Investigação Pedagógica, 1973.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de história da educação*. 7.ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1957.

- SARAIVA, José Hermano, direção. *História concisa de Portugal*. 11.ed. Lisboa : Publicações Europa-América, 1987.
- SILVA, Francisco Ribeiro da. *O porto e o seu termo (1580-1640)*. Os homens, as instituições e o poder. Porto : Arquivo Histórico – Câmara Municipal do Porto, 1988. Volume I.
- SILVA, Manuela, TAMEN, M. Isabel (coord.). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.
- STOER, Stephen R. *Educação e mudança social em Portugal*. 1970-1980, uma década de transição. Porto : Edições Afrontamento, 1986.
- TEODORO, António. *Perspectivas do ensino em Portugal*. Porto : Edições O Professor, 1976.
- VEIGA SIMÃO, José. *Educação... caminhos de liberdade. Três anos de governo*. Discursos e declarações mais importantes do Ministro da Educação Nacional, Professor Doutor José Veiga Simão, de 15 de Janeiro de 1970 a 15 de Janeiro de 1973. Lisboa : sem indicação de editora, 1973.
- VEXLIARD, Alexandre. *Pedagogia comparada. Métodos e problemas*. São Paulo : Companhia Editora Nacional – Editora da Universidade de São Paulo, 1970.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. “Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica”. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria* (1984). Numero 3, enero-diciembre. Ediciones Universidad de Salamanca, 1984. p. 151-190.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. “Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica (II)”. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*. Numero 4, enero-diciembre. Ediciones Universidad de Salamanca, 1985, p. 209-226.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Alfabetização na sociedade e na história*. Vozes, palavras e textos. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- ZNANIECKI, Florian. “A Escola como Grupo Instituído”. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade* (leituras de sociologia da educação). 6.ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1972. p. 104-106.