

EDUCAÇÃO,
CULTURA
& TERRITÓRIO

ANTÓNIO TEODORO
JOAQUIM PINTASSILGO (eds.)

NOS 50 ANOS
DA REFORMA
VEIGA SIMÃO:
AS POLÍTICAS EDUCATIVAS
ENTRE MUDANÇAS E CONTINUIDADES



EDIÇÕES UNIVERSITÁRIAS
LUSÓFONAS

05

Coleção do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED)

Coordenação de António Teodoro

01. Ana Maria Bénard da Costa

Memórias de Educação Especial
do Modelo Médico à Educação Inclusiva

02. Francisco Leitão

Os Conflitos em Contexto Escolar
Identidade e Vinculação

03. Mário C. Moutinho

O “Indígena” no Pensamento Colonial
Português - 1895-1961

04. António Teodoro

Repressão estudantil e ação psicológica
no final do Estado Novo.
A história esquecida do CDI (1966-1974)

05. António Teodoro

Joaquim Pintassilgo (eds.)

Nos 50 anos da Reforma Veiga Simão:
as políticas educativas entre mudanças
e continuidades

Editores

António Teodoro

Professor Catedrático da Universidade Lusófona, onde é Diretor do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) e do Instituto de Educação. Vice-Presidente do World Council for Comparative Education Societies (WCCES). É autor de uma vasta obra científica no campo da educação, publicada em português, inglês, espanhol e francês.

Joaquim Pintassilgo

Doutor em Geografia e História pela Universidade de Salamanca (1996), Mestre em História Cultural e Política pela Universidade Nova de Lisboa (1987) e Licenciado em História pela Universidade de Lisboa (1982). É atualmente Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É autor, coautor ou organizador de obras diversas, em especial na área de História da Educação.

Autores

António Gomes Ferreira

António Teodoro

Carla Vilhena

Carlos Pires

Daniel Chiozzini

Eduardo Norcia Scarfoni

Elisabete Ferreira

Inês Sousa

Joaquim Mourato

Licínio C. Lima

Luís Mota

Maria João Cardona

Raquel Pereira Henriques



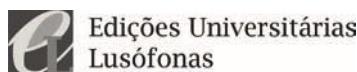
A reforma Veiga Simão representou um período que colocou a educação no centro dos debates sobre o desenvolvimento e a modernização do País. Mas permitiu também, pelos seus limites e contradições, tornar bem visível para a sociedade portuguesa o completo esgotamento da forma política organizativa do Estado Novo.

O livro que aqui se apresenta reúne um conjunto de contributos originais sobre dimensões diversas da reforma Veiga Simão tendo em vista um conhecimento mais global e aprofundado de um objeto de estudo que, embora muito presente nos debates educativos, tem sido relativamente esquecido pela historiografia educacional.

NOS 50 ANOS DA REFORMA VEIGA SIMÃO: AS POLÍTICAS EDUCATIVAS ENTRE MUDANÇAS E CONTINUIDADES

ANTÓNIO TEODORO
JOAQUIM PINTASSILGO (eds.)

2024



Todos os direitos desta edição reservados por: Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED) e Edições Universitárias Lusófonas.
Campo Grande 376, 1700-090 Lisboa. Email: secretariado.ceied@ulusofona.pt;
edicoes.lusofona@ulusofona.pt

Ficha Técnica

[Site do Congresso]

<https://www.ceied.ulusofona.pt/pt/noticias/nos-50-anos-da-reforma-veiga-simao-as-politicas-educativas-entre-mudancas-e-continuidades>

[Título]

Nos 50 anos da Reforma Veiga Simão: As políticas educativas entre mudanças e continuidades

[Editores]

António Teodoro & Joaquim Pintassilgo

[Paginação]

Marisa Oliveira

[Grafismo]

Rute Machado

[Revisão Formal]

Vanessa Russo

[Edição]

Edições Universitárias Lusófonas, 2024 (1.ª ed.2000) - Campo Grande 376
1700-090 Lisboa | <http://loja.ulusofona.pt/>

[ISBN]

978-989-757-292-0

[DOI]

<https://doi.org/10.60543/978-989-757-292-0/2024-sct-vol.5>

[Ano de edição]

2024

Esta publicação foi financiada pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., através de fundos nacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – projetos com as referências UIDB/4114/2020 (financiamento base) e UIDP/4114/2020 (financiamento programático).

Índice

1. Introdução <i>Joaquim Pintassilgo & António Teodoro</i>	7
2. Reforma Veiga Simão: entre mudanças educativas anunciadas e uma transição bloqueada <i>António Teodoro</i>	13
3. A reforma Veiga Simão 50 anos depois <i>Licínio C. Lima</i>	39
4. A educação pré-escolar na Reforma Veiga Simão <i>Maria João Cardona</i>	61
5. A Reforma Veiga Simão e a Educação Pré-Escolar: Análise do debate público (1971-1973) <i>Carla Vilhena, António Gomes Ferreira, Luís Mota</i>	73
6. Sob o signo da experimentação e outros caminhos <i>Raquel Pereira Henriques</i>	97
7. Criação das “Escolas Normais Superiores” – uma inovação da “Reforma” entre a diversificação do ensino superior, a formação de professores e a organização do ensino básico <i>Carlos Pires</i>	123
8. A diversificação do ensino superior e o modelo binário <i>Joaquim Mourato</i>	145
9. Tempo(s) dos/as alunos/as: Trilhos da Democracia na escola pública portuguesa <i>Inês Sousa, Elisabete Ferreira</i>	161
10. Ditaduras e modernização autoritária: o “experimentalismo” nas políticas educacionais de Portugal e Brasil entre os anos 1950 e 1970 <i>Daniel Ferraz Chiozzini, Eduardo Norcia Scarfoni</i>	187
11. Notas biográficas dos Editores e Autores	205

1 Introdução

Joaquim Pintassilgo¹ & António Teodoro²

¹ UIDEF | Instituto de Educação | Universidade de Lisboa
japintassilgo@ie.ulisboa.pt
<https://orcid.org/0000-0001-7685-7367>

² CeiED | Instituto de Educação | Universidade Lusófona
a.teodoro@ulusofona.pt
<https://orcid.org/0000-0001-7819-0498>

No dia 25 de julho de 1973 o *Diário do Governo* publicava o texto da Lei 5/73, que aprovava “as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo”, o fruto principal de um processo iniciado em janeiro de 1971 com a apresentação de dois documentos, *Projeto de Sistema Escolar* e *Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior*.

Os documentos divulgados em comunicação ao País de 6 de janeiro de 1971 pelo então jovem Ministro da Educação Nacional, José Veiga Simão, apresentavam a ossatura do seu projeto reformador: fomento da educação pré-escolar, prolongamento da escolaridade obrigatória, reconversão do ensino secundário, expansão e diversificação do ensino superior. Mas a comunicação apelava para um inédito debate público, no contexto de um regime ditatorial, onde a liberdade de opinião e de associação estava seriamente coartada.

Entre a apresentação das ideias reformadoras em janeiro 1971 e a sua promulgação em julho de 1973, sob a forma de Lei aprovada na

© Autor(s), 2024 – A. Teodoro & J. Pintassilgo (Eds.): Nos 50 anos da Reforma Veiga Simão: as políticas educativas entre mudanças e continuidades, pp. 7-12, 2024.

<https://doi.org/10.60543/978-989-757-292-0/2024-sct-vol.5-1.0>

então Assembleia Nacional, o País assiste, num contexto global desfavorável, a uma ‘discussão pública’ e a uma intensa atividade legislativa, consagrando em diplomas parcelares, sob o pretexto da ‘experimentação pedagógica’, aspectos fundamentais das linhas de reforma anunciadas e debatidas.

A ação reformista do Ministro Veiga Simão insere-se no período final do Estado Novo, que antecede a Revolução dos Cravos de 25 de Abril de 1974 e a mudança de rumo para um Portugal democrático. Insere-se na última tentativa de uma ‘renovação na continuidade’ de um regime agora liderado por Marcelo Caetano, que, em mais de quatro décadas, tinha levado Portugal a um impasse, bem espelhado numa guerra colonial sem sentido e sem fim à vista.

Inquestionavelmente, a reforma Veiga Simão representou um período que colocou a educação no centro dos debates sobre o desenvolvimento e a modernização do País. Mas permitiu também, pelos seus limites e contradições, tornar bem visível para a sociedade portuguesa o completo esgotamento da forma política organizativa do Estado Novo.

O livro que aqui se apresenta reúne um conjunto de contributos originais sobre dimensões diversas da reforma Veiga Simão tendo em vista um conhecimento mais global e aprofundado de um objeto de estudo que, embora muito presente nos debates educativos, tem sido relativamente esquecido pela historiografia educacional.

António Teodoro reflete, no capítulo inaugural, sobre o contexto mais vasto que serve de cenário à reforma Veiga Simão, a começar pelas tímidas mudanças políticas encetadas por Marcello Caetano a partir do momento em que substituiu Salazar na chefia do governo numa perspetiva, assumida pelo próprio, de “renovação na continuidade”. O autor aborda igualmente a política económica “desenvolvimentista” que caracteriza a última fase do regime autoritário e aponta o fator guerra colonial, e a incapacidade para lhe pôr termo,

como um dos principais elementos de bloqueio que conduz ao afastamento de setores da oposição moderada e ao endurecimento do regime. Finalmente, analisa o sentido e as limitações da “democratização do ensino” que serve de bandeira à reforma, a amplitude do “debate público” desencadeado pelas iniciativas do ministro, o conjunto de “experiências pedagógicas” que antecedem a própria Lei 5/73 e o isolamento final de Veiga Simão no seio do poder marcelista.

Licínio Lima reflete sobre o principal dilema da reforma Veiga Simão, a promessa de uma “democratização do ensino” num contexto que não tinha nada de democrático, e interroga-se: era esta “uma reforma impossível?” O próprio conteúdo da reforma, na opinião do autor, tinha muitas limitações relativamente ao ideal democrático: dela não constavam a democratização do currículo, a gestão democrática ou a participação estudantil. Estava-lhe subjacente uma visão “despolitizada” da escola, uma interpretação “meritocrática” da igualdade de oportunidades e uma crença ingénua no poder da educação para mudar a sociedade. O autor debruça-se, finalmente, sobre a influência da Lei 5/73 nos contextos pós-revolucionário e democrático, considerando-a reduzida, mesmo quando a reforma antecipa algumas das tendências da política educativa então produzida, designadamente no que se refere à unificação do ensino, à diversificação do ensino superior ou à formação de professores, numa dialética de continuidade/rutura.

Maria João Cardona traça um panorama amplo sobre a educação de infância no Estado Novo, ao longo do qual predominou uma conceção que remetia a educação das crianças para o lar, o que deixou apenas campo para algumas iniciativas privadas. As alterações começam a ocorrer na década de 1960 com uma maior pressão, por via das mudanças sociais, para a criação de instituições para a infância e com a crescente valorização do seu potencial educativo, num ambiente pedagógico também ele em processo de renovação. A

autora analisa, em seguida, a presença do pré-escolar (3 a 6 anos) e da formação de educadoras de infância na Lei 5/73, que era omissa em relação às crianças menores de 3 anos, considerando que, não obstante as suas limitações, a reforma Veiga Simão havia representado um momento importante para a história da educação pré-escolar e o início da construção de um edifício.

O capítulo subscrito por Carla Vilhena, António Gomes Ferreira e Luís Mota toma igualmente como objeto de estudo a educação de infância, ainda que numa perspetiva diferente, centrando-se no debate sobre a mesma no período entre a apresentação das propostas de Veiga Simão (1971) e a aprovação da Lei (1973). Os autores recorreram a fontes diversas, que incluíram um relatório crítico, o debate na Assembleia Nacional e a imprensa, e selecionaram quatro categorias para organizar a informação resultante da pesquisa: 1) importância e necessidade da educação de infância; 2) finalidades da educação de infância; 3) Métodos pedagógicos e práticas educativas; 4) Agentes de ensino. Para finalizar, consideram ter existido um consenso alargado em torno da questão da expansão da educação pré-escolar e da valorização da sua função educativa.

Raquel Henriques toma como objeto de estudo, no seu capítulo, o tema das “experiências pedagógicas” desenvolvidas pelo ministério de Veiga Simão e que foram antecipando dimensões diversas da reforma ainda em discussão pública; para que isso fosse formalmente possível, recorreu-se a um diploma do tempo do ministro Galvão Teles. O núcleo central desse ímpeto reformista foi constituído pelos 3º e 4º anos experimentais. A autora seleciona as ideias de unificação, flexibilização e experimentação como palavras-chave das mudanças operadas a esse nível, destacando opções como a união de diversos ramos de ensino em disciplinas, a colaboração que se pretendia fomentar entre os docentes e o processo de elaboração de fichas de trabalho e de avaliação, em rutura com um ensino centrado no manual. Finalmente, analisa a polémica desen-

cadeada na imprensa à volta dessas mudanças e as dificuldades colocadas à sua implementação.

O capítulo escrito por Carlos Pires é dedicado ao projeto de criação de “escolas normais superiores”, incluído na reforma Veiga Simão, e que constituía uma das estratégias tendo em vista a expansão e diversificação do ensino superior. Essas escolas tinham como finalidade a formação de professores para o ensino preparatório, que a reforma projetava alargar de dois para quatro anos. O autor analisa as implicações dessa opção no que se refere à reorganização do ensino básico e aponta as ambiguidades que lhe estavam subjacentes, por exemplo no que diz respeito à manutenção das escolas do magistério primário como parte do ensino médio. Finalmente, questiona a eventual ligação entre o projeto falhado das “escolas normais superiores” e a criação, nos anos 1980, das “escolas superiores de educação” e respetiva inserção no ensino superior politécnico.

Igualmente dedicado ao ensino superior é o capítulo escrito por Joaquim Mourato, o qual toma como objeto central de estudo a institucionalização do modelo binário no âmbito do processo de diversificação iniciado por Veiga Simão e continuado, ainda que em moldes diferentes, já em período democrático. O texto está organizado à volta de quatro pontos: 1) A diversificação do ensino superior antes da formalização do sistema; 2) a definição do sistema binário; 3) Expansão da rede e situação atual; 4) Que futuro para o ensino superior? A abordagem toma como referência o subsistema politécnico. Segundo o autor, as mudanças consideradas necessárias, em face dos novos desafios com que se confronta o ensino superior, implicam uma diferenciação de projetos e de estratégias e o fortalecimento da relação da academia com os territórios e com as pessoas.

Inês Sousa e Elisabete Ferreira refletem sobre a concretização da democracia na escola pública portuguesa ao analisarem diferentes

momentos em que a participação dos alunos teve visibilidade pública. Iniciando a sua trajetória nos anos finais do regime autoritário, as autoras passam, entre outros, pelos momentos da “geração rasca”, da “geração à rasca” e, finalmente, pelo “Movimento Voz aos Estudantes” que se espera que possa fazer infletir a perda de lugar e a redução da participação dos alunos no governo das escolas.

O último capítulo, da autoria de Daniel Chiozzini e de Eduardo Norcia Scarfoni, é dedicado à modernização educativa em contextos ditatoriais – situação que os autores designam por “modernização autoritária” – usando, para tal, os casos da ditadura civil-militar brasileira e do regime autoritário português, na sua última fase, e tomando como eixo de análise a ideia de “experimentalismo educacional” nas suas diversas interpretações. Para além da busca das raízes dessa ideia, são analisados com mais detalhe os casos da reforma Veiga Simão (e seus antecedentes) e da reforma consubstanciada no Brasil pela Lei 5692 de 1971, ambas inspiradas, segundo os autores, na teoria do “capital humano”.

O presente livro decorre do Colóquio *Nos 50 Anos da Reforma Veiga Simão: a política educativa entre mudanças e continuidades*, que revisitou esse momento marcante da história da educação em Portugal, e que foi organizado pelo Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED), da Universidade Lusófona, e a Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP). Um contributo para outros trabalhos que, esperamos, possam vir a ser desenvolvidos no futuro pela comunidade da História e das Ciências da Educação em Portugal.

Lisboa, outubro de 2024

2 Reforma Veiga Simão: entre mudanças educativas anunciadas e uma transição bloqueada

António Teodoro¹

¹ CeiED | Instituto de Educação | Universidade Lusófona
a.teodoro@ulusofona.pt
<https://orcid.org/0000-0001-7819-0498>

No dia 25 de julho de 1973, o Diário do Governo publicava o texto da Lei 5/73, que aprovava “as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo”, o fruto principal de um processo iniciado em janeiro de 1971 com a apresentação de dois documentos, Projeto de Sistema Escolar e Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior.

Entre a apresentação das ideias reformadoras em janeiro 1971 e a sua promulgação em julho de 1973 sob a forma de Lei aprovada na então Assembleia Nacional, o País assistiu, num contexto global desfavorável, a uma ‘discussão pública’ e a uma intensa atividade legislativa, consagrando em diplomas parcelares, sob o pretexto da ‘experimentação pedagógica’, aspetos fundamentais das linhas de reforma anunciadas e debatidas.

A ação reformadora do Ministro Veiga Simão insere-se no período final do Estado Novo, que antecede a Revolução dos Cravos de 25

© Autor(s), 2024 – A. Teodoro & J. Pintassilgo (Eds.): Nos 50 anos da Reforma Veiga Simão: as políticas educativas entre mudanças e continuidades, pp. 13-37, 2024.

<https://doi.org/10.60543/978-989-757-292-0/2024-sct-vol.5-1.1>

de Abril de 1974 e a mudança de rumo para um Portugal democrático. Insere-se na última tentativa de uma ‘renovação na continuidade’ de um regime agora liderado por Marcello Caetano, que, em mais de quatro décadas, tinha levado Portugal a um impasse, bem espelhado numa guerra colonial sem sentido e sem fim à vista.

Inquestionavelmente, a reforma Veiga Simão representou um período que colocou a educação no centro dos debates sobre o desenvolvimento e a modernização do País. Mas permitiu também, pelos seus limites e contradições, tornar bem visível para a sociedade portuguesa o completo esgotamento da forma política organizativa do Estado Novo.

O contexto político: Marcello e a ‘renovação na continuidade’

Confirmada a incapacidade física de Salazar em finais de 1968, e não existindo qualquer mecanismo institucional para a sua substituição, para além do livre-arbítrio do Presidente da República - nem sendo conhecido sucessor indigitado, bloqueados que foram antes todos os caminhos da sucessão, ao Presidente da República, Américo Thomaz, coloca-se a delicada e difícil decisão de indicar o novo Presidente do Conselho de Ministros. Depois de um longo compasso de espera e de sucessivas consultas as figuras gradas do regime, revelando provavelmente hesitações e desorientação quanto ao rumo a seguir, Thomaz acaba por indigitar Marcello Caetano, antigo delfim de Craveiro Lopes e dos militares que lhe eram próximos, conotado com a ala reformadora do regime mas afastado da política ativa desde 1962, e do Governo desde a remodelação de 1958, relegando para segundo plano outros candidatos, alguns bem mais próximos do círculo íntimo que acompanhou Salazar e Thomaz na segunda metade da década de 1960.

Entre as suas (fortes) convicções políticas, claramente antidemocráticas, e a consciência de que eram necessárias mudanças para que

o regime pudesse sobreviver, Marcello Caetano sintetizou o seu projeto político, logo na sua primeira intervenção pública, na consigna *renovação na continuidade*, significando, precisamente, “continuidade nos princípios, e evolução nos métodos, nas formas de aplicação, nos ritmos de execução” (Amaral, 1995, p. 95). Com a proximidade que lhe é reconhecida, Freitas do Amaral defende que a estratégia inicial de Caetano assentou na fórmula *primeiro o desenvolvimento, depois a democracia*, procurando transpor para Portugal a orientação que, na vizinha Espanha, era seguida, desde há algum tempo, pelo franquismo.

Diversas foram as medidas de descompressão política então tomadas, que vieram a materializar a chamada *primavera marcelista*: autorização para o regresso da deportação, em S. Tomé, de Mário Soares, logo em Outubro de 1968, seguida de idêntica decisão, mais tarde, em Julho de 1969, quanto ao exílio do Bispo do Porto; limitação de certos poderes da polícia política, como o respeitante ao prazo de detenção sem culpa formada, reduzindo-o de seis para três meses, acompanhada da alteração da sua designação, de Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE) para Direcção-Geral de Segurança (DGS); publicação de uma nova lei de imprensa, verificando-se um certo abrandamento na Censura, que passa a designar-se Exame Prévio, e permitindo a autorização de novas publicações, de que o semanário Expresso veio a constituir exemplo paradigmático; aprovação, em Abril de 1969, de nova legislação sindical, que dispensou as direções sindicais eleitas de homologação pelo Ministério das Corporações e introduziu mecanismos mais favoráveis aos sindicatos para o exercício do direito a contratação coletiva; transformação da União Nacional (UN) em Ação Nacional Popular (ANP), abrindo-a a novas correntes de pensamento e integrando nas suas listas candidatas as eleições de 1969 para a Assembleia Nacional diversas personalidades independentes, constituindo o sector que veio a ser conhecido como ala liberal; autorização, em

1970, da constituição da SEDES, uma associação para o desenvolvimento com marcados fins políticos.

Simultaneamente com esta política de descompressão no plano político, Caetano adota uma política económica desenvolvimentista, claramente favorável a uma integração europeia e aberta ao investimento estrangeiro, que vai acabar com os últimos resquícios do condicionamento industrial e da política do espaço único português. Apoiado num rápido crescimento económico – em 1970, o PIB cresce 9,03%, 7,08% em 1971, 7,85% em 1972, e 11,29% em 1973 –, o Estado Novo procura alargar a sua base social de apoio, lançando então os alicerces do que designa de *Estado Social*, expressão encontrada para a construção do incipiente Estado Providência português.

Liberalizar e modernizar, por um lado, mantendo a guerra, por outro, eram objetivos que se iam mostrar insanavelmente antagónicos (Rosas, 1994). Marcello Caetano, que, em 1962, chegara a defender uma solução federalista para o problema colonial, em célebre parecer apresentado à reunião extraordinária do Conselho Ultramarino, em setembro de 1962, vai liquidar todas as hipóteses de uma saída política para o conflito, encerrando-se numa *camisa-de-forças*, na expressão de António Reis (1994), de que nunca conseguirá sair.

Por volta de 1970 começa a tomar-se claro que a opção do regime era a de *manter a guerra sem liberalização* (Rosas, 1994), o que vai significar, não apenas a paragem no processo de abertura, mas o recuo em algumas das medidas anteriormente tomadas. Antes que a primavera marcelista tivesse florescido, os tempos duros da repressão e do isolamento internacional vão regressar.

A polícia política, apesar de rebatizada de DGS e de alguma contenção em 1969, vai retomar o seu papel repressivo, incidindo a sua ação não apenas contra o PCP e as estruturas clandestinas ou legais

que alimentava, ou contra os grupos de extrema-esquerda, mas abarcando diversos outros setores ideológicos: Salgado Zenha, Jaime Gama e Raul Rego, três dos mais destacados animadores das listas da CEUD, são presos em 1970, e Mário Soares é impedido de regressar ao país em Abril de 1970; a vigilância e a repressão sobre os católicos progressistas, incluindo vários padres anticolonialistas, vai intensificar-se, culminando, em 1973, nas prisões e demissões compulsivas da Capela do Rato. A notícia das arbitrariedades nos processos e da violência dos métodos chegou à Assembleia Nacional pela voz de deputados da ala liberal, que inclusive visitaram os presos políticos na prisão, para escândalo e forte reação dos defensores do regime, tornando-se rapidamente claro para todos a *inviabilidade da liberdade possível* (Rosas, 1994).

Ao nível da liberdade de imprensa, o projeto de lei dos deputados liberais é reprovado e a proposta que o Governo faz aprovar na Assembleia Nacional, para além de mudar a designação de Censura para Exame Prévio, acaba por introduzir ainda maiores limitações em algumas publicações, que passam a ser submetidos a exame prévio. Mesmo o Expresso, que inicialmente goza de alguma liberdade, é submetido a um apertado controlo da Censura, sendo castigado com a exigência da 'prova de página', o que faz com que se torne extraordinariamente difícil fazer sair o jornal pontualmente. No campo cultural, as cooperativas livreiras ou de cariz cultural são colocadas diretamente sob a alcada do Ministério do Interior, e as autoras das *Novas Cartas Portuguesas* - Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa - são levadas aos bancos do tribunal em 1972, quando sai a 1^ª edição do seu livro, que é igualmente apreendido.

No plano laboral, a tímida abertura de 1969 é rapidamente revertida com a publicação de nova legislação em outubro de 1970, permitindo a destituição das direções dos sindicatos consideradas *subversivas*, como veio a acontecer com os sindicatos dos metalúrgicos,

dos bancários e dos caixeiros, acompanhada da prisão de vários dirigentes sindicais e do encerramento de sedes dos sindicatos, como aconteceu aos Sindicatos dos Bancários de Lisboa e Porto. Mesmo setores como os médicos e os professores, não organizados sindicalmente mas iniciando os primeiros passos na luta reivindicativa, viram seriamente limitados os seus campos de ação, com a destituição da Direção da Seção Regional do Sul da Ordem dos Médicos, em 1972, e a publicação de um despacho do Secretário de Estado da Instrução e Cultura, no início de 1974, acusando os Grupos de Estudo do Pessoal Docente de desenvolverem atividades e prosseguirem objetivos anticonstitucionais e ilegais e equiparando-os a *associações secretas*, logo abrangidos pela legislação repressiva correspondente.

No setor estudantil, o regime perde toda a capacidade de diálogo e de resposta, no plano académico, as reivindicações dos estudantes universitários, progressivamente radicalizadas em torno da guerra colonial e das liberdades democráticas. O discurso da democratização e reforma do ensino foi, nas universidades, substituído por constantes intervenções policiais em instalações universitárias, pelo encerramento das associações de estudantes, pelo reforço dos instrumentos de vigilância policial – ou, de informação policial – e pela organização de um corpo de segurança próprio – ‘vigilantes’, na designação oficial, ‘gorilas’ na expressão por que ficaram conhecidos no meio estudantil – em algumas faculdades (ver Teodoro 2023).

Este endurecimento no campo das liberdades foi acompanhado, no plano político geral, por um fechamento de todas as possibilidades de transição do regime, que se expressou em dois momentos decisivos: (i) na revisão constitucional de 1971, onde são recusadas, por uma maioria de marcelistas e ultraconservadores, todas as propostas dos deputados da ala liberal, nomeadamente as que previam o regresso ao sufrágio universal na eleição do Presidente da República

e que pretendiam consagrar direitos e liberdades individuais; e, (ii) na reconfirmação do almirante Américo Thomaz como candidato do regime as eleições presidenciais de 1972, sendo inviabilizadas todas as tentativas de apresentar uma outra candidatura, incluindo a do próprio Marcello Caetano.

Sucessivamente abandonadas todas as hipóteses de evolução, o regime vai entrar num processo de rápida desagregação – o *inverno marcelista*, na impressiva imagem de Freitas do Amaral (1995, p. 125). No plano económico, apesar das elevadas taxas de crescimento do produto interno, o modelo de crescimento adotado, assente numa base industrial tradicional e de débil produtividade, apresentava sinais que prenunciavam o seu esgotamento: a rápida subida da inflação, em resultado da deterioração da situação monetário-financeira, o desvio do investimento produtivo para aplicações improdutivas e especulativas, o elevado nível de despesas públicas não reprodutivas, em resultado das crescentes despesas militares com a guerra em África. A economia portuguesa volta-se decisivamente para o espaço europeu, em particular para o espaço correspondente à Comunidade Económica Europeia (CEE), tornando-se cada vez mais um exercício de retórica a intenção de criar um *espaço único português*, assente na exploração dos recursos e dos mercados coloniais.

Entretanto, no interior das tradicionais instituições de suporte do Estado Novo, a Igreja Católica e as Forças Armadas, verificavam-se movimentações que punham em causa a fidelidade dessas instituições ao regime. Na Igreja Católica, alarga e aumenta a contestação dos chamados católicos progressistas a guerra colonial e a um crescimento económico sem dimensão social, gerador de profundas desigualdades na sociedade, associada a mudanças verificadas no topo da hierarquia, de que a mais significativa é a substituição do Cardeal Gonçalves Cerejeira pelo Cardeal António Ribeiro, prenun-

ciam uma atitude de distanciamento progressivo da Igreja face ao regime que ajudara a criar e a consolidar.

Nas Forças Armadas, a situação era ainda mais grave, com movimentações na oficialidade intermédia, inicialmente por razões corporativas, mas, progressivamente, tomando consciência de que o cerne dos problemas da instituição militar estava na natureza do regime e na ausência de uma saída política para a guerra em África, e com os mais prestigiados comandos a afastarem-se das posições immobilistas de Caetano. A publicação do livro de Spínola, *Portugal e o Futuro*, em fevereiro de 1974, representou algo mais do que a requentada defesa de uma solução federalista para o problema colonial. Significou, com a autoridade de provir de um prestigiado caudilho militar, com responsabilidades diretas de comando no teatro de guerra até há bem pouco tempo, o reconhecimento de que não havia solução militar para a guerra em África, e que, face à situação crítica que se vivia no terreno, particularmente na Guiné-Bissau, as Forças Armadas não aceitariam ser o bode expiatório de um desfecho desfavorável, com a desonra militar inerente, como o tinham sido no início da década de 1960 após a anexação militar pelo Estado da Índia dos territórios de Goa, Damão e Diu.

No plano político, a *coligação marcelista* de 1968-1969, na expressão de Rosas (1994), desfaz-se e o núcleo de apoiantes fiéis de Marcello isola-se, tanto em relação aos liberais, que já não aceitaram integrar as listas da Ação Nacional Popular em 1973, como em relação aos ultras, que assumem, cada vez mais frequentemente, um discurso crítico face à falta de firmeza na defesa da integridade pátria e dos valores do regime, e que encontram na Presidência da República o eco desejado para as suas posições.

Simultaneamente, na Oposição Democrática verifica-se um movimento de sentido inverso: ultrapassadas todas as ilusões de uma transição pacífica, constituído em 1973 na Alemanha o novo Partido

Socialista, a partir da transformação da ASP, elaborada e assinada em Paris, em 1973, uma plataforma de ação política comum entre comunistas e socialistas, a Oposição pode realizar em unidade, na histórica cidade de Aveiro, o seu 3.º Congresso, e apresentar ao país um programa imediato em três pontos – fim da guerra colonial, luta contra o poder absoluto do capital monopolista e conquista das liberdades democráticas –, sem “esquecer o objetivo final da conquista do socialismo, o qual é indispensável para a construção de uma sociedade justa e digna”. Um ano depois, o Movimento das Forças Armadas (MFA) assumia, nas suas linhas essenciais, esses três pontos, integrando-os no programa que apresentou ao país na sequência da ação militar que conduziu e que derrubou o Governo de Marcello Caetano e um regime velho de quarenta e oito anos.

Veiga Simão: mobilização social e mudanças educativas

Marcello Caetano *herda* o último Ministro da Educação Nacional de Salazar, o historiador e professor de Liceu, José Hermano Saraiva, que substituía Inocêncio Galvão Telles três semanas antes do acidente que incapacitou Salazar.

José Hermano Saraiva esteve pouco tempo à frente do Ministério da Educação Nacional [agosto de 1968 a janeiro de 1970], num período marcado por uma persistente e prolongada crise universitária, coincidindo, no plano político geral, com o desenvolvimento do processo de abertura, conhecido como *primavera marcelista*. Tendo-se mantido no Governo após a substituição de Salazar, Saraiva acabará por ser afastado na primeira oportunidade, ou seja, na primeira remodelação ministerial efetuada por Caetano logo após as eleições para a Assembleia Nacional de 1969.

Foi a questão universitária que esteve no centro do afastamento de José Hermano Saraiva e do convite de Marcello Caetano a José

Veiga Simão para a pasta da Educação Nacional. Será então no auge da *primavera marcelista* que Veiga Simão tomará posse, iniciando-se na sociedade portuguesa um período de *mobilização educativa*, que ultrapassará as próprias fronteiras do sistema de ensino e colocará o desenvolvimento e a modernização do país no centro do debate político (Stoer, 1986).

No discurso de posse como Ministro da Educação Nacional, em janeiro de 1970, Veiga Simão explicitava, de imediato, as orientações fundamentais que iriam caracterizar o seu discurso político:

A educação é o problema cimeiro, a alma motora, o meio consciencializante, por exceléncia, 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.

A educação é o veículo poderoso e essencial que torna possível a vida humana ser digna de ser vivida, facilitando todo um processo de justiça social, inerente a qualquer fórmula de melhoria da condição do homem.

Educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada, na savana seca e ignota ou na lezíria verdejante, é princípio sagrado de valor absoluto e de transcendente importância a escala nacional. (Simão, 1973, p. 12)

A democratização do ensino¹ tornar-se-á o pano de fundo e o principal *leitmotiv* do seu discurso e da sua ação política. Mas, Veiga

1 A consagração no discurso oficial do Estado Novo da expressão 'democratização do ensino' é anterior à tomada de posse de Veiga Simão. Representando uma recuperação semântica de um termo utilizado pelas oposições democráticas, a sua utilização é feita pela primeira vez na mensagem lida por Américo Thomaz aos deputados eleitos para a Assembleia Nacional em 1969, embora a mensagem tenha sido realmente escrita por Marcello Caetano, como este revela no seu *Depoimento* (Caetano, 1974). Todavia, deve-se inequivocamente a Veiga Simão a vulgarização da utilização deste termo – "acredito na democratização do ensino como uma igualdade de oportunidades do pobre e do rico", foi a frase escolhida para a contracapa de *Educação. Caminhos de Liberdade* (Simão, 1973).

Simão não desconhecia que era na questão universitária que se corriam os maiores riscos e onde se jogava o seu próprio futuro político. Para isso, os primeiros passos de Veiga Simão vão no sentido de *normalizar* (Grácio, 1985, 1989) a situação universitária, em particular no Instituto Superior Técnico e na Universidade de Coimbra.

Pacificada transitoriamente a universidade, havia que pôr em prática um ambicioso programa de modernização do sistema educativo, que correspondesse ao discurso de renovação e de mudança, enfatizado tanto por Marcello Caetano na sua *batalha da educação*, como por Veiga Simão na sua *democratização do ensino*. Para a concretização desse programa, Veiga Simão retoma o projeto de Galvão Telles de uma *reforma geral do ensino*, traduzida numa lei para-constitucional que pudesse legitimar as novas orientações defendidas, mas introduzindo-lhe uma metodologia, o *debate público*, que rompe com as práticas do Estado Novo e que a diferencia decisivamente, para além de aspetos importantes do seu conteúdo, da anterior iniciativa do *Estatuto de Educação Nacional*.

No início de 1971, praticamente um ano após a sua tomada de posse, Veiga Simão divulga dois documentos, *Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*, que apresentam a ossatura do seu projeto reformador: fomento da educação pré-escolar, prolongamento da escolaridade obrigatória, reconversão do ensino secundário, expansão e diversificação do ensino superior. Mas o mais significativo da sua intervenção acaba por ser o apelo a uma análise ampla dos documentos por parte de todos os portugueses, a quem comete a “responsabilidade pela renovação educativa”, e não apenas, “limitativamente, ao Governo ou a Administração Pública”².

2 Da introdução ao *Projecto do Sistema Escolar* (MEN, 1971a, p. 5).

Repetindo até a exaustão que *educação ... é diálogo*, Veiga Simão, através do debate público, vai procurar criar as condições de mobilização capazes de construir uma base de apoio a sua ação, num contexto em que as limitações e as críticas, a direita e a esquerda, vão progressivamente subindo de tom e tornando-se cada vez mais presentes e incisivas. O debate público, que decorre durante cerca de três meses, conta com uma notável participação³, apesar de todas as limitações decorrentes das características do regime, algumas das quais obrigando o próprio Ministro a intervir junto dos seus pares no sentido de garantir a realização de iniciativas públicas, sobretudo quando provenientes de sectores conotados com as oposições ao regime. À época, Rui Grácio (1980 [1973]) ao interrogar o caráter da iniciativa de Veiga Simão, *discussão pública ou plebiscito*, reconhece que, apesar de um contexto global desfavorável, ultrapassou-se o plebiscito e concretizou-se uma discussão pública.

A apresentação dos dois documentos contendo as linhas gerais de reforma do sistema educativo constituiu a peça-chave da estratégia de Veiga Simão. Serviu, em primeiro lugar, para mobilizar o corpo técnico do Ministério na elaboração dos documentos, no acompanhamento do debate e na preparação dos estudos técnicos de suporte a reformas, abrindo-o à participação de personalidades tradicionalmente identificadas com as oposições democráticas. Mas serviu, simultaneamente, para legitimar profundas alterações na

3 “Os comentários aos textos programáticos distribuíram-se por 1719 documentos (877 relatórios, 276 cartas e 566 artigos publicados na Imprensa), e o total de pessoas que participaram na discussão pode estimar-se em cerca de 40 000, dado que a maior parte desses documentos foi subscrita por grupos, muitos deles constituídos por centenas de participantes e, em dois casos, por mais de um milhar” (R. P. Leite, 1973, p. 21). É igualmente interessante registar a proveniência dos documentos: 13% de universidades, 5% de outros estabelecimentos de ensino superior, 16% de liceus, 9% de escolas de ensino médio e técnico secundário, 17% de escolas do ciclo preparatório, 10% do ensino primário, 6% de outros estabelecimentos de ensino e 24% de entidades não ligadas ao ensino (R. P. Leite, 1973, p. 22).

estrutura e nos quadros dirigentes do Ministério, renovando as suas chefias⁴ e modernizando a administração educativa⁵.

Paralelamente ao debate público e à preparação técnica, jurídica e política da lei de reforma, até à sua aprovação pela Assembleia Nacional em meados de 1973, Veiga Simão desenvolve uma intensa atividade legislativa, fazendo aprovar um conjunto impressionante de diplomas parcelares que consagram aspectos fundamentais da reforma. Essa ação legislativa realiza-se em geral sob o pretexto da *experimentação pedagógica*, recorrendo para tal a um famoso decreto publicado ainda por Galvão Telles – o Decreto-lei 47 587, de 10 de março de 1967, e visando criar uma situação de facto consumado e de pressão sobre os elementos mais ortodoxos e conservadores do regime, no sentido da aprovação da proposta de lei de reforma do sistema escolar. Depois de aprovada, esta lei passaria a funcionar como legitimadora do novo quadro ideológico e institucional pretendido.

Duas áreas podem ser apresentadas como paradigmáticas dessa estratégia: (i) a criação, a partir de 1972-1973, do que se denominou de 3. O e 4. O anos experimentais do ciclo preparatório, anteci-

-
- 4 Até a mudança na Lei Orgânica em 1971, os diretores-gerais possuíam uma nomeação vitalícia, pelo que não espanta que alguns deles, como os do Ensino Superior e do Ensino Técnico, ocupassem funções desde os anos 1940, resistindo a todas as mudanças ministeriais durante mais de duas décadas. Ao alterar a Lei Orgânica, Veiga Simão permitiu que os antigos diretores-gerais pudessem transitar automaticamente para inspetores-gerais, abrindo, desse modo, campo para a sua rápida substituição. De entre os novos diretores-gerais, ou equiparados, que tomaram posse, figuravam personalidades de reconhecido recorte liberal, como Prostes da Fonseca (Administração Escolar), Tavares Emídio (Ensino Secundário), Vítor Crespo (Ensino Superior), Maria de Lourdes Belchior (Instituto de Alta Cultura), Adelino Amaro da Costa (Gabinete de Estudos e Planeamento), Alberto Ralha (Secretariado da Reforma Educativa) e Alberto Machado (Secretaria- Geral).
- 5 A nova Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional foi preparada com a colaboração técnica da OCDE e de personalidades portuguesas como Rui Vilar e Freitas do Amaral, sendo este último responsável pelo articulado jurídico do diploma.

pando o quadro em que se processaria a futura escolaridade obrigatória de 8 anos, e (ii) a reforma do ensino superior, iniciada logo em 1970 e 1971 através de medidas avulsas no campo da reorganização dos cursos e das carreiras docentes, culminando com a aprovação em 1973 do decreto-lei 402173, que aprova o plano de expansão e diversificação desse nível de ensino.

Uma das principais apostas de Veiga Simão consistia precisamente no alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos, acompanhando, com um certo atraso, as tendências verificadas em diversos países europeus e, muito em particular, na nossa vizinha Espanha. Segundo o que veio a ficar consagrado na lei 5/73, a escolaridade obrigatória realizava-se através de um ensino básico, dividido em dois ciclos, o ensino primário e o ensino preparatório, ambos com 4 anos de duração, cumprindo todos os alunos o mesmo plano de estudos, o que significava o alongamento do tronco comum de escolaridade por mais 2 anos, passando a abranger também o grupo etário dos 13-14 anos.

Estando no ensino preparatório uma das suas principais prioridades, seguramente por ser esse o sector por onde passaria o essencial do esforço no cumprimento da decisão de alargar o período da escolaridade obrigatória para 8 anos. Veiga Simão lança ainda no ano letivo de 1972-1973, sob a capa do decreto das experiências pedagógicas, o 3.º ano experimental em 19 escolas, com três turmas cada, concretizando antecipadamente a estrutura unificada defendida para o ensino básico. Essa experiência prosseguiu em 1973-1974 com o 4.º ano experimental, envolvendo as mesmas 19 escolas, e o alargamento da rede de escolas com o 3.º ano, que passa para um total de 38. Veiga Simão coloca essa experiência na direta dependência do seu gabinete, de forma a contornar as direções-gerais implicadas, e recorre a um grupo de trabalho, onde pontifica Rui Grácio, em representação do Centro de Investigação Pedagógica (CIP) da Fundação Calouste Gulbenkian, e vários jovens

professores em exercício sem qualquer ligação ao regime, a quem comete a responsabilidade de preparar o lançamento destes dois novos anos de escolaridade, que, no futuro, substituiriam os anos correspondentes nos ensinos liceal e técnico.

Os programas elaborados, nomeadamente a relação de autores portugueses recomendados na disciplina de Português e, sobre-tudo, a nova disciplina de Introdução às Ciências Humanas, foram alvo de fortíssimo ataque na Assembleia Nacional por parte dos sectores mais conservadores do regime, que conseguem, no processo de elaboração da lei 5/73, retirar da Base VIII, no seu n.º 4, a referência a essa nova disciplina, substituindo-a por *Noções sobre a vida social e a estrutura política da Nação*. Apesar desses ataques, e porque a lei 5/73 acabou por não ser regulamentada, a estrutura-base dessa experiência prosseguiu até ao 25 de Abril, e mesmo depois, com a criação de um 5.º Ano sequencial, levando Rui Grácio (1985, p. 103) a considerar que as medidas inovadoras neste troço da escolaridade constituem “um fio de continuidade na rotura que separa a ditadura da democracia”, não apenas na “analogia do sopro da inspiração” mas também na ‘identidade, palavra a palavra, de muitas das proposições verbais’.

O ensino superior constituía outra das prioridades de Veiga Simão, se não a primeira e, seguramente, a mais sensível no plano político. A situação do ensino superior em Portugal, no início dos anos setenta, podia caracterizar-se através da seguinte aparente contradição: por um lado, uma “acentuada restritividade [nos] mecanismos sociais de acesso estudantil” (Sedas Nunes, s/d), e, por outro, um crescimento na população universitária de quase 100% em apenas oito anos, “sem contrapartida na disponibilidade acrescida de instalações e corpo docente preparado” (Fraústo da Silva, 1991).

Veiga Simão não esperou pela aprovação da lei de reforma do sistema escolar para pôr em prática um ambicioso plano de transfor-

mações no ensino superior. Partilhando a tese de Miller Guerra e Sedas Nunes (1970, p. 36) de que “certas universidades tiveram e têm extrema dificuldade em corresponder às necessidades e aos estímulos que lhes vêm do exterior e, em razão disso, separaram-se da vida social que as circunda”, e a de Alberto Ralha (1968, p. 124) de que talvez “a criação de novas Universidades [...] possa arrastar as antigas com o seu exemplo”, Veiga Simão vai aplicar uma estratégia de mudança que, conduzindo a uma alteração da relação de forças internas nas universidades, lhe permitisse, numa primeira fase, a reforma de alguns dos principais cursos e, numa segunda fase, um programa consistente de expansão e diversificação do ensino superior.

Aproveitando trabalhos anteriormente desenvolvidos no âmbito do GEPAE, Veiga Simão procede rapidamente a revisão do estatuto da carreira docente universitária, valorizando a componente de investigação e criando condições para a dedicação exclusiva a atividade docente e de investigação, ao alargamento de quadros e a abertura de concursos para os lugares de topo da carreira universitária, a publicação de legislação que reconhece os doutoramentos adquiridos no estrangeiro e ao lançamento de um vasto programa de bolsas de doutoramento em universidades estrangeiras, com destaque para as dos países anglo-saxónicos. Simultaneamente, onde havia condições institucionais para tal, procedeu-se a uma modernização de diversos cursos universitários, como foi o caso paradigmático do Instituto Superior Técnico (IST), uma das escolas de Lisboa com maiores conflitos na crise de 1968-1969, cujo novo Diretor, J. J. Fraústo da Silva, acumulou funções, intencionalmente, durante algum tempo com a direção do GEPAE.

Numa segunda fase, a estratégia de Veiga Simão passou por lançar, com o apoio técnico da OCDE, o projeto de expansão e diversificação do ensino superior, de forma a responder ao acréscimo da procura estudantil, o que passava pela criação de novas universidades

e de novos tipos de instituições de ensino superior, os institutos politécnicos e as escolas normais superiores. A preparação desse projeto constituiu, possivelmente, o mais importante exercício de planeamento alguma vez concretizado em Portugal no campo educativo. Assente numa pequena equipa constituída no âmbito do GEPAE, são realizados diversos estudos, conjugando os âmbitos nacional e regional, sobre as procura estudiantis, as capacidades de atracão e acolhimento das principais cidades e sobre as necessidades económicas previsíveis do país, determinadas segundo um modelo expressamente elaborado para o efeito e tomando a Holanda como referência (Fraústo da Silva, 1991). Será com base nesses estudos, e depois de muitas pressões de natureza política e regional, que o plano de expansão e diversificação do ensino superior, aprovado pelo decreto-lei 402/73, de 11 de Agosto, contemplará a criação de três novas universidades e de um instituto universitário (Universidades Nova de Lisboa, de Aveiro e do Minho, e Instituto Universitário de Évora), de seis novos institutos politécnicos criados de raiz (Institutos Politécnicos da Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar e Vila Real), de quatro outros institutos politécnicos resultantes da reconversão de estabelecimentos existentes (Institutos Politécnicos de Coimbra, Lisboa, Porto e Santarém), e de nove escolas normais superiores (em Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu).

A reforma educativa protagonizada por Veiga Simão correspondia, nos seus traços principais, a estratégia inicial de Marcello Caetano, resumida na fórmula *primeiro o desenvolvimento, depois a democracia* (Amaral, 1995). Apresentada como a face mais visível da vontade de renovação do regime, a reforma, na sua expressão jurídico-política materializada na lei 5/73, acaba por ser aprovada num contexto em que o marcelismo caminhava para o seu total isolamento. O debate na Assembleia Nacional anterior à aprovação da lei espelha bem a desconfiança com que importantes sectores do regime olhavam já a ação de Veiga Simão, pressionando, previsivelmente,

Caetano para a sua substituição a frente do Ministério da Educação Nacional.

Ao nível das diferentes correntes da Oposição Democrática, a ação de Veiga Simão fora recebida, desde cedo, com o sublinhado da sua contradição insanável: “a democratização do ensino só pode efetivar-se numa sociedade democrática” (Santos Simões, 1971, p. 24), ou, “uma democratização sem democracia” (J. Amaral Nogueira, comunicação ao 3.º Congresso da Oposição Democrática, 1973, in Nogueira, Lopes, Castro & outros, 1976, p. 28), ou ainda, como didaticamente explicava Rui Grácio (1980 [1973]), “entre nós o problema essencial do sistema de ensino é o político” (p. 19).

O reformismo oficial raciocinou como se se pudesse isolar a escola do contexto sociopolítico do país, como se a condição económica das famílias fosse indiferente ao acesso a escola, como se o trabalho infantil fosse hábito sem raízes, como se se dispusesse de uma eficiente rede de transportes, como se a precariedade higiénica do meio e a subalimentação fossem conciliáveis com um bom rendimento escolar, como se os irresistíveis recursos técnicos da televisão não estivessem assegurando ao poder um crescimento rápido da deseducação institucionalizada, como se a opressão social traduzisse realidade despicienda quando se trata de colocar a pedagogia ao serviço da emancipação do homem, como se a discriminação política se compatibilizasse com a cultura ou se tomasse suscetível de escamoteamento por via de declarações oficiais, como se um clima de liberdade houvesse de inspirar as escolas de um país sujeito a violenta ditadura. (Cardia, 1973, p. 26-27)

A essa contradição associava-se, em geral, a referência a íntima ligação da reforma educativa com o processo de expansão e modernização económica do país, sublinhando, em termos mais ou menos carregados ideologicamente, o seu valor instrumental para esse propósito. Santos Simões (1971, p. 27), a pergunta que formula, *Reforma do Ensino ao serviço de quê?* responde sem hesitações: “Ao serviço de um neo-capitalismo balbuciente numa fórmula tecnocrática que necessita de mão-de-obra especializada. E não só. Ao ser-

viço, também, da pequena burguesia que se vê adulada na promessa risonhamente aberta de um convite para entrar no jogo, onde é indispesavelmente necessária pela urgência de um maior número de intervenientes”.

O 3.º Congresso da Oposição Democrática, realizado na cidade de Aveiro em abril de 1973, considerou na sua 5.ª secção as questões da *Educação, Cultura, Juventude*. Algumas das suas 28 comunicações abordaram a questão da reforma educativa, tanto nos seus propósitos globais, como em alguns dos seus aspetos específicos (ensino superior, juventude, desporto, situação dos professores, entre outros). Com base nessas comunicações e no trabalho da Comissão Coordenadora da secção⁶, as conclusões apresentadas ao plenário do Congresso, e aí aprovadas, fazem o seguinte diagnóstico crítico da chamada reforma Veiga Simão, no seu ponto 7.1, sobre *Sociedade e Democratização do Ensino*:

A reforma do ensino anunciada pelo actual ministro entra em contradição, nos princípios que a dominam e proclamam, com os condicionalismos económico-sociais e políticos que caracterizam a actual sociedade portuguesa e que a reforma teoricamente parece ignorar. Tudo indica que, ao traduzir-se em realidades concretas, essa reforma mais não fará do que negar os seus proclamados pressupostos, ajustando-se a esses condicionalismos que a contradizem, ou sendo totalmente sacrificada nas suas intenções expressas nos condicionalismos que se lhe opõem. (3.º COD, Conclusões, 1973, p. 88-89)

A ação política de Veiga Simão verifica-se num período áureo de *procura otimista da educação* (Grácio, 1986), manifestada numa enorme pressão sobre a frequência de educação secundária e, em

6 Muito jovem, integrei essa Comissão Coordenadora, em representação do Movimento Democrático de Setúbal. A composição completa da comissão era a seguinte: Santos Simões, Lino de Carvalho, Joffre Amaral Nogueira, Lindley Cintra, António Sousa Santos, Joaquim Pina Moura, José Ramalho, António Teodoro, Urbano Tavares Rodrigues, Victor de Sá e Óscar Lopes.

menor medida, mas já bem presente, de educação superior. Uma ação que, na síntese de Teresa Ambrósio (1990), se processa no seguinte contexto:

Desenvolve-se a seguir aos acontecimentos de Maio de 1968 e as réplicas ou sequelas que são as crises académicas que a partir de 1969 se registam em Portugal;

Insere-se no movimento geral de reforma dos sistemas educativos em curso na Europa depois de 1970;

Aproveita oportunamente o resultado dos estudos conduzidos, com o apoio da OCDE, sobre o sistema educativo português, sendo o relevo posto por aquela organização no valor estratégico da formação do “capital humano” para o desenvolvimento económico, um valor muito bem-vindo para a visão de transformação que o regime acalentava;

Insere-se num período de transição e de profunda crise académica e política que o país atravessava desde há alguns anos. (p. 282)

Para Stephen Stoer (1986), a reforma Veiga Simão representa algo mais que “o desenlace de uma década de projetos de reforma do ensino iniciada nos anos cinquenta” (p. 73). Em sua opinião, o tipo de interpretação que privilegia a continuidade das reformas desde Leite Pinto, e que incluem o projeto de Estatuto de Educação Nacional de Galvão Telles e a intenção de reforma do ensino médio de Hermano Saraiva, além de ligar projetos muitas vezes contraditórios, “tende a tornar-se excessivamente economicista”, por reduzir o processo de reforma a um único elemento, “a procura de mão de obra especializada necessária a expansão económica” (p. 74). A tese defendida por Stoer (1986) é outra:

A Reforma Veiga Simão teve uma importância especial no início da década de setenta devido: 1) ao papel central desempenhado pela educação para o Estado português; 2) ao facto de a Reforma ter agido como um eixo dos debates do desenvolvimento / modernização do País, e 3) ao impacto da Reforma numa conjuntura política específica (uma conjuntura de crise)

que lhe restituiu uma importância e uma autonomia que a educação geralmente não possuía [...]. (p. 79-80)

A reforma Veiga Simão, inquestionavelmente, representou um período de mobilização de vontades e de predisposições que colocou a educação no centro dos debates sobre o desenvolvimento e modernização do país. Mas significou também, até pelos seus limites e contradições, o tornar bem visível para a sociedade portuguesa o completo esgotamento da forma política organizativa do Estado Novo.

Um Ministro com demissão anunciada?

A partir de meados de 1973, coincidindo com o encerramento sucessivo de todas as hipóteses de evolução do regime, começam a somar-se os sinais de distanciamento de Marcello Caetano face à ação de Veiga Simão. Esses sinais tornam-se públicos no último Congresso da Ação Nacional Popular (ANP), em maio de 1973, onde a ação de Veiga Simão foi várias vezes atacada, perante um já evidente distanciamento de Marcello Caetano, simultaneamente Presidente da ANP e chefe do Governo". A materialização desse distanciamento, pelo menos no respeitante à política universitária, pode depois ser encontrada na indicação por Caetano de Veríssimo Serrão para Reitor da Universidade de Lisboa, uma personalidade conhecida por ser um feroz crítico da *democratização do ensino*, não aceitando outros nomes propostos por Veiga Simão, mais próximos das orientações por este defendidas para a reforma universitária.

As dificuldades de Veiga Simão no Governo aumentaram consideravelmente. Já não eram apenas as disputas pessoais, existentes desde muito cedo, com alguns membros do Governo, mas o isolamento político que se refletia na rejeição em Conselho de Ministros de propostas que o próprio Veiga Simão considerava fundamentais para a concretização do seu projeto de reforma educativa, como é

o caso conhecido da lei de programação do ensino superior, superada por decisão pessoal de Marcello Caetano.

A remodelação da equipa ministerial no início do ano letivo de 1973- 1974, com o reforço de competências do Secretário de Estado Augusto Athaíde, que transita da Secretaria de Estado da Juventude e Desportos para a da Instrução e Cultura, e a entrada de Valadão Chagas, para a deixada vaga Secretaria de Estado da Juventude e Desportos, ambos muito próximos de Marcello Caetano, acentuam as dificuldades de Veiga Simão no interior do Governo. Veríssimo Serrão, nas *confidências do exílio* que atribui a Marcello Caetano (Serrão, 1985), afirma que havia já um desfecho previsto para esse isolamento político: a exoneração, ou aceitação da demissão, de Veiga Simão de Ministro da Educação Nacional, a ser tornada pública a 29 de abril de 1974, estando, desde o final da tarde de 18 de abril, convidado o novo titular, precisamente ele próprio, então Reitor da Universidade de Lisboa. E, acrescenta a mesma fonte, Marcelo Caetano contava marcar a tomada de posse do novo Ministro da Educação para a manhã de 2 de maio de 1974.

Para a decisão de Marcello Caetano substituir Veiga Simão na pasta da Educação Nacional poderiam figurar ainda outras razões, previavelmente de muito maior relevância política no momento. Veiga Simão, que mantinha, desde há alguns anos, um estreito relacionamento pessoal e político com António de Spínola – e, em menor medida, com Costa Gomes –, servirá, entre a publicação do livro *Portugal e o Futuro* e a exoneração de Costa Gomes e António de Spínola da chefia das Forças Armadas, de interlocutor entre Spínola e Caetano, procurando, segundo o próprio Veiga Simão, dar soluções concretas para a resolução da crise política, uma das quais seria a de nomear António de Spínola Ministro da Defesa⁷.

7 Na entrevista que me concedeu, o Professor Veiga Simão afirma que apresentara a Marcello Caetano uma proposta que incluía três pontos; a citada nomeação de António Spínola como

Sabendo-se que tinha sido Américo Thomaz que exigira a Caetano a demissão de Costa Gomes e António de Spínola, uma tal proposta implicaria a rutura com o Presidente da República, e com os ultras do regime reunidos em seu torno, apoiando-se naqueles prestigiados chefes militares para pôr em prática uma política de transição política e de resolução do problema ultramarino, nos termos do que António de Spínola defendia em *Portugal e o Futuro*, e que, afinal, não eram substancialmente distintos do que Marcello Caetano defendera em 1961 - 1962.

Marcello Caetano, embora nunca tenha referido que lhe tivesse sido apresentada essa proposta (e.g., Caetano, 1974), optou por pedir, uma vez mais, a demissão de Presidente do Conselho a Américo Thomaz, que a voltou a recusar (Amaral, 1995). António de Spínola, que regularmente se deslocava ao Ministério da Educação para falar com Veiga Simão e que, concretamente, passara as manhãs dos dias 23 e 24 de abril, no gabinete do Ministro da Educação, ao fim da tarde de 24 de abril dava, finalmente, a sua anuência às ações militares que, poucas horas depois, o Movimento das Forças Armadas desencadearia e que levariam ao derrube do regime.

Entretanto, por pouco não se concretizava o destino nacional que alguns dos adversários políticos de Veiga Simão consideravam ser sua ambição, quando António de Spínola procurou, sem êxito, indigitá-lo para primeiro-ministro do I Governo provisório. É que não fora Spínola a desencadear a *revolução* e esta, desde cedo, se transformou em algo mais que o projeto falhado de evolução do marcelismo.

Ministro da Defesa, a convocação de eleições completamente transparentes, com permissão dos partidos políticos, e a realização de um referendum sobre o Ultramar (Ver entrevista em *As Políticas de Educação em discurso directo*, Teodoro 2002).

Referências bibliográficas

- Amaral, D. F. do (1995). *O Antigo Regime e a Revolução. Memórias Políticas (1941-1975)*. Círculo de Leitores.
- Ambrósio, T. (1990). O sistema educativo: ruptura, desestabilização e desafios europeus. In A. Reis (Dir.). *Portugal Contemporâneo*, Vol. 6 (1974-1992) (pp. 281-290). Alfa.
- Caetano, M. (1974). *Depoimento*. Distribuidora Record.
- Cardia, M. S. (1973). *Por uma Democracia Anti-capitalista*. Seara Nova.
- COD (1973). *3.º Congresso da Oposição Democrática. Conclusões*. Aveiro, 4 a 8 de abril de 1973. Seara Nova.
- Fraústo da Silva, J. J. R. (1991, dezembro). *Ensino Universitário e Ensino Politécnico – das intenções à prática*. [Comunicação Oral]. 2º. Congresso A Pedagogia na Universidade, Universidade Técnica de Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Grácio, R. (1980). *Os Professores e a Reforma do Ensino* (2ª ed.). Livros Horizonte.
- Grácio, R. (1985). Evolução Política e Sistema de Ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80. In J. E. Loureiro (Coord.), *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas* (pp. 53-154). Universidade de Aveiro.
- Guerra, J. P. M. & Nunes, A. S. (1970). A crise da Universidade em Portugal: Reflexões e sugestões. In A. S. Nunes (Org.), *O problema político da Universidade* (pp. 19-89). Publicações Dom Quixote.
- Leite, R. P. (Org. e Coord.) (1973). *A Reforma do Sistema Educativo*. Ministério da Educação Nacional.
- Ministério da Educação Nacional [MEN] (1971a). *Projecto do Sistema Escolar*. Ministério da Educação Nacional.

- Ministério da Educação Nacional [MEN] (1971b). *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*. Ministério da Educação Nacional.
- Nogueira, J. A., Lopes, O., Castro, A. de & al. (1976). *Educação: luta de ontem, luta de hoje*. Cadernos O Professor.
- Ralha, A. (1968). As Universidades Portuguesas, em face dos diferentes tipos institucionais de Universidade. *Análise Social*. 20-21 (VI), 99-125.
- Reis, A. (1994). A Revolução de 25 de Abril. In A. Reis (Coord.), *Portugal, 20 anos de democracia* (pp. 12-18). Publicações Alfa.
- Rosas, F. (1994). O Estado Novo (1926-1974). In J. Mattoso (Dir.). *História de Portugal*. Vol. VII. Círculo de Leitores.
- Serrão, J. Veríssimo (1985). *Marcello Caetano. Confidências no Exílio*. Editorial Verbo.
- Simão, J. V. (1973). *Educação ... Caminhos de Liberdade*. CIREP / Ministério da Educação Nacional [compilação e coordenação de Rita Pinto Leite].
- Simões, S. (1971). *Ensino: projecto de reforma ou reforma do projecto?* Razão Actual.
- Spínola, A. de (1974). *Portugal e o Futuro*. Arcádia.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2002). *As Políticas de Educação em Discurso Directo (1955-1995)*. Instituto de Inovação Educacional.
- Teodoro, A. (2023) *Repressão Estudantil e Ação Psicológica no Final do Estado Novo. A história esquecida do CDI (1966-1974)*. Edições Universitárias Lusófonas.

3 A reforma Veiga Simão 50 anos depois

Licínio C. Lima¹

¹ CIEd | Instituto de Educação | Universidade do Minho | llima@ie.uminho.pt
<https://orcid.org/0000-0003-0899-7987>

Uma “democratização do ensino” sem democracia?

A “democratização do ensino” representou, nos finais da década de 1960, uma expressão nova na linguagem oficial do regime de Salazar-Caetano (Caetano, 1975, p. 62), sendo até então frequente nos discursos políticos das oposições e dos movimentos estudantis. Mas a partir da tomada de posse do ministro da Educação Nacional, José Veiga Simão, ocorrida a 15 de janeiro de 1970, e até ao seu último discurso publicado, proferido em 19 de abril de 1974 – num total de 136 discursos e declarações que foram analisados –, concluiu-se que a “democratização do ensino” emergiu como lema da ação reformadora, de resto sob variadas combinações e com distintos impactos.

À educação, não apenas das “elites fechadas”, mas especialmente à “educação das massas”, foi atribuído o estatuto de “problema cimeiro”, de “alma motora”, de “batalha decisiva”, o que exigia, segundo o ministro, “uma autêntica democratização do ensino”

© Autor(s), 2024 – A. Teodoro & J. Pintassilgo (Eds.): Nos 50 anos da Reforma Veiga Simão: as políticas educativas entre mudanças e continuidades, pp. 39-60, 2024.

<https://doi.org/10.60543/978-989-757-292-0/2024-sct-vol.5-1.2>

(Simão, 1973, pp. 12-21). Através de discursos mobilizadores e frequentemente hiperbólicos, o ministro afirmava o propósito de “educar todos os portugueses”, lembrando que no “mundo português” existiam “milhões de homens a instruir e a educar”, o que exigia a promoção de “uma efetiva igualdade de oportunidades, independentemente das condições sociais e económicas de cada um” (Simão, 1973, pp. 44-52). Incluindo, também, “uma Universidade acessível a todos os portugueses e da qual possam provir os que, por mais capazes, presidam amanhã aos destinos da Nação” (Simão, 1973, pp. 33-34).

Porém, o discurso governamental da “democratização do ensino” viria a originar diversas reações. Considerada, por parte dos setores conservadores, uma expressão perigosa, resultante de uma “inflação verbal” que poderia conduzir à participação e autogestão das escolas, e até à “insurreição estudantil”, segundo o deputado Moura Ramos (Ministério da Educação Nacional - MEN, 1973a, pp. 251-256), foi admitida como uma oportunidade, ainda que sob certas condições, pela ala liberal, de tal modo que a reforma constituiria um “agente poderoso de democratização da sociedade portuguesa”, mas desde que o direito universal à educação pudesse ser alcançado, o que exigiria “plena democracia económica, social e política”, nas palavras do deputado Pinto Machado (MEN, 1973a, pp. 468 e 470). Aparentemente, para a maioria dos deputados à Assembleia Nacional, o lema da democratização surgia como um preço a pagar por uma reforma que poderia reforçar um regime que, em 1973 – o ano de aprovação da Lei da Reforma Educativa – fora considerado em “lenta agonia”, e no qual só aquela reforma parecia emergir como elemento *galvanizador de esperanças* (Amaral, 1995, p. 125). Já para os setores oposicionistas, e desde cedo, a reforma seria relevante, mas impossível de concretizar sem “a urgente reforma das estruturas políticas, sociais e económicas”; meta urgente, considerava-se que ela só poderia ser concretizada no contexto de uma sociedade democrática (Simões, 1971, p. 33). As con-

tradições entre “democratização do ensino” e respetiva proposta de “igualdade de oportunidades”, por um lado, e, por outro, um regime político autoritário no qual, para crianças e jovens, “essa igualdade de oportunidades não existirá enquanto não existir igualdade social dos adultos”, tinham sido claramente apontadas no 3.º Congresso da Oposição Democrática (1973, pp. 88-90).

A todas as críticas e objeções foi respondendo o ministro, incansável, ao longo de mais de quatro anos, recorrendo a uma estratégia argumentativa que rejeitava as posições que considerava extremas, embora irmanadas: as da oposição e as dos “ultras”, isto é, as do “anarquismo” e as do “reaccionarismo” (Simão, 1973, p. 76). As primeiras acusavam a reforma de “pactuar com o capitalismo”, e as segundas de “sovietizar o ensino” (Simão, 1973, p. 292), quando, segundo o ministro, se tratava de uma “revolução de paz e de progresso” (Simão, 1973, p. 318), que exigia “a educação das massas”, um imperativo de sobrevivência da própria Nação, como afirmara logo no seu primeiro discurso de 15 de janeiro de 1970 (Simão, 1973, p. 14).

Simultaneamente arrojado e surpreendente, o discurso da “democratização do ensino” emergia, contudo, num contexto não democrático que lhe era forçosamente adverso e que, no limite, faria da reforma Veiga Simão uma reforma impossível quanto aos seus princípios básicos: a democratização e a igualdade de oportunidades educacionais. A Constituição de 1933 (revista em 1971), a ausência de eleições livres, a existência de um partido único (Ação Nacional Popular), uma guerra colonial com três frentes em África, a censura e a polícia política, entre outros elementos de feição autoritária, faziam da “democratização do ensino” uma proposta política paradoxal. E mais ainda quando o ministro insistia numa “verdadeira democratização” e numa “efetiva igualdade de oportunidades”, tópicos mobilizadores, mas com carácter fortemente insular e ato-

mizado em face das condições políticas, sociais e económicas do país.

Não surpreende, por isso, o grau de desconexão relativa entre os excessos retóricos do ministro – por vezes acusado de demagogia (Miranda, 1981, p. 36), ou de um “discurso não meramente demográfico, se candidamente convicto”, considerando os impactos democráticos de uma expansão do ensino acompanhada por medidas de ação social escolar (Grácio, 1981, p. 666), ou ainda de usar um “tom populista” (Stoer, 1983, p. 814) –, e as significativas ausências detetáveis na Lei de 1973, bem como a estreiteza e baixa densidade das suas conceções de democratização e de igualdade de oportunidades.

Com efeito, no primeiro caso, a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, nem por uma vez referia a expressão “democratização do ensino”, em contraste com “profissional” e “formação profissional” (34 vezes no total), “desenvolvimento” (9 vezes), “moral” e “família” (8 vezes cada), “religião” e “religiosa” (6 vezes cada) e “Pátria” (4 vezes). Para além disso, a “democratização do ensino” revelava-se sobretudo ancorada na expansão da rede escolar e num maior acesso de crianças e jovens, seja propondo um alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos, seja criando instituições universitárias, políticas e, ainda, de formação de professores. Tais medidas, de inegável potencial democrático, pretendiam dar resposta a uma maior procura social de educação, que se manifestava desde a década de 1960, embora confrontando-se com carência de instalações, de professores, de condições de acesso, de permanência e de sucesso de alunos provenientes das classes populares e média-baixa.

Relativamente desacompanhada de outras políticas sociais ativas, e não obstante os crescentes orçamentos para a educação, a “democratização do ensino” surgia politicamente e socialmente isolada,

num contexto caracterizado por décadas de controlo ideológico e de seleção social. Contexto que, não obstante o voluntarismo ministerial, era ainda marcado por desconfianças e temores quanto à defesa do “Ultramar português”, quanto aos riscos de uma possível liberalização do regime, quanto ao eclodir de novas crises estudantis, quanto ao facilitismo induzido pela democratização do acesso. O ministro admitia que “mudar de um sistema educativo para outro totalmente diferente dentro de outra filosofia social, não é tarefa fácil”, razão pela qual insistia em que um tal “programa só pode ser levado a cabo na ordem, na Lei, na disciplina” (Simão, 1973, pp. 274 e 261). O que para ele significava assumir como “linhas mestras” da reforma *Deus, Pátria, Família, e o professorado como símbolo de “sacerdócio”* (Simão, 1974a, p. 56).

Não só a expansão do ensino era uma condição necessária, mas não suficiente, para alcançar uma democratização da educação, como esta se encontrava sitiada pelos condicionalismos próprios de um regime não democrático, colonial, politicamente bloqueado. O que explica que a tão repetida “democratização do ensino” jamais se permitisse abrir o seu campo semântico e conceptual à democratização do currículo e dos conteúdos do ensino, nem tampouco ao governo, à gestão dos estabelecimentos de ensino e à participação estudantil. Marcello Caetano assumira como preocupação governamental quanto à “grande, urgente e decisiva batalha da educação” (Caetano, 1970, p. 95), “facultar ampla e livremente o acesso de quantos o merecem aos mais altos graus da cultura e do saber” (Caetano, 1971, p. 80), em fundo assumidamente meritocrático, sendo, porém, definitivo quanto à condição que reconheceu ter posto ao ministro da Educação Nacional: “enquanto existisse agitação acadêmica não se admitiriam representantes dos estudantes nos órgãos do governo escolar. Porque fatalmente seriam eleitos os agitadores ou seus delegados e esses órgãos se converteriam em instrumentos de subversão” (Caetano, 1975, p. 155).

Em tal quadro de referência, o segundo princípio basilar da reforma – a igualdade de oportunidades –, por uma única vez invocada na Lei n.º 5/73, não apenas surgia limitada pelo alcance reduzido da democratização do ensino e de outras políticas sociais, como se revestia de um significado sobretudo formal, dada a situação social do país, a pobreza, a mortalidade infantil e a condição social da maioria das crianças portuguesas. Situação conhecida do ministro, para quem o direito à educação estava relacionado com a “igualdade de oportunidades para o pobre e para o rico, direito à saúde, direito à liberdade, direito ao salário que permita viver com dignidade [...] justiça social”, mas em que seria através da educação que se construiria “uma sociedade autenticamente democrática” (Simão, 1974a, pp. 45-46) na qual aqueles direitos vingariam, numa espécie de racional circular que *pedagogizava* a mudança social a partir de uma “reforma de vanguarda” (Simão, 1974b, p. 162).

A “democratização do ensino” é que democratizaria o regime político e a sociedade portuguesa, de forma pacífica e relativamente consensual, segundo a lógica reformista. A crença “de que a transformação social do país, por essa via do ensino, nada tinha a ver com política”, conforme observou Rómulo de Carvalho (1986, p. 812), era uma crença pedagógica e, no limite, com fundo tecnocrático, embora as lógicas políticas da reforma se apresentassem complexas e contraditórias, como se verá seguidamente.

Elites de mérito, modernização económica, democratização política

O *corpus* documental constituído por: discursos e memórias de Marcello Caetano com interesse para o estudo da reforma educativa (Caetano, 1969, 1970, 1971, 1972a, 1972b, 1975); discursos, declarações e entrevistas do ministro José Veiga Simão (Simão, 1973, 1974a, 1974b, 2002, 2008); projetos de reforma e de lei,

parecer da Câmara Corporativa, debates na Assembleia Nacional, e síntese da discussão pública (Ministério da Educação Nacional - MEN, 1971a, 1971b, 1973a, 1973b, 1973c, 1973d), para além da Lei n.º 5/73, permitiu a construção de três lógicas de interpretação política da reforma educativa, que serão designadas do seguinte modo: *elites de mérito, modernização económica, democratização política*. De acordo com estudo anterior, que aqui é retomado de forma menos desenvolvida (Lima, 2023), não obstante as tensões entre as lógicas referidas, elas nem sempre se revelam mutuamente excludentes e, pelo contrário, sinalizam o caráter complexo e polifacetado, bem como as contradições e o hibridismo, que marcaram a reforma Veiga Simão.

A lógica das *elites de mérito*, da renovação do escol do país, ampliando a base do seu recrutamento e evitando o desperdício de deixar de cooptar os mais dotados, corresponderia, no plano teórico, a uma “democratização do ensino” com fundo elitista ou, em versão mitigada, uma conceção meritocrática do princípio, tão invocado, da igualdade de oportunidades. Quer os discursos do ministro, quer os do Presidente do Conselho, quer ainda os de vários deputados durante os debates na Assembleia Nacional, remetem para uma lógica que é vista como de democratização do acesso, via escolar, às elites e às funções de mando. Pretende-se “permitir que nas elites se integrem os mais capazes, independentemente de condicionalismos sociais e económicos” (Simão, 1973, p. 13). Esta perspetiva baseia-se na teoria dos dons, nas “propensões naturais” (Simão, 1973, p. 84), no considerado “natural desenvolvimento das vocações de cada um”, assim justificando que seja a “Escola a determinar, naturalmente, que os melhores ocupem os melhores lugares nos seus lugares próprios” (Simão, 1973, p. 126), assim produzindo uma naturalização da ordem social.

Aparentemente, seriam as aptidões, os talentos, os méritos pessoais a justificar que progredissem “no sistema educativo aqueles

que o merecem pela sua inteligência, de forma a que neste Portugal os melhores ocupem os melhores lugares” (Simão, 1973, p. 274). As futuras elites deveriam ser “elites de mérito” (Simão, 1974a, p. 221) e passar a ser recrutadas em todas as classes sociais; só assim seriam “elites autênticas”, não dinásticas (Simão, 1974a, p. 10). A renovação das elites era considerada crucial e a “democratização do ensino” o meio para a alcançar: “pobres em recursos materiais, carecemos, sobretudo, de inteligências que não podemos desperdiçar” (Simão, 1974a, p. 48).

Marcello Caetano (1971, p. 80) era mais categórico no que às elites dizia respeito, tendo afirmado: “uma das preocupações do Governo é a de facultar ampla e livremente o acesso de quantos o merecem aos mais altos graus da cultura e do saber”. Alargava, de resto, a necessidade de dispor de elites a todos os níveis: “Devemos proclamar a necessidade da existência de um escol, a necessidade de prestigiar elites, a importância fundamental para um país de dispor em todos os níveis de chefes competentes” (*Id., ibid.*, pp. 96-97). Congruentemente, alguns deputados (por exemplo Reboreda e Silva) insistiam, no Parlamento, na necessidade de a educação dar a todos “as mesmas oportunidades, apenas dependentes da sua capacidade e inteligência” (MEN, 1973a, p. 206); na formação de elites, designadamente através da criação de novas universidades, para que fosse possível o “caminho da evolução e do progresso”, a “constituição da nova sociedade”, segundo as palavras do deputado Amílcar Mesquita (MEN, 1973a, pp. 336 e ss.). Afiançavam outros, como o deputado Duarte Amaral (MEN, 1973a, p. 232): “a reforma Marcello Caetano-Veiga Simão, abre iguais oportunidades a todos os portugueses e é, sem sombra de dúvida, uma reforma ambiciosa, global e inovadora”.

Quanto à lógica da *modernização económica*, com vista à formação de quadros e de uma mão de obra qualificada, visando o desenvolvimento económico do país, adota uma perspetiva mais global,

pragmática, de modernização, de superação de atrasos, de busca do progresso, de feição desenvolvimentista. Procura, aliás, aprofundar a inserção da economia portuguesa no plano internacional, já com destaque para o espaço europeu, sobretudo através do então designado “Mercado Comum”.

Já em 1970, o ministro revelava que os “caminhos do progresso” que a reforma geral do ensino visava percorrer eram exigentes: “Não podemos ficar responsáveis perante as gerações vindouras, de um subdesenvolvimento cultural no contexto europeu” (Simão, 1973, p. 59). Tal desenvolvimento cultural era quase sempre apresentado em parceria com o desenvolvimento económico, e este exigia resposta às “necessidades de mão-de-obra a todos os níveis para o progresso do País” (*Id., ibid.*). Era, também, indispensável “preparar quadros dinâmicos e eficientes capazes de responder com decisão aos anseios do País” (Simão, 1973, p. 53), embora o ministro não escondesse os receios face a possíveis derivas economicistas e tecnocráticas, em prejuízo de valores tradicionais de que dizia não abdicar. Por isso afirmava: “o sistema educativo não se deve subordinar diretamente às exigências do desenvolvimento económico, embora se entenda também que ignorar tal relação pode conduzir a frustrações individuais, pelo que a conceção das estruturas educacionais deve permitir a obtenção de qualificações concretas” (Simão, 1973, p. 82). Apesar da ambivalência do discurso, o protagonismo das qualificações, da formação profissional e do “capital humano” começava a adquirir uma certa pujança, já com olhos postos noutros países da Europa, relativamente aos quais se exige uma “caminhada célere para podermos atingir o nível” (Simão, 1973, p. 337) que neles se registava, pois no “domínio educacional” considera-se que “o nosso atraso é grande” (Simão, 1973, p. 166). Por isso se insiste em que “recuperar atrasos de quase duas décadas” (Simão, 1973, p. 213) implicará promover uma “progressiva harmonização das políticas educacionais, mormente na Europa”, indiciando dimensões daquilo a que hoje chamamos *europei-*

zação da educação, desde logo para “sairmos da cauda da Europa” (Simão, 1973, p. 235), esperança que o ministro acalentava através daquilo a que chamava uma “verdadeira explosão escolar”.

A formação profissional, embora parcialmente colocada fora do âmbito formal do sistema educativo na futura Lei de 1973, será apresentada como um “factor de independência de um povo”, esclarecendo o ministro: “no sentido de cada vez importarmos menos tecnologias, de sermos capazes de desenvolver a nossa própria tecnologia, de, efetivamente, não sermos colónia tecnológica do estrangeiro” (Simão, 1974a, p. 36). Uma formação profissional que é referência central nos discursos, e mais tarde na própria Lei, embora sem prejuízo do “conservadorismo inalterável” que o ministro confessa em “questões de patriotismo” (Simão, 1974a, p. 117), o que o levará a conduzir uma política que não abdique daquilo que se refere “à formação do carácter, ao amor à Pátria e ao entendimento da presença portuguesa no mundo” (Simão, 1974a, p. 80).

Sem ignorar os apoios que obterá no Parlamento quanto à necessidade de aumentar a produtividade do país, através de “técnicos especializados na administração, no comércio, na agricultura, na pecuária”, segundo a deputada Custódia Lopes (MEN, 1973a, p. 247), o ministro recusa as teses dos críticos, de uma reforma “ao serviço do capitalismo, ou manobra demagógica destinada a criar mão-de-obra especializada e a transmitir a ideologia do momento, ou afirmando-se que não pode ser executada sem modificação prévia de estruturas sociais e políticas” (Simão, 1974a, p. 227), esta última a crítica maior dos opositores ao regime autoritário.

Análises políticas e teses académicas, contudo, interpretaram a reforma como uma tentativa de “liberalização pela tecnocracia capitalista”, como foi o caso de Mário de Sotomayor Cardia (1973, pp. 48-49), para quem “nada permite prever que a vitória da tecnocracia conduza à derrota da autocracia”. Sacuntala de Miranda

(1981, p. 35) verá na reforma a expressão de uma elite dirigente de vocação desenvolvimentista, que procurava o desenvolvimento, contra o atraso de um país que em 1960 contava mais de 30% de analfabetos na população com mais de 16 anos, sob “pressões externas surgidas com a OCDE”, e por essa razão falará de um “oce-deísmo humanizado” e anticonservador. A prioridade ao desenvolvimento, com secundarização da democracia, coincidia, de acordo com a análise de António Teodoro (2001, p. 274), com a estratégia que fora inicialmente definida por Marcello Caetano e que Veiga Simão seguia. Rui Grácio (1981, pp. 663 e 666) aludiu a “um projecto de ‘modernização’ do sistema educativo”, típico de um “discurso liberal meritocrático” e de um “capitalismo esclarecido”.

Finalmente, quanto à lógica da *democratização política*, de mobilização e de valorização do povo, recorde-se que Veiga Simão foi ao ponto de admitir que a democratização política poderia resultar da “autêntica democratização do ensino”, apontando, com tensões visíveis, “para a estruturação de uma perfeita e sã democracia” (Simão, 1974a, p. 72) e declarando: “Os princípios educacionais definidos na Lei, são traves mestras e indestrutíveis de uma sociedade democrática. Democracia na criação, na vida, no respeito, na ordem e na disciplina” (Simão, 1974a, p. 250). Reconheceu, ainda, o “inalienável direito à educação”, pois “Há direitos que não podemos negar e um deles é o direito de todo o cidadão português à educação” (Simão, 1973, p. 255), antecipando a expressão “educação para todos” (*Id., ibid.*, p. 170) e insistindo numa política de “promoção educacional” (*Id., ibid.*, p. 331). O objetivo seria o da construção de um “Portugal Melhor, onde haja pão e cultura em cada lar” (*Id., ibid.*, p. 363), “um Portugal mais culto, mais livre e mais humano” (Simão, 1974a, p. 94).

Será o povo, “o maior número de portugueses” (Simão, 1973, p. 111), o ator central nesta lógica política e, simultaneamente, o destinatário da reforma; mas um destinatário considerado ativo,

que participa na sociedade e que “acredita nas medidas que permitirão assegurar, no final do próximo ano, o cumprimento integral da escolaridade obrigatória e o arranque para a escolaridade de oito anos” (*Id., ibid.*, p. 332), afirmará Simão em outubro de 1972. Tal como afirmará que “governar é amar e viver para o Povo” (Simão, 1974b, p. 26).

Participação, diálogo, abertura, renovação, pedagogia ativa, são apresentados como esteios de uma expansão escolar capaz de democratizar o país pela educação. A participação de “todos os portugueses” é condição para vencer a “batalha da educação” (Simão, 1973, p. 82), sendo caracterizada como “participação activa no progresso nacional”, para a “ordem social” e para a “liberdade responsável” (*Id., ibid.*, p. 55), sem margem para dúvidas quanto às opções axiológicas da reforma. Donde a anunciada abertura ao diálogo e à colaboração de todos, “independentemente das suas ideias políticas” (Simão, 1973, p. 122), a abertura do ministério, o diálogo “aberto, franco, sereno, sem medo e sem eufemismos” (*Id., ibid.*, p. 363), a informação ao país “do resultado da consulta democrática a que se procedeu” durante a discussão pública das propostas do ministro (MEN, 1971a, 1971b), pareciam adequar-se mais a uma lógica consultiva, de cooptação e de envolvimento legitimador, do que de participação democrática em processos de decisão, mesmo que apenas em contextos escolares.

A renovação enfrentava claros limites sempre que transcendia a lógica da “democratização do ensino” como sinónimo de expansão escolar e de alargamento do acesso à educação formal. Aí, o ministro apresentava, em maio de 1973, obra realizada ao longo de quatro anos (Simão 1973, p. 84): 6400 escolas do ensino primário, 180 do ciclo preparatório direto, 280 postos oficiais da telescola, 79 liceus ou secções do ensino liceal, 51 escolas ou secções do ensino técnico e 9 escolas do magistério primário. No ensino superior, para além de 3 novas escolas, foram criados cursos nas Universidades de

Lisboa, Porto, Coimbra, Luanda e Lourenço Marques, para além de estar prevista a criação de 4 universidades novas, de 11 institutos politécnicos e de 9 escolas normais superiores.

Perante um racional político de “democratização do ensino” que embora praticasse, a espaços, um diálogo subordinado, consultas e pedidos de colaboração, através de fórmulas mobilizadoras e de discursos entusiásticos, a verdade é que se gerou um clima de expectativa, apoiado por obra feita, pela colaboração de vários especialistas insuspeitos de simpatias com o regime e, ademais, preparando novos programas para novas, ou diferentes, disciplinas curriculares, a experiência de unificação dos 3.º e 4.º anos do ensino preparatório (cf. Fernandes & Emídio, 2018), a previsão de escolas secundárias unificadas e pluricurriculares, ou polivalentes, a criação de universidades novas, a aprovação do alargamento da escolaridade obrigatória de seis anos (instituída em 1964) para oito anos e a criação de um 12.º ano de escolaridade, entre outras medidas por vezes consideradas polémicas ou mesmo obstaculizadas no interior do governo, mas consagradas na Lei n.º 5/73, de 25 de julho, ou em outra legislação, noutros casos só concretizadas depois do 25 de Abril de 1974.

Mas a lógica da *democratização política* do próprio regime através da educação incorria numa visão atomizada e despolitizada de escola, e numa perspetiva reducionista e meritocrática quanto ao conceito de igualdade de oportunidades de acesso. Para além de tudo isso, o ministro incorria nos riscos do pedagogismo, tendo adoptado uma conceção todo-poderosa de educação, como se esta tudo fosse capaz de fazer e de transformar (Lima, 2010), o que não foi o caso.

A Lei de 1973 e a sua influência após o 25 de Abril de 1974

A Lei n.º 5/73, que vigorou entre agosto de 1973 e, pelo menos, abril de 1974, exerceu uma influência juridicamente limitada, quer no período anterior, quer no período posterior a 25 de abril de 1974, o que não significa que, em termos políticos, a situação não tenha sido algo distinta. Em primeiro lugar porque a Lei não inaugurou um processo de reforma educativa, ao contrário do que veio a suceder, em boa medida, com a Lei de Bases de 1986 na sua relação com a Comissão de Reforma do Sistema Educativo e com a legislação ordinária posterior (Lima, 2018). Conforme o ministro esclareceu muitos anos depois, “nunca se podia esperar pela aprovação da Lei de Bases, para iniciar a reforma” (Simão, 2002, p. 90). Segundo ele, “a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo coroava legislação, medidas e ações reformistas, abrangendo todo o sistema educativo” (Simão, 2008, p. 11), pelo que era entendida como um produto substantivo da reforma em curso e não como a sua origem ou o seu quadro legislativo *a priori* (Grácio, 1984, p. 85). Em segundo lugar porque, mesmo depois de 25 de Abril de 1974, a influência da Lei em termos formais será reduzida, sendo a categoria “reforma educativa” mais frequente, ainda que relativamente ambígua, como aconteceu no Programa do I Governo Provisório (Decreto-Lei n.º 203/74, de 15 de maio). A partir do II Governo Provisório, porém, as referências, quer à Lei quer à reforma educativa, tendem a desaparecer; primeiro em termos de práticas sociais e escolares, desde a primeira hora cada vez mais afastadas de lógicas reformistas e mais orientadas por certas práticas de inspiração revolucionária, por ações de democracia direta e de tipo autogestionário, a partir das escolas (Lima, 1992); em segundo lugar, pela ação dos governantes, alguns dos quais assumindo, expressamente, uma posição de rutura com a reforma Veiga Simão e, até, com a continuada influência do antigo ministro durante os primeiros tempos (Teodoro, 1999).

Sem legislação regulamentadora em várias áreas já consagradas na Lei, como será o caso do efetivo aumento da escolaridade obrigatória para oito anos, a Lei permanecerá como referência no plano das orientações para a ação, pairando com o estatuto de referencial normativo em erosão e progressiva perda de legitimidade política, sem concretização global, seja no plano da legislação ordinária, seja no plano da ação concreta. Mas, por outro lado, e contraditorialmente, a Lei de 1973, especialmente quando observada enquanto repositório de medidas legais emblemáticas da reforma educativa, de resto profundamente influenciadas por organismos internacionais, com destaque para a OCDE, não deixou de revelar a sua influência estrutural, imediata e mediata, em várias áreas de atuação governamental posterior. Até pelo facto de terem tido respaldo internacional ou de, com manifesto atraso, adotarem medidas de democratização do ensino de sentido mais amplo, à semelhança do que sucedera noutras países europeus e, agora, em contexto político e social de democratização. São disso exemplo, em distintas escalas temporais, a unificação do ensino, o efetivo arranque de universidades e de institutos politécnicos, o desenvolvimento da formação de professores, as medidas em torno da educação de infância, da formação profissional e, a espaços, da educação de adultos, até às menos evidentes, e bem mais longínquas, lógicas racionalizadoras com expressão na já prevista criação de agrupamentos de escolas, para além da defesa das complementaridades entre ensino público e ensino privado. A gestão democrática das escolas e instituições de ensino superior, pelo contrário, representou a grande exceção, deixando completamente para trás a reforma e a Lei de 1973, para além de mudanças em termos de democratização dos conteúdos do ensino, de avaliação dos alunos, de relações pedagógicas e de métodos didáticos, entre outras que ocorreriam de forma mais lenta. Em situação formalmente oposta, o alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos viria a não ser concretizado a breve trecho, tendo sido juridicamente consagrado apenas em 1986, com a duração de nove anos, embora em termos

práticos a situação se tivesse vindo, progressivamente, a aproximar empiricamente daquela meta.

Em termos mais gerais, mas politicamente mais relevantes, a reforma Veiga Simão e a respetiva Lei de 1973 serão objeto de uma remobilização e transformação democráticas (Stoer, 1983), registando continuidades e ruturas, mas, em todo o caso, permitindo o reconhecimento de algumas invariantes ou continuidades. Por exemplo a partir do objetivo da recuperação de atrasos na educação e formação dos portugueses, da democratização do acesso, da relevância da ação social escolar e das políticas sociais, da inscrição na Europa e nas políticas educativas de abertura e unificação do ensino, na progressiva abertura à participação e à necessidade de uma mobilização social, na contribuição para o desenvolvimento económico do país e sua modernização, incluindo a formação de quadros, de elites dirigentes, de técnicos intermédios, enfim, da educação como motor da mudança social e económica, e elemento de coesão social.

Certamente com outro vigor e sob muito distintas condições políticas e influências transnacionais, a formação vocacional, a formação de “capital humano”, uma lógica de educação permanente de *segunda geração* e que, em breve, se veria subsumida pela aprendizagem ao longo da vida e pela formação profissional contínua, são elementos de feição modernizadora, desenvolvimentista e meritocrática que a reforma Veiga Simão e a Lei de 1973 procuraram introduzir, em certos casos pela primeira vez. Eles irão ressurgir após o termo do período revolucionário, durante o qual a Lei de 1973 hibernou politicamente, ainda que revelando alguma influência estrutural e morfológica, até por efeito de legislação reformadora que antecedera a Lei de 1973, agora num sistema educativo em busca de novos ordenamentos democráticos, desde logo abertos pela Constituição de 1976.

A partir do período de normalização política e constitucional, da aprovação da Lei de Bases de 1986 e das dinâmicas de reforma educativa que se lhe seguiram, já após a integração do país na CEE, mas especialmente, e com renovado vigor, a partir das duas últimas décadas, já fora de uma conceção restrita da categoria “reforma educativa”, sob influência do projeto de criação de um espaço europeu de educação e formação, os elementos desenvolvimentistas e meritocráticos, de formação de “capital humano” ao serviço do crescimento económico e da competitividade, atingirão o seu apogeu. Certamente muito para além do discurso político, dos conceitos operativos e da legislação que caracterizaram a reforma Veiga Simão. Contudo, admite-se que muito mais próximos desta do que dos discursos e dos normativos mais típicos do processo revolucionário e, nalguns casos, também mesmo da Lei de Bases de 1986. Esta, recorde-se, será politicamente aprovada em relativo contracíclo face a agendas típicas da Nova Direita e da Nova Gestão Pública na Europa, não deixando de evidenciar tensões entre democratização e modernização da educação (Lima, 2018), mas ainda distante de um normativo tecnocrático e de feição tipicamente neoliberal.

Nota final

O projeto, hoje em curso, de constituição de um espaço europeu de educação e formação depende, certamente, de múltiplos instrumentos de governação e de coordenação, mas não, necessariamente, de diretivas, nem de uma legislação prescritiva de âmbito europeu. Nem ainda de reformas nacionais mais ou menos governamentalizadas, como foi o caso da reforma Veiga Simão. Nem sequer de uma reforma educativa com comissão para o efeito, como sucedeu após a Lei de Bases de 1986, esta resultando do protagonismo político do Parlamento, aquela de uma opção governamental.

As dinâmicas de mudança intencional e planeada da educação dispensam, hoje, quer as grandes reformas nacionais, globalmente entendidas e juridicamente consagradas através de leis-quadro aprovadas nos parlamentos e com vastos horizontes para a sua vigência, quer, por maioria de razão, lógicas revolucionárias como aquelas que marcaram a sociedade portuguesa em meados da década de 1970. Isso não significa, no caso português e ao longo de meio século, que o sistema educativo não tenha sido indelevelmente marcado por duas lógicas reformistas de grande alcance e pelas suas duas respetivas leis de bases, de 1973 e de 1986, remetendo para períodos políticos muito distintos. Mas assim como a Lei de 1973 não impediu medidas revolucionárias na educação, ao mesmo tempo que se revelou influente em termos estruturais e morfológicos depois do 25 de Abril de 1974, também a Lei de Bases de 1986 tem sido objeto de distintas receções políticas e apropriações governamentais, para além de orientações globais de âmbito supranacional, especialmente através da influência da União Europeia e de complexos instrumentos de governação, alguns dos quais com origem na OCDE e nas suas avaliações em larga escala.

Veiga Simão afirmou que a Lei de Bases de 1986 reproduzia a Constituição de 1976, evidenciando, ao contrário da Lei de 1973, a falta de uma visão prospectiva, a falta de alma e de sonho (Simão, 2002, p. 117). Mas, pelo contrário, Rui Grácio (1991) observou, analiticamente, como para além de outra “respiração política”, a Lei de 1986, quando comparada com a Lei de 1973, evidenciava outra densidade ou, como escreveu, “uma tecnicidade, diferenciada e fina, incomparavelmente superior”, que Grácio atribuía “a um peso novo da comunidade científica que tem a educação como objecto central das suas pesquisas” (Grácio, 1991, p. 20). Do ponto de vista do rigor terminológico e da densidade conceptual, da coerência interna e do grau de articulação com o respetivo texto constitucional, parece difícil deixar de concordar com Grácio, isto para além do facto de a Lei de 1973 ter, desde sempre, sido objeto de críticas

quanto à qualidade do seu texto, desde logo por parte da Câmara Corporativa, que através do seu longo parecer (MEN, 1973b, p. 96) observou a “impropriedade de termos, escassez ou mesmo falta de terminologia pedagógica adequada em certos passos”, tendo de resto apresentado inúmeras correções e propostas de alteração à Proposta de Lei n.º 25/X (MEN, 1973c).

Em qualquer caso, existem intertextualidades visíveis entre a Lei de 1973 e a Lei de Bases de 1986, bem como, especialmente, com outra legislação mais recente. Descontados alguns princípios ideológicos importantes, como o nacionalismo, a defesa das colónias, a moral cristã, quer a reforma Veiga Simão, quer especificamente a sua Lei, parecem remeter para conceções individualistas de educação, para lógicas meritocráticas, para propensões naturais, para vocações, para parcerias entre público e privado, para uma educação e formação de pendor instrumental. O pedagogismo exacerbado de Veiga Simão mantém relações com o pedagogismo tecnocrático e o lideracionismo, que marcam os discursos políticos atuais, com a centralidade das qualificações e competências para o crescimento e a competitividade económicos. Ontem como hoje, não é a democracia (política, social, económica, cultural) a prioridade que a educação visa promover e praticar, mesmo quando a democratização do ensino e da formação, o acesso e a participação, se mantêm como tópicos discursivos genéricos, considerados relevantes no novo capitalismo, porém secundarizados pela sempiterna produção de “capital humano”.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT

Referências Bibliográficas

- Amaral, D. F. do (1995). *O antigo regime e a revolução. Memórias políticas (1941-1975)*. Círculo de Leitores.
- Caetano, M. (1969). *Pelo futuro de Portugal*. Verbo.
- Caetano, M. (1970). *Mandato indeclinável*. Verbo.
- Caetano, M. (1971). *Renovação na continuidade*. Verbo.
- Caetano, M. (1972a). *As grandes opções*. Verbo.
- Caetano, M. (1972b). *Progresso e paz*. Verbo.
- Caetano, M. (1975). *Depoimento*. Record.
- Cardia, M. S. (1973). *Por uma democracia anticapitalista*. Seara Nova.
- Carvalho, R. de (1986). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- 3º Congresso da oposição democrática (1973, 4 a 8 de abril). Aveiro. Seara Nova.
- Fernandes, G., & Emídio, T. (2018). *Mais vale cedo do que nunca. Por uma escola diferente no Portugal dos anos 70. Duas medidas inovadoras e as suas histórias: a experiência dos 3.º e 4.º anos, a unificação dos cursos gerais do ensino secundário*. Edições Piaget.
- Grácio, R. (1981). Perspectivas futuras. In M. Silva & M. I. Támen (Coords.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 649-696). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, R. (1984). Problemas e perspectivas do ensino em Portugal. In G. Snyders, A. Léon, R. Grácio (Eds.), *Correntes actuais da pedagogia* (pp. 67-119). Livros Horizonte.
- Grácio, R. (1991). Das ciências da educação em Portugal: um testemunho. In

- AAVV (Ed.), *Ciências da educação em Portugal: situação actual e perspectivas* (pp. 13–21). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Lima, L. C. (2010). A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, 15(15), 41-54.
- Lima, L. C. (2018). Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): ruturas, continuidades, apropriações seletivas [Número Especial]. *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 75-91.
- Lima, L. C. (2023, 13 de julho). A democratização do ensino na Reforma Veiga Simão e a Lei de Bases de 1973 (Comunicação Oral). *Classe de Letras. Academia das Ciências de Lisboa* (no prelo).
- Ministério da Educação Nacional (1971a). *Projecto do sistema escolar*. MEN.
- Ministério da Educação Nacional (1971b). *Linhas gerais da reforma do ensino superior*. MEN.
- Ministério da Educação Nacional (1973a). Debate na Assembleia Nacional sobre a Proposta de Lei n.º 25/X. In MEN (Org.), *A reforma do sistema educativo* (pp. 185-715). MEN.
- Ministério da Educação Nacional (1973b). Parecer n.º 50/X da Câmara Corporativa sobre a Proposta de Lei n.º 25/X. In MEN (Org.), *A reforma do sistema educativo* (pp. 89-183). MEN.
- Ministério da Educação Nacional (1973c). Proposta de Lei n.º 25/X. Reforma do sistema educativo. In MEN (Org.), *A reforma do sistema educativo* (pp. 71-88). MEN.
- Ministério da Educação Nacional (1973d). Projecto do sistema escolar. Síntese da discussão pública. Propostas de alteração. In MEN (Org.), *A reforma do sistema educativo* (pp. 19-69). MEN.
- Miranda, S. de (1981). Portugal e o ocedeísmo. *Análise Psicológica*, II(1), 25-38.

- Simão, J. V. (1973). *Educação...caminhos de liberdade! Discursos e declarações do Ministro da Educação Nacional, Professor Doutor José Veiga Simão, de 15 de Janeiro de 1970 a 15 de Janeiro de 1973*. Centro de Informação e Relações Públicas da Secretaria-Geral do Ministério da Educação Nacional.
- Simão, J. V. (1974a). *Democratização do ensino: sonho de ontem, lei de hoje, força de amanhã. Discursos e declarações mais importantes do Ministro da Educação Nacional, Professor Doutor José Veiga Simão, proferidos no ano de 1973*. Secretaria-Geral do Ministério da Educação Nacional.
- Simão, J. V. (1974b). *Meu povo, meu pensamento...Discursos e declarações mais importantes do Ministro da Educação Nacional, Professor Doutor José Veiga Simão, no ano de 1974*. Centro de Informação e Relações Públicas da Secretaria-Geral do Ministério da Educação Nacional.
- Simão, J. V. (2002). Entrevista. In António Teodoro (Org.), *As políticas educativas em discurso directo (1955-1995)* (pp. 77-121). Instituto de Inovação Educacional.
- Simão, J. V. (2008). Entrevista a José Veiga Simão (Parte II), conduzida por Teresa Peña, Conceição Abreu, Gonçalo Figueira. *Gazeta de Física*, 35(1), 8-17.
- Simões, S. (1971). *Ensino. Projecto de reforma ou reforma do projecto? Razão Actual*.
- Stoer, S. R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista”? *Análise Social*, XIX (77-78-79), 3.º, 4.º, 5.º, 793-822.
- Teodoro, A. (1999). Os programas dos governos provisórios no campo da educação. De uma intenção de continuidade com a reforma Veiga Simão à elaboração de um programa para uma sociedade a caminho do socialismo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 29-66.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Afrontamento.

4 A educação pré-escolar na Reforma Veiga Simão

Maria João Cardona¹

¹ Escola Superior de Educação | Instituto Politécnico de Santarém
mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt
<https://orcid.org/0000-0002-0249-1267>

Introdução

Durante muitos anos a educação de infância foi valorizada apenas pela sua função social, ou como uma tarefa exclusiva das famílias, sem ser valorizada o seu potencial educativo. A década de 70 (século XX) marca uma nova etapa nesta história que se evidencia durante o debate que antecedeu a publicação da Lei 5/73, que ficou conhecida como “Reforma Veiga Simão”.

Neste texto, num primeiro momento é feito um prévio enquadramento da realidade socio política do país, seguindo-se a apresentação das orientações perspetivadas nesta Reforma para a educação de infância e para a formação dos seus profissionais.

Com a revolução do 25 de abril de 74 a Lei 5/73 acabou por não se concretizar. Mas muitas das questões que foram debatidas e a prioridade dada à educação de infância continuaram a ser destacadas. O texto termina com uma reflexão sobre algumas das implicações que derivaram da Reforma de Veiga Simão para a educação de infância.

© Autor(s), 2024 – A. Teodoro & J. Pintassilgo (Eds.): Nos 50 anos da Reforma Veiga Simão: as políticas educativas entre mudanças e continuidades, pp. 61-72, 2024.

<https://doi.org/10.60543/978-989-757-292-0/2024-sct-vol.5-1.3>

O período que antecedeu a Reforma Veiga Simão

Durante o Estado Novo a educação das crianças pequenas foi vista como uma tarefa essencialmente destinada às mães de família considerando que as mulheres deviam ficar em casa para cuidar dos seus filhos. As poucas instituições que então existiam eram dependentes de iniciativas privadas e dos serviços da segurança social sendo sobretudo valorizada a sua função assistencial.

Na década de 60 começa-se a verificar uma mudança. A necessidade de criar instituições para as crianças pequenas, sobretudo nas principais cidades do país, sobrepõe-se à vontade política. Paralelamente verifica-se uma crescente valorização do seu potencial educativo e da necessidade de criar melhores condições para o desenvolvimento da rede institucional.

No relatório de um estudo sobre a evolução da estrutura escolar Portuguesa (Projeto Regional do Mediterrâneo, 1964: 123) a falta de profissionais de educação de infância é apontada como um problema.

No final da década de 60 (século XX) existiam pouco mais de 1100 educadoras formadas nas poucas escolas privadas então existentes: 843 da Escola João de Deus, 174 formadas pelo Instituto de Educação de Infância e 126 formadas pela Escola de Educadores de Infância de Lisboa (Gomes, 1986: 97-104). Ainda na década de 60, através da iniciativa de movimentos religiosos, são criadas mais duas escolas de formação: a Escola de Educadoras de Infância de Nossa Senhora da Anunciação, que deixou de funcionar em 1975 e a Escola de Educadoras de Infância Paula Frassinetti no Porto, que também foi fechada depois de Abril de 1974 ⁸.

⁸ Esta última voltou posteriormente a funcionar existindo atualmente como Escola Superior de Educação.

A carência de professores no ensino infantil seria mais flagrante em nossos dias se houvesse correspondência razoável entre o número de professores e o de alunos. Com efeito, a média de alunos por professor registada em 1964-1965 excede o limite aconselhável. (Sampaio, 1968, p. 89)

Ainda na década de 60, na sequência da reestruturação dos serviços de saúde e assistência, a criação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal (CFAP) no Instituto da Família e Ação Social (IFAS), em 1965, veio marcar o início de uma nova fase a nível do apoio e formação para o pessoal que trabalhava nas instituições de educação de infância dependentes destes ministérios. Muitas destas instituições tinham um funcionamento baseado numa perspectiva assistencial sem existir pessoal especializado. Perante a impossibilidade de colocar educadoras profissionais em todos os grupos de crianças foram organizados estágios de formação e distribuídas bolsas de estudo para a realização de cursos de formação nas escolas privadas já existentes, a par da organização de diferentes tipos de apoio a nível local. Tentou-se também alargar mais as características sociais das crianças que frequentavam estas instituições, considerando-se que a existência de grupos constituídos somente por crianças pobres, era um fator de segregação social, nocivo para um desenvolvimento equilibrado.

Num relatório elaborado no âmbito da preparação do novo Estatuto da Educação Nacional (Planchard, 1966) estas preocupações são também apresentadas defendendo-se, entre outros aspetos, a necessidade de um maior apoio às instituições às escolas de formação privadas já existentes.

Para responder às necessidades do Ministério da Saúde e Assistência, que cada vez tinham mais instituições a seu cargo, é assinado um acordo entre a Direcção-Geral de Assistência e a Sociedade das Casa de Asilo para a Infância Desvalida (existente desde a Monarquia), que esteve na base da criação, em Lisboa, da Escola de Auxiliares de Educação de S. Tomé (1967).

No Porto, por iniciativa de uma ordem religiosa, é também criado o curso de formação para auxiliares de educação na Escola do Arce-diago Van-Zeller (1967). E em Lisboa a Escola Paulo VI (1969). Estas escolas foram fechadas após o 25 de Abril de 1974 (Gomes, 1986).

Um relatório do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa do Ministério da Educação reforçando a urgência de serem criados cursos públicos de formação para educadores de infância, propõe que estes funcionem nas escolas do Magistério, responsáveis pela formação dos professores do ensino primário, mas de forma diferenciada com uma duração de três anos. Relativamente aos cursos de formação privados, propõe-se que estes passem a reger-se pelas mesmas linhas de orientação a ser definidas para o ensino público, reforçando a necessidade de as escolas de formação organizarem cursos de aperfeiçoamento para as profissionais já em serviço (MEN-GEPAE, 1972).

No mesmo ano, ainda antes da publicação da lei que determinou a reforma do sistema educativo proposta pelo Ministro Veiga Simão, são criados, em regime experimental, dois cursos públicos de formação de educadoras de infância, em Coimbra e Viana do Castelo.

A Lei 5/73

O debate nacional que antecedeu a Lei 5/73, da Reforma Veiga Simão, foi promovido pelo Ministro da Educação no ano de 1970.

A educação de infância, sendo muito valorizada, nomeadamente considerando a sua função “compensatória”, sendo muito valorizado a criação de uma classe pré-primária para as crianças de 5 anos, para ultrapassar as discrepâncias sociais e promover uma melhor preparação para a escola. Chega mesmo a ser valorizada a importância da criação de uma classe pré-primária obrigatória para

as crianças de 5 anos (MEN, 1973). Esta perspetiva acabou, no entanto, por ser ultrapassada por uma conceção mais ampla sobre os objetivos que devem caracterizar a educação das crianças mais pequenas.

Com a publicação da Lei 5/73, definindo a nova estrutura do sistema educativo português, é finalmente determinado o recomeço dos cursos públicos de formação de educadoras e o crescimento da rede institucional, a partir de uma coordenação entre os sectores públicos e privados.

A educação pré-escolar destina-se às crianças entre os 3 e os 6 anos, não sendo a sua frequência obrigatória. O Ministério da Educação é definido como responsável de toda a rede institucional de jardins de infância, ficando com a função de definir as suas normas de funcionamento e a organização de “programas educativos para esclarecimento das famílias e formação dos educadores de infância” sem prejuízo da sua cooperação com outras entidades.

- 1. A educação pré-escolar tem como objectivos principais:*
 - a) Favorecer o desenvolvimento harmonioso e equilibrado da criança;*
 - b) Estimular a sua curiosidade, pela observação e compreensão dos factos do mundo que a rodeia;*
 - c) Desenvolver a coordenação perceptiva e motora da criança e aperfeiçoar a sua linguagem;*
 - d) Favorecer a sua capacidade criadora e proporcionar-lhe meios de expressão;*
 - e) Facilitar a sua integração em outros grupos sociais além da família, tendo em atenção a afectividade própria da idade;*
 - f) Promover, com a participação de serviços ou instituições adequadas, o diagnóstico de deficiências, inadaptações ou precocidades da criança e o seu tratamento e orientação.*

2. A educação pré-escolar realiza-se mediante actividades correspondentes aos interesses, necessidades e possibilidades da criança, particularmente jogos, exercícios de linguagem, de expressão rítmica e plástica, lógicos e pré-numéricos, observação da natureza e apreensão de princípios morais e religiosos.” (Secção 2^a, Base V, Lei 5/73)

Em relação à formação “das educadoras de infância” e dos professores do ensino primário esta deve ser realizada, respetivamente, em escolas de educadoras de infância e em escolas do magistério primário” (Cap.III/Base XX/Ponto 1) em cursos com a duração de três anos.

Podem ter acesso às escolas de educadoras de infância e às escolas do magistério primário os diplomados com o curso geral do ensino secundário (Cap.III/Base XXI/Ponto2, Lei 5/73).

Os dois primeiros anos dos cursos das escolas de educadoras de infância e das escolas do magistério primário abrangem disciplinas comuns ao curso complementar do ensino secundário e um núcleo de disciplinas de Ciências da Educação. O 3º ano destina-se à realização de estágios em jardins de infância ou em escolas primárias, consoante o caso (Cap.III/Base XXI/Ponto3, Lei 5/73).

Relativamente aos docentes dos outros níveis de ensino e da educação especial, é definido que estes deverão ser formados em Institutos Superiores de Educação e em Escolas Normais Superiores. Determina-se ainda que as educadoras de infância (já formadas) poderão ter acesso às Escolas Normais Superiores mediante a prestação de provas, ou após a conclusão dos dois primeiros anos do curso, para as que venham a frequentar as novas escolas de formação. O ensino particular passa também a reger-se por este diploma legal.

Da análise destes princípios, é de salientar que a profissão parece ser restrita a mulheres. A formação comprehende disciplinas de carácter geral e de formação específica, sendo dado um grande

relevo à prática pedagógica, que se considera que deve ocupar maioritariamente todo o 3º ano do curso. Relativamente à preparação para o trabalho com crianças de creche (com menos de 3 anos) a legislação é omissa, aspeto que ainda hoje continua a constatar-se, apesar das diversas alterações que, entretanto, foram sendo feitas.

Apesar de muitos dos princípios preconizados nesta Lei terem continuado a ser considerados como fundamentais, em consequência da revolução de abril de 1974, a mudança política vivida pelo país veio atrasar a sua concretização.

Na Lei 5 /73 é referido que a “educação pré-escolar será progressivamente generalizada pela conjugação dos esforços dos sectores público e privado” (Ponto 5).

Esta gradualidade no desenvolvimento da rede institucional despertou várias críticas e desconfianças. Ainda em 1971 Salvado Sampaio sublinha que apesar de ser valorizada a generalização da educação pré-escolar, o facto de o projeto de Reforma falar da sua expansão gradual pode significar que esta nunca venha a ser concretizada (Sampaio, 1971).

Depois de abril de 74

Após abril de 74 defende-se a necessidade de definir uma política socioeducativa global de apoio à maternidade e à infância, articulando as iniciativas dos diferentes serviços responsáveis. Desenvolve-se uma nova forma de conceber a educação de infância, valorizando a diversidade sociocultural e a necessidade de esta ser valorizada e integrada nas práticas educativas.

Como já referido, ainda em 1973, em regime experimental, iniciaram o seu funcionamento cursos públicos de formação de educado-

res de infância em Coimbra e Viana do Castelo. O início destes cursos, com a duração de 3 anos, implicou a necessidade de reformulação de alguns aspetos relativamente aos cursos privados já existentes. Destaca-se por exemplo um pedido da Escola João de Deus, em outubro de 1973:

[o curso] durar três anos lectivos, de forma a que os dois primeiros anos sejam considerados como ‘curso geral’ com os planos já aprovados e o terceiro ano como ‘curso complementar’ com prática pedagógica e seminários. Esta nova orientação é considerada como muito importante para uma preparação mais completa dos educadores e também para um melhor enquadramento profissional. (Ponces de Carvalho 199, p. 32)

O curso da Escola de Educadoras de Infância de Lisboa (Escola M^a Ulrich), tinha já uma duração de três anos, sendo o 3º ano essencialmente ocupado pela Prática Pedagógica das alunas. No entanto, até ao final dos anos 70, a regulamentação da formação das educadoras de infância, apesar de ser considerada prioritária, continuou sem obedecer a uma clara explicitação.

Após a revolução de 1974, a criação de novas instituições para as crianças, a partir de iniciativas populares, e o encerramento de alguns cursos de formação em consequência de movimentos de contestação, tornaram ainda mais evidente esta necessidade. Num relatório da Unesco esta questão é sublinhada sendo apresentadas algumas sugestões alternativas para uma resposta mais rápida: a escolha e preparação de jovens do serviço cívico estudantil para trabalharem com as crianças; o apoio às mães que se disponibilizassem a trabalhar com as crianças (UNESCO, 1982).

Apenas em 1977, em simultâneo com a criação da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação (Lei 5/77), é legislada a criação das Escolas Normais de Educadores de Infância, ENEI (Lei 6/77), sendo o seu Estatuto publicado dois anos depois (Decreto-Lei 519-R2/79).

A Lei 6/77 refere a revogação de princípios definidos pela Reforma Veiga Simão (Lei 5/73) e é utilizada a designação educadores e não educadoras, o que significa que a profissão deixa de ser considerada como sendo apenas para o sexo feminino.

Durante este mesmo ano é criado o Ensino Superior de Curta Duração (Decreto-Lei 427-B/77) que posteriormente se veio a designar por Ensino Superior Politécnico. No âmbito deste novo tipo de ensino, é prevista a criação de Escolas Superiores de Educação, ESE, para a formação dos professores e educadores de infância. Este projeto, que começou a ser pensado ainda no tempo do Ministro Veiga Simão, sofreu um processo longo e complexo, tendo a formação inicial começado a funcionar nas ESE somente em 1986.

Em 1979, referindo-se ao seu projeto de reforma, Veiga Simão diz:

Entendi que devíamos construir um edifício para a dimensão humana do povo português. Por isso uma das medidas por onde comecei foi a publicação de uma lei que definisse, num quadro global, a política educativa e cultural do nosso país. (Brotas et al., 1979, p. 60)

Só em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) em que é definido que a educação pré-escolar se destina às crianças de idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, 6 anos (Artigo 5.º, Lei 46/86) e que a formação inicial é feita através de cursos superiores (Artigo 34.º, Lei 46/86).

Reflexão Final

A Reforma Veiga Simão foi um momento importante para a história da educação pré-escolar por ter o mérito de dar visibilidade à sua importância e por valorizar a necessidade da organização de cursos

públicos de formação para os seus profissionais com características equivalentes aos da formação dos docentes do ensino básico.

A sua integração no sistema educativo continua em 1986 na publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. O ano de 1997, com a publicação da Lei Quadro (Lei 5/97) e das Orientações Curriculares (Despacho 5220/97) para a educação pré-escolar, corresponde a uma consolidação desta mudança, iniciada quase 20 anos antes, com o seu reconhecimento explícito como primeira etapa da educação básica.

Mas ao longo de todo este percurso a educação das crianças com menos de 3 anos continua sem ser considerada como tutela do Ministério da Educação. Esta questão, que não é exclusiva da realidade portuguesa, não tem uma base científica. A diferenciação da educação das crianças por terem mais ou menos de 3 anos é uma questão sem fundamento que tem repercussões a vários níveis nomeadamente no reforço das desigualdades sociais (Crahay, 2009).

A Lei 5/73 foi o inicio da construção de um edifício, as bases do quadro global da política educativa portuguesa que se continuaram a desenvolver depois de abril de 74 até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. E este edifício alicerça-se na educação das crianças pequenas, antes da entrada na escola e na formação dos /as profissionais que trabalham com estas crianças desde que nascem, mesmo antes dos 3 anos.

Referências bibliográficas

Brotas, A., Hespanha, A., Saraiva, J.H., Veiga-Simão, J., Cardia, M.S., Fernandes, R., Grácio, R. (1979). Educar em Portugal. Mesa redonda de responsáveis pela educação. *Raiz e Utopia*, 9(10), 55-134.

Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e concepções subjacentes. *Revista Nuances*,

- 20(21), 144-162. <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1102/1107>
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância. Formação e desenvolvimento profissional*. Cosmos.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora.
- Carvalho, P. (1991) *Éléments pour l'histoire d'une école de formation des instituteurs de maternelle*. Escola João de Deus.
- Crahay, M. (2009) Synthèse et conclusions. In European Commission, European Education and Culture Executive Agency: Eurydice, A. Barle Lakota (Ed.), *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles* (pp.129-146). Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/19140>
- Decreto-Lei 427-B/77 de 14 de outubro. *Diário da República, 2º Suplemento, Série I*(238). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/427-b-1977-236683>
- Decreto-lei 542/79 de 31 de dezembro. *Diário da República, 12º Suplemento, Série I*(300). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/542-1979-230889>
- Despacho 5220/97 de 4 de agosto. *Diário da República, Série II*(178). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5220-1997-2053393>
- Gomes, J. F. (1986) *A educação infantil em Portugal*. Edição INIC.
- Lei 5/73 de 25 de julho. *Diário do Governo, Série I*(173). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1973-421823>
- Lei 5/77 de 1 de fevereiro. Sistema público de educação pré-escolar. *Diário da República, Série I*(26). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1977-138532>

Lei 5/97 de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário da República, Série I*(A-24). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei 6/77 de 1 de fevereiro. Escolas normais de educadores de infância. *Diário da República, Série I*(26). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/6-1977-138533>

Lei 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República, Série I*(237). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

MEN (1973) *A reforma do sistema educativo*. Livros Horizonte.

MEN-GEPAE (1972) *Notas complementares sobre a reforma das escolas do Magistério. Os cursos de educadores de Infância*, GEPAE (Documento não publicado)

Planchard, E (1966). "Fondements d'une planification pédagogique au Portugal ". *Trabalhos preparatórios do Estatuto da Educação Nacional, I*, 121-124.

Projecto Regional do Mediterrâneo (1964). *Evolução da estrutura escolar Portuguesa (Metrópole). Previsão para 75*, Instituto de Alta Cultura. Centro de Estatística Económica.

Sampaio, J. S. (1968). O ensino infantil em Portugal. *Boletim Bibliográfico e Informativo do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação C. Gulbenkian, 8*, 76-105.

Sampaio, J. S. (1971). Notas críticas sobre o projecto da reforma do sistema escolar. *Seara Nova*, 11-12.

UNESCO (1982). *Para uma política da educação em Portugal*. Livros Horizonte.

5 A Reforma Veiga Simão e a Educação Pré-Escolar: Análise do debate público (1971-1973)

Carla Vilhena¹, António Gomes Ferreira², Luís Mota³

¹ CEAD | Faculdade de Ciências Humanas e Sociais | Universidade do Algarve
cvilhena@ualg.pt

<https://orcid.org/0000-0002-5524-5174>

² CEIS20 | Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade de Coimbra | antonio@fpce.uc.pt |
<https://orcid.org/0000-0002-3281-6819>

³ InED | Escola Superior de Educação | Instituto Politécnico do Porto
mudamseostempos@gmail.com |
<https://orcid.org/0000-0003-4014-9590>

Introdução

No dia 6 de janeiro de 1971, é difundido, através dos órgãos de comunicação social, um discurso do então Ministro de Educação Nacional, Veiga Simão, intitulado *O seu direito inalienável à educação*. Em jeito de balanço, mas também de apresentação do “que se projeta para o futuro”, Veiga Simão afirma a sua “convicção de que se tornava necessário proceder, com urgência, a uma profunda reforma do sistema educativo português” (Simão, 1971, p. 5). Explicitou ainda a filosofia educativa subjacente à reforma que se

propunha realizar, assente em duas ideias fundamentais, a promoção da igualdade de oportunidades e a democratização da educação, praticamente ausentes, até esse momento, do discurso oficial sobre a educação.

Subjacente a esta *filosofia educativa* estava uma lógica meritocrática, consentânea com os discursos oriundos das organizações transnacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Banco Mundial, assente na conceção da educação como um investimento, uma vez que permitiria a formação de *capital humano* e, consequentemente, o desenvolvimento económico do país (Stoer, 2008).

Neste sentido, são propostas diversas *medidas inovadoras*, entre as quais salientamos, tendo em conta o tema do presente trabalho, a reintegração da Educação Pré-Escolar no sistema educativo português e a responsabilização do Estado pela formação de educadoras de infância. Refira-se que a criação do ensino infantil oficial, em Portugal, ocorreu no âmbito da primeira reforma republicana do ensino primário, em 1911, tendo sido posteriormente extinto, em 1937, pelo ministro Carneiro Pacheco. A Educação Pré-Escolar passou, então, a ser responsabilidade da Organização das Mães para a Educação Nacional, sendo-lhe atribuído um caráter assistencial (Ferreira et al., 2019).

A Reforma Veiga Simão surge na continuidade de um processo de mudança nas conceções, políticas e práticas em relação à educação das crianças mais pequenas, que se vem desenhando, paulatinamente, desde a década de 50 do século XX e que se torna mais evidente na década de 60 (Vilhena et al., 2013). Na década de 50, mais precisamente em 1954, são criadas as duas primeiras instituições destinadas exclusivamente à formação de educadoras de infância, o Instituto de Educação Infantil e a Escola de Educadoras de Infância, de natureza privada, mas subsidiadas pelo Estado (Gomes, 1977), o

que denota, desde logo, uma preocupação com a formação daquelas que se iriam ocupar da educação das crianças mais pequenas.

Na década de 60, torna-se visível o interesse político na Educação Pré-Escolar (Ferreira et. al, 2019). A participação no *Projeto Regional do Mediterrâneo*, coordenado pela OCDE, coloca a Educação Pré-Escolar no centro do debate educativo – no segundo relatório é apresentada uma previsão de 24 mil crianças inscritas neste nível educativo em 1974/75 – assistindo-se, no decurso dos anos 60, à publicação de um conjunto de documentos, tais como o relatório produzido por Emile Planchard, professor da Universidade de Coimbra, no âmbito da elaboração dos Estatutos de Educação Nacional, em que se defende a criação do Ensino Pré-Escolar oficial (Ferreira et al., 2019).

Não é possível compreender os discursos e as políticas no campo da Educação Pré-Escolar se não tivermos em conta o contexto em que ocorrem. Em Portugal, a partir da década de 60, assiste-se a um conjunto de transformações sociais, entre as quais se destacam a crescente entrada das mulheres no mundo do trabalho e a migração das populações das zonas rurais para as zonas urbanas, com inegáveis reflexos na Educação Pré-Escolar (Vilarinho, 2011). Durante esta década, o número de crianças matriculadas em instituições de educação pré-escolar dependentes do Ministério da Educação mais que duplicou, passando de 6528 (1960/61) para 17135 (1970/1971), observando-se o mesmo efeito no número de instituições existentes, que passou de 159 (1960/61) para 317 (1959/60) (Gomes, 1977). Embora a percentagem de crianças que frequentavam instituições de educação pré-escolar fosse residual, pois no ano letivo 1972/73, ano em que foi publicada a Reforma Veiga Simão apenas 2,8% das crianças em idade pré-escolar frequentavam este nível educativo (Gomes, 1977), tais números são reveladores da sua procura, por parte das famílias.

Refira-se, ainda, que a década de 60 corresponde a um período em que se assiste, em vários pontos do globo, a um investimento público na Educação Pré-Escolar, fruto da percepção, pelos políticos, do seu valor social e educativo (e.g. Rose, 2010; Prochner & Nawrotzki, 2019). Para tal terá contribuído a transformação na forma como se entendia que se processava o desenvolvimento cognitivo da criança, ou seja, a substituição de uma conceção maturacionista do desenvolvimento, em que se considerava que a inteligência era uma característica inata e que a aprendizagem dependia apenas da maturação física e psicológica da criança, para uma conceção não determinista da inteligência, para a qual terá contribuído a redescoberta das teorias de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo (Cahan, 2006).

Assim, a inserção da criança num ambiente que se considerava promotor do seu desenvolvimento cognitivo, como era o caso das instituições de Educação Pré-Escolar, poderia contrariar os efeitos da privação cultural, em crianças provenientes de meios socialmente desfavorecidos, e, desta forma, contribuir para a promoção do sucesso escolar e para a quebra de ciclos de pobreza (Rose, 2010). A função compensatória da Educação Pré-Escolar é reconhecida pelos peritos e políticos portugueses e torna-se visível na sua crescente insistência na necessidade de desenvolver este nível educativo, assim como em investir na formação dos profissionais de Educação de Infância (Vilhena et al., 2023). A Reforma Veiga Simão (Lei 5/73) veio dar resposta, pelo menos ao nível legislativo, a essa insistência, uma vez que é estabelecida, neste diploma a reintegração da Educação Pré-Escolar no sistema educativo português e se responsabiliza o Estado pela formação de educadores de infância.

Outro aspecto inovador da Reforma Veiga Simão foi a submissão do Projeto do Sistema Escolar ao escrutínio público, sob o argumento de que “não pode vencer-se a batalha da Educação sem conseguir a participação de todos os portugueses” (Simão, 1971, p. 6). Ainda

que esta discussão ocorra no seio de um regime autoritário, permitiu a realização de um debate público em torno da Educação Pré-Escolar, objeto de análise do trabalho que aqui se apresenta.

Com a finalidade de contribuir para uma maior compreensão do debate sobre a Educação Pré-Escolar, gerado no âmbito da discussão promovida pelo ministro Veiga Simão, recorremos à análise de um conjunto diversificado de fonte, que passamos a apresentar: 1) documento policopiado intitulado *Ensino Pré-Primário (P.S.E 1): Relatório crítico*, da autoria de Maria Teresa Andrade dos Santos, fundadora e diretora do Instituto de Educação Infantil, uma das escolas de formação de educadoras de infância fundadas em 1954; em que é apresentada a análise a um conjunto variado de pareceres sobre diferentes dimensões da Educação Pré-Escolar, desde a organização (e.g. localização, entidades responsáveis) até às questões pedagógicas (e.g. atividades, nível etário); 2) discursos proferidos pelos deputados, na Assembleia Nacional, durante o período compreendido entre o lançamento da discussão pública (6 de janeiro de 1971) e a aprovação da Lei 5/73 (25 de julho de 1973), sobre a temática da Educação Pré-Escolar; 3) artigos publicados em periódicos sobre a temática em análise ($n=5$); *Educação. Boletim do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa* ($n=3$), editado pelo Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa (GEPAE), um organismo do Ministério da Educação; e, *Seara Nova* ($n=2$), uma revista editada por um grupo de intelectuais portugueses, que, durante o Estado Novo funcionou como “um instrumento de oposição democrática” (Carvalho, 2015, p. 104), o que nos permitiu aceder a um discurso mais crítico.

Os textos recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo qualitativa (Schreier, 2012) que permitiu identificar quatro temas centrais: 1) a importância e necessidade da Educação Pré-Escolar; 2) finalidades da Educação Pré-Escolar; 3) métodos pedagógicos e

práticas educativas; e, 4) agentes de ensino. Os resultados desta análise serão apresentados e discutidos nos pontos que se seguem.

A importância e a necessidade da Educação Pré-Escolar

A primeira secção do *Relatório Crítico* (Santos, s.d.) intitula-se *Importância Básica da Escola Pré-Primária*. Aí são referidos o parecer da Junta Nacional da Educação, bem como do Secretariado da OCDE, ambos em defesa da criação da Educação Pré-Escolar oficial no nosso país. Descrita como “um direito que assiste à criança” (Santos, s.d., p. 1), defende-se que só após estar garantido o acesso à Educação Pré-Escolar a todas as crianças portuguesas se poderá assistir a uma verdadeira democratização do ensino, uma das bandeiras da reforma Veiga Simão.

Note-se que a expansão da Educação Pré-Escolar no nosso país, na década de 60, acima referida, resultou da ampliação da oferta privada, e que, para além da cobertura ser muito insuficiente, as instituições de Educação Pré-Escolar estavam circunscritas quase exclusivamente aos grandes centros urbanos (Ferreira et al., 2019). Esta realidade é visível nas palavras de Fraústo da Silva, então presidente do GEPAE, que de uma forma muito sucinta caracterizava a situação da educação pré-escolar em Portugal, no início dos anos 70, como “muito reduzida, facultativa e quase exclusivamente particular” (Silva, 1972, p. 11).

O acesso a instituições de Educação Pré-Escolar estava assim reservado aqueles com maior poder económico, o que não contribuiria para a promoção da igualdade de oportunidades, como se pretendia. Tal é claramente explicitado num artigo publicado na revista *Seara Nova*:

Acresce o facto de este tipo de ensino (...) ser, ao mesmo tempo, um motor poderoso para a criação de sociabilidade e de interesse grupal e de favo-

recedor (enquanto, como o é, em Portugal, para minorias privilegiadas) da estratificação sócio-cultural, intelectual e aptitudinal, diferenciador entre os “evoluídos” sócio-económicamente (e, portanto, intelectualmente) e os marginais ao poder de consumo. (Alves et al., 1971, p. 7)

Assim, não é surpreendente que tenha existido uma *insistente* solicitação para a criação de instituições de Educação Pré-Escolar, reconhecendo-se, porém, a existência de zonas em que esta se tornava mais urgente, designadamente aquelas socialmente mais desfavorecidas:

- a) É pedida, insistentemente, a “cobertura total” do país*
- b) Há, no entanto, forte pressão para que o meio rural, o meio industrial e as zonas socioeconómicas mais desfavorecidas sejam prioritárias.*
- c) Outros pareceres preconizam a criação de centros pré-primários nas “sedes de concelho e centros urbanos equiparados”. (Santos, s.d., p. 13)*

Esta necessidade também é reconhecida no parecer realizado pela Junta Nacional de Educação no qual se “afirma que ‘a falta da educação pré-escolar é uma das lacunas mais graves do nosso Sistema Escolar’ (Santos, s.d., p. 1), considerando-se que “a democratização do ensino não será ‘autêntica’ sem que todas as crianças frequentem o ensino pré-primário” (Santos, s.d., p. 1).

Constatada a necessidade de expansão deste nível educativo, por forma a garantir a sua universalização, surgem várias propostas acerca da forma como esta se poderia processar (Santos, s.d.). Refira-se, a título de exemplo, a sugestão de utilização das Casas do Povo e das Casas dos Pescadores, de edifícios escolares já existentes, como, por exemplo, escolas primárias, ou, ainda, de pavilhões pré-fabricados. Todas estas soluções são consideradas, pela relاتora, como acertadas, embora nalguns casos requerendo algumas adaptações, no sentido de assegurar, designadamente no caso dos pavilhões pré-fabricados, que estes possuam as condições de hi-

giene necessárias, bem como espaço ao ar livre que pudesse ser utilizados pelas crianças: “Certamente se prevê que esses pavilhões sejam instalados em zonas onde haja suficiente espaço para os tempos de ar-livre absolutamente necessários à criança” (Santos, s.d., p. 4).

O mesmo não se pode dizer de outra das soluções propostas, a utilização da televisão na educação das crianças em idade pré-escolar. Apesar de existirem, à data, programas como a *Rua Sésamo*, lançado no final da década de 60 nos EUA, um programa concebido com a colaboração de um grupo de peritos, entre os quais psicólogos e pedagogos, com a finalidade de promover o sucesso académico de crianças provenientes de meios socialmente desfavorecidos, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, numa lógica de educação compensatória (Palmer & Fisch, 2001), no relatório analisado a utilização da TV para a educação das crianças em idade pré-escolar é desaconselhada:

Quanto à utilização da T.V. parece-me inteiramente desaconselhável. Não só os psicólogos e pediatras recomendam que as crianças de menos de 6 anos não devem ver T.V. (cria perturbações visuais e neuróticas) como sendo o ensino infantil feito à base de experimentações, como poderia a criança realizá-las apenas olhando para o pequeno ecrã? E... como obter durante um período relativamente longo a atenção da criança que precisa de constante mudança de movimento? (Santos, s.d., p. 4)

Subjacente a esta crítica está a visão da criança em idade pré-escolar como um ser movimento, que aprende através da experiência, do contacto direto com os objetos e com a realidade.

Outra questão abordada, relacionada com a valorização da função compensatória da Educação Pré-Escolar, diz respeito ao seu papel na promoção da igualdade de oportunidades. Nos debates que ocorreram na Assembleia Nacional em abril de 1973, antes da aprovação da lei, alguns deputados referem, de uma forma clara, este

aspeto. Refira-se, a título de exemplo, as palavras proferidas pelo deputado José da Silva:

Com a institucionalização da educação pré-escolar assegurar-se-á que as situações de privilégio no domínio da educação se não consolidem naquela fase da vida em que a criança é mais ingenuamente receptiva e em que a formação pode produzir os melhores frutos. (Portugal, 1973b, p. 5053)

Note-se, no discurso acima transscrito, a conceção destas idades como especialmente permeáveis à influência exterior, ideia que está subjacente à sua percepção como um período particularmente favorável à educação formal, argumento utilizado, desde o século XIX, por aqueles que defenderam a criação de instituições de Educação Pré-Escolar (Prochner & Nawrotzki, 2019). Neste contexto, são ainda salientados os benefícios, para as crianças, da frequência deste nível educativo: “em inquérito realizado na Suécia se concluiu que os alunos que usufruíram de educação pré-escolar se revelaram, no geral, mais independentes, mais corajosas na resolução de problemas e com mais iniciativa do que os outros” (Portugal, 1973a, p. 4981).

Apesar de referido claramente no discurso proferido pelo ministro, quando do lançamento do debate público, e de existir concordância em relação ao papel da Educação Pré-Escolar na garantia da igualdade de oportunidades, não podemos deixar de referir que para além das dificuldades na sua consecução, a igualdade de oportunidades não seria para todos. Refira-se, a título de exemplo, o que escreve Maria Teresa Andrade de Santos acerca do funcionamento da Educação Pré-Escolar em Casas do Povo e Casas de Pescadores:

Em consequência de, tanto as Casas do Povo como as dos Pescadores, se destinarem ao “desenvolvimento económico-social das comunidades locais” e à “educação, instrução – Ensino elementar a adultos e crianças”, é perfeitamente viável ministrar a educação pré-primária nos referidos organismos corporativos.

Não só essas comunidades muito viriam a lucrar, como ainda os filhos dos lavradores e pescadores poderiam ir-se familiarizando com os instrumentos paternos de trabalho. (Santos, s.d., p. 4)

O texto acima transcrito é revelador da existência, nalguns sectores da população, de uma conceção da educação como um veículo promotor da conformidade social, contrário ao conceito de igualdade de oportunidades e à lógica meritocrática que estaria subjacente à reforma Veiga Simão.

Todavia, existia concordância em torno da necessidade de oficialização e expansão da Educação Pré-Escolar. Neste sentido, e dada a fraca cobertura, foi proposto que a expansão da rede de Educação Pré-Escolar fosse realizada com a colaboração de entidades privadas, de diversa natureza, subsidiadas pelo Estado, possibilidade que acabou por ficar plasmada na Lei 5/73: “A educação pré-escolar será progressivamente generalizada pela conjugação dos esforços dos sectores público e privado” (Base V, art.º 5). Santos (s.d.) refere a possível colaboração de empresas, da Igreja, de cooperativas de ensino e organismos assistenciais, ressaltando, porém, um conjunto de garantidas que as escolas particulares deveriam oferecer, facto revelador de uma preocupação com a qualidade da educação pré-escolar:

Idoneidade; Condições pedagógicas – não só quanto a métodos, mas também quanto ao necessário material didáctico; Pessoal docente qualificado (Educadoras de Infância diplomadas); Condições ideológicas. (Santos, s.d., p. 19)

Se existiu consenso em relação à necessidade de desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal, neste período, bem como às vantagens para a criança da sua frequência, o mesmo não se pode dizer em relação à obrigatoriedade ou não da frequência deste nível educativo, tema que ainda hoje faz parte do debate educativo.

Esta divergência de opiniões está patente nos pareceres referidos no Relatório (Santos, s.d.). Curiosamente, na maioria dos pareceres

é defendida a introdução da obrigatoriedade, sendo invocados como argumentos o princípio da igualdade de oportunidades e a assistência às crianças, designadamente aquelas oriundas das classes populares, tema recorrente nos discursos sobre a Educação Pré-Escolar (Prochner & Nawrotzki, 2019):

- a – A obrigatoriedade do ensino pré-primário é pedida com a maior insistência. Cerca de 150 pareceres reclamam-na como ‘urgente’; por forma a:
 - a1 – ‘todos terem igualdade de oportunidade de aprendizagem’
 - a2 – ‘obstar à mortalidade infantil, à subalimentação e ao abandono em que a nossa criança muitas vezes se encontra (Santos, s.d., p. 29).

Noutros pareceres defendia-se que fosse parcialmente obrigatória, sendo invocados critérios de ordem geográfica ou de idade: “b- Sugere-se que seja compulsiva apenas em; meios urbanos, sedes de concelho e algumas cidades mais evoluídas; meios rurais e industriais. / c- Alvitra-se ainda que o seja, pelo menos, por um ano.” (Santos, s.d., p. 32)

A possibilidade de a frequência ser facultativa, opção que acabou por constar na Lei 5/73, parece ter sido aquela que reuniu menos opiniões favoráveis: “Pela ‘livre escolha da família’ e pela ‘não interferência do Estado’ (exceto para a preparação de educadoras’ se pronunciaram alguns (poucos) pareceres” (Santos, s.d., p. 32-33). Não podemos esquecer que apesar de este ter sido um período de transformação da sociedade portuguesa, designadamente no que diz respeito ao acesso das mulheres ao mundo do trabalho, muitos ainda advogavam o regresso da mulher ao lar, sobretudo da mulher casada, considerando que uma das suas principais funções seria a educação dos filhos. Cite-se, a título de exemplo, as palavras proferidas na Assembleia Nacional pelo deputado Dias das Neves: “é à família que caberá, nestas idades, a educação dos filhos. Daí que aceitemos a medida [generalização do ensino pré-escolar], mas

apenas como meio supletivo, quando à família seja de todo impossível realizar essa educação" (Portugal, 1973e, p. 5176).

Finalidades da Educação Pré-Escolar

Outro aspeto salientado diz respeito às finalidades deste nível educativo. Num país pobre, em que muitas crianças viviam em condições miseráveis, a questão assistencial, que desde sempre esteve presente, não só em Portugal, como noutras países, nos discursos acerca da Educação Pré-Escolar (Ferreira et al., 2019; Prochner & Nawrotzki, 2019), também foi invocada. Nos pareceres refere-se à possibilidade de concessão de subsídios "para que os jardins de infância possam efectuar uma assistência proficiente" (Santos, s.d., p. 25), bem como a de ser "criada uma assistência social à infância como forma de ajuda às famílias de nível económico débil" (Santos, s.d., p. 25). Na opinião de Maria Teresa Andrade de Santos o papel das educadoras de infância seria a de diagnosticar e encaminhar as famílias para a Ação Social Escolar e não, propriamente, a de suprir as necessidades de assistência das crianças e das suas famílias:

A assistência da Escola Infantil não deverá competir-lhe directamente, mas sim (como atrás ficou dito) depender da Ação Social Escolar que deverá estar organizada por Delegações Regionais em todos os distritos do país.

Compete, sim, à Escola Infantil detectar problemas, e pô-los à Delegação encaminhando as famílias para esta, numa acção conjunta. (Santos, s.d., p. 25)

Não podemos esquecer que a Ação Social Escolar foi uma das áreas contempladas na Reforma Veiga Simão, designadamente através da criação do Instituto de Ação Social Escolar (IASE) (Almeida, 2011), aspeto que seria do conhecimento de Maria Teresa Andrade dos Santos e estaria, possivelmente, subjacente a esta proposta.

A função de diagnóstico de natureza social seria complementada pela identificação de problemas de natureza individual, quer ao

nível do desenvolvimento físico, quer no âmbito do desenvolvimento socioemocional e cognitivo. Assim, defendia-se, no que dizia respeito ao desenvolvimento físico, a observação periódica das crianças “de forma a traçar um ‘perfil sanitário’ de todos os alunos. Elaborar uma curva anual de peso e crescimento”, bem como a facilitação do acesso a “consultas de pediatria (gratuitas, quando necessário) e medicamentos” (Santos, s.d., p. 27), instaurando-se, assim, uma *medicina de vigilância* em torno das crianças (Armstrong, 1995).

Esta *medicina de vigilância* estende-se aos aspectos relacionados com a saúde mental, fruto da crescente preocupação com o que então se designava de *ajustamento* das crianças (Toms, 2012). A universalização da Educação Pré-Escolar permitiria não só o diagnóstico de qualquer perturbação, mas também a realização de uma intervenção precoce considerada essencial para assegurar não só a saúde mental das crianças, mas também dos adultos em que estas se tornariam (Toms, 2012). Neste sentido, surgia a seguinte recomendação: “As crianças que apresentem anomalias de conduta deverão ser examinadas pelo psicólogo e pelo médico, de acordo com os dados fornecidos pela Educadora” (Santos, s.d., p. 28).

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, preconiza-se a utilização de testes de QI, numa lógica segregacionista, no sentido em que se defendia a integração destas crianças em classes especiais, à semelhança do que acontecia nos outros níveis educativos: “Pede-se a integração, em classes especiais da pré-primária, pelo menos a nível distrital, de crianças que patenteiam deficiências” (Santos, s.d., p. 27). As educadoras tornar-se-iam, desta forma, auxiliares dos médicos e dos psicólogos, contribuindo para a identificação de crianças que necessitassem de outro tipo de intervenção e que, de outra forma, só seriam identificadas quando da frequência da escola primária: “É certo, portanto, que a frequência da Escola

Infantil antecipa a orientação da criança para a classe (normal ou especial) que mais lhe convirá” (Santos, s.d., p. 37).

Sendo a igualdade de oportunidades um dos princípios centrais da Reforma Veiga Simão, é natural que o tema do combate às desigualdades sociais, estivesse presente no debate sobre a oficialização da Educação Pré-Escolar. Neste contexto, era realçada, em concordância com o discurso dominante na época, a sua função compensatória. Tratava-se de compensar as *deficiências do meio*, permitindo que as crianças tivessem um conjunto de experiências educativas que a família não lhes poderia proporcionar, designadamente ao nível do desenvolvimento cognitivo. Como refere Maria Teresa Andrade dos Santos: “Considera-se também que [a Educação Pré-Escolar] é factor importante na aquisição da linguagem e no despertar da inteligência” (Santos, s.d., p. 35), acrescentando ainda que a criança que não frequentava a *Escola infantil*, “fica a carecer daquelas bases que a educação infantil estabelece” (Santos, s.d., p. 35).

Entendia-se, assim, que a frequência de instituições de Educação Pré-Escolar contribuiria para a promoção do sucesso escolar das crianças provenientes de famílias socialmente desfavorecidas, em consonância com o discurso dominante acerca deste nível educativo (Rose, 2010). Como referiu a deputada Maria Raquel Ribeiro na Assembleia Nacional: “o Ministério da Educação Nacional estabeleceu – revela-o o sistema educativo, que analisamos – ‘mecanismos compensatórios’, com vista a diminuir as desvantagens iniciais de tantas e tantas crianças (...): a) Intensificação do pré-escolar” (Portugal, 1973c, p. 5112).

Tratava-se de substituir a lógica assistencial, prevalecente até aí no discurso oficial sobre a Educação Pré-Escolar, por uma lógica de cariz educativo, surgindo a educação das crianças e a promoção do seu sucesso escolar como as principais finalidades deste nível educativo: “estas [escolas pré-primárias] não se destinam, primaria-

mente, a 'tirar a criança da rua', mas visam, sobretudo, a 'uma educação global da criança, base da sua aprendizagem', além de serem um alicerce indispensável para a Escola primária" (Santos, s.d., p. 14).

É interessante notar, também, o cuidado em referir que apesar de ser considerada uma antecâmara da escola primária, a Educação Pré-Escolar se constituía como um nível educativo específico, com finalidades e objetivos próprios: "Afirma-se que os centros pré-primários servem de preparação-base para o ensino primário, ao qual facilitam a tarefa. (...) Estou perfeitamente de acordo (...) No entanto, volto a insistir, a Escola Infantil não existe em função da Escola primária (...)" (Santos, s.d., p. 35)

A especificidade da Educação Pré-Escolar revelava-se na definição dos métodos pedagógicos e das práticas educativas adequadas às crianças mais pequenas, aspeto que será abordado de seguida.

Métodos pedagógicos e práticas educativas

A utilização de métodos pedagógicos próprios, adaptados às características das crianças mais pequenas, é um dos aspetos diferenciais da Educação Pré-Escolar, face aos outros níveis educativos e, mais particularmente, à escola primária. No texto submetido à aprovação dos deputados da Assembleia Nacional refere-se que "A educação pré-escolar realiza-se mediante atividades correspondentes aos interesses, necessidades e possibilidades da criança, principalmente jogos, exercícios de linguagem, de expressão rítmica e plástica, lógicos e pré-numéricos, observação da natureza" (Portugal, 1973f, p. 5216). O facto de este texto não ter suscitado qualquer discussão é revelador do consenso existente em torno da ideia de que na educação das crianças mais pequenas deveriam ser utilizados métodos pedagógicos especificamente concebidos para estas idades.

No Relatório são explicitados, de uma forma mais clara, os métodos pedagógicos e as práticas educativas adequados. A educação da criança deveria ser realizada através da experimentação “visual/ auditiva/ táctil/ num exercício de/ estruturação/ atenção/ memória/ associação”, (Santos, s.d., p. 42), promover-se-ia o desenvolvimento da criatividade e da imaginação e, no que diz respeito ao desenvolvimento físico, consistiria na “busca da harmonia do movimento, aquisição de esquema corporal e exercício de/ controle/ destreza/ precisão/ dissociação de gesto” (Santos, s.d., p. 42).

É ainda referido que seria realizada no “respeito pelo ritmo de maturação da criança” (Santos, s.d., p. 42), numa visão mais consentânea com as teorias maturacionistas do desenvolvimento, que parecia prevalecer no discurso dos peritos e políticos portugueses. Refira-se, por exemplo, a chamada de atenção para os *perigos da antecipada intelectualização no domínio da educação infantil*, realizada pelo deputado Veiga de Macedo: “A alfabetização da criança ou a ministração de noções próprias de um ramo de educação anterior, antes de uma maturação sensorial, afectiva, verbal e motora, mesmo quando o seu desenvolvimento intelectual seja aparentemente suficiente, é de desaconselhar de todo.” (Portugal, 1973d, p. 5132). Como afirma Rawlins (2006) a patologização da precocidade, deriva, precisamente, da visão maturacionista do desenvolvimento infantil, presente também no relatório elaborado por Maria Teresa Andrade dos Santos:

Cada indivíduo evolui de maneira própria e única.

Para não interromper um processo de evolução, para não bloquear a criança e ajudá-la numa aquisição lenta e progressiva, que ela própria terá que realizar, não podemos “forçar” etapas nem exigir da criança um esforço que não é compatível com o seu grau de maturação. (Santos, s.d., p. 43)

A preocupação com os métodos pedagógicos e as práticas educativas revela-se ainda na solicitação, nalguns pareceres, de que hou-

vesse intervenção do Estado nas instituições privadas ao nível da “orientação pedagógico-didáctica” (Santos, s.d., p. 11). Esta não é propriamente uma preocupação nova, uma vez que se vinha assistindo desde a década de 60, a uma crescente intervenção do Estado nesta matéria, através do Ministério da Assistência.

Neste sentido, defende-se a realização de visitas periódicas às instituições e, o que constituiria uma novidade, a introdução da figura de *orientadora oficial*, uma profissional que seria responsável pela orientação pedagógico-didática de diferentes instituições de educação de infância, em colaboração com o que designa de um *sector de investigação* (Santos, s.d.). Este é mais um indicador da valorização da função educativa da Educação Pré-Escolar.

Tal é ainda patente, na importância concedida à formação dos educadores de infância.

Agentes de ensino

Existindo consenso sobre a necessidade de desenvolvimento e expansão da Educação Pré-Escolar colocava-se a questão de quem iria assegurar a educação das crianças mais pequenas. Note-se que no ano letivo de 1972/73, ano em que é aprovada a Reforma Veiga Simão, existiam em Portugal 750 educadoras de infância (Gomes, 1977), um número claramente insuficiente para dar resposta às necessidades do país, como, aliás, se dá conta no Relatório: “Não há educadoras em número suficiente para preencher todas as vagas para que são requeridas” (Santos, s.d., p. 45).

Nem educadoras, nem escolas que as formem, como é referido num artigo publicado na *Seara Nova*:

[...] dado que se propõe um ensino pré-primário na medida do possível. E percebe-se porquê: não há professores em número suficiente, não fun-

ciona (ainda) o Instituto Nacional de Pedagogia, não há edifícios, não há tradição de científicidade em problema psico-pedagógico, não há escolas verdadeiras de Magistério Primário nem de Magistério Infantil. (Alves et al., 1971, p. 7)

No relatório dá-se conta da diversidade de agentes de ensino que se ocupariam, neste período, da educação das crianças em idade pré-escolar: educadoras de infância diplomadas “que seguiram o curso em uma das 5 escolas do Magistério Infantil (particulares) do Continente” (Santos, s.d., p. 45) ou ainda que não tendo frequentado qualquer curso, em Portugal ou no estrangeiro, “receberam o diploma directamente do Ministério da Educação” (Santos, s.d., p. 45); monitoras ou auxiliares de educação, diplomadas; e, por último, “senhoras sem qualquer habilitação ou diploma” (Santos, s.d., p. 48) que exerceriam a função de educadoras ou de auxiliares de educação. Tal é revelador da fraca preparação de algumas das pessoas que se ocupavam da educação das crianças em idade pré-escolar, assim como de uma desvalorização da sua função, como refere a deputada Custódia Lopes:

Há, muitas vezes, a tendência para se minimizar o ensino pré-escolar só porque se trata de ensinar crianças muito pequenas, julgando-se que, por essa razão, qualquer pessoa adulta poderá fazê-lo, o que é um grave erro. Como se sabe, é um ensino altamente especializado, que requer métodos pedagógicos adequados, que terão de ser ministrados por quem tenha não só qualidades inatas, mas também uma sólida preparação pedagógica. (Portugal, 1973b, p. 5043)

Neste contexto, surgem soluções alternativas – professoras primárias e regentes escolares ou pessoal formado através de cursos intensivos (raparigas do meio rural; indivíduos com o 2.º ciclo liceal; estagiários universitários), prontamente recusadas por Maria Teresa Andrade dos Santos que, à semelhança da deputada Custódia Lopes, defendia que a educação das crianças mais pequenas devia estar a cargo de pessoas convenientemente preparadas:

Em educação não se podem fazer ‘improvisos’ e não há alteração que possa suprir a maturação necessária a uma educadora.

A preparação de alguém para conhecer, encaminhar e orientar uma criança não pode ser feita ‘intensivamente’ sob a pena de serem tomadas também por forma ‘acelerada’ as atitudes a ter em relação à criança.”
(Santos, s.d., p. 46)

Um obstáculo à adequada formação das educadoras de infância seria a dificuldade em encontrar professores convenientemente preparados para a lecionação nas Escolas de Magistério Infantil, como refere Maria Teresa Andrade dos Santos, que enquanto proprietária de uma das escolas particulares de formação de educadoras de infância existente, neste período, em Portugal, se poderá ter confrontado com esse problema: “Há que notar a grande dificuldade de obter professores qualificados para as escolas do Magistério Infantil. Não só o seu número é reduzido, mas nem todos têm os necessários requisitos para lecionar futuras Educadoras de Infância” (Santos, s.d., pp. 46-47). Estamos, assim, uma vez mais, perante a valorização da função educativa da Educação Pré-Escolar, em detrimento da função assistencial, que predominou durante as primeiras décadas do Estado Novo, designadamente ao nível do discurso oficial (Vilhena et al., 2023), função essa comprometida pelo reduzido número de profissionais e peritos da infância que existiam no nosso país.

Considerações finais

Este trabalho teve como principal objetivo contribuir para a compreensão do debate público sobre a Educação Pré-Escolar que teve lugar em Portugal, desde o anúncio da Reforma Veiga Simão até à aprovação da Lei 5/73. A análise realizada permitiu observar a existência de um consenso alargado em torno da questão da expansão

e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, bem como relativamente à sua reintegração no sistema educativo português.

A sua percepção como um mecanismo de educação compensatória, que poderia contribuir para garantir a igualdade de oportunidades, através da promoção do sucesso escolar, à semelhança do que aconteceu noutras países, está na origem deste consenso, cujo um dos resultados seria a valorização da função educativa da Educação Pré-Escolar, em detrimento do seu carácter assistencial, que se refletiu nos discursos sobre os métodos e as práticas pedagógicas, bem como sobre os profissionais de Educação de Infância. Subjacente a esta visão da Educação Pré-Escolar não estão, porém, questões relacionadas com a equidade e a justiça social, mas sim uma lógica meritocrática, de aproveitamento do capital humano, em voga na época.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos Projetos UIDP/00460/2020, UIDB/05739/2020 e UIDB/05198/2020.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. J. (2001). A escola primária ao serviço do Estado Novo em Portugal. *Cadernos de História da Educação*, 10(1), 13-31. <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13143>
- Armstrong, D. (1995). The rise of surveillance medicine. *Sociology of Health & Illness*, 17(3), 393-404. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep10933329>

Alves, A. M. S. F., Aníbal, A. S., & Lemos, M. de (1971). Um projeto de reforma e o ensino infantil. *Seara Nova*, 1508, 5-7.

Cahan, E. D. (2006). Towards a socially relevant science: Notes on the history of child development research. In B. Beatty, E. D. Cahan, & J. Grant (Eds.), *When science encounters the child: Education, parenting, and child welfare in 20th-century America* (pp. 16- 34). Teachers College Press.

Carvalho, M. J. de (2015). A revista *Seara Nova*: Instrumento ao serviço da democracia e da descentralização da organização escolar. *Educació i Història: Revista d' Història de l'Educació*, 25, 95-115. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.144>

Ferreira, A. G., Mota, L., & Vilhena, C. (2019). Panorama sobre a educação de infância em Portugal. In A. G. Ferreira & L. Mota (Eds.), *Caminhos da Educação de Infância em Portugal: Políticas e perspectivas contemporâneas* (pp. 15–74). De Facto Editores.

Gomes, J. F. (1977). *A educação infantil em Portugal*. Almedina.

Palmer, E. L., & Fisch, S. M. (2001). The beginnings of *Sesame Street* research. In S. M. Fisch & R. T. Truglio (Eds.), *"G" is for growing: Thirty years of research on children and Sesame Street* (pp. 3-23). Lawrence Erlbaum Associates.

Portugal (1973a). Assembleia Nacional. X Legislatura. Sessão, nº 247, em 10 de abril. *Diário das Sessões*, 247. <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/10/04/247/1973-04-10?sft=true#p4967>

Portugal (1973b). Assembleia Nacional. X Legislatura. Sessão, nº250, em 12 de abril. *Diário das Sessões*, 250. <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/10/04/250/1973-04-12/5038>

Portugal (1973c). Assembleia Nacional. X Legislatura. Sessão, nº 252, em 13 de abril. *Diário das Sessões*, 252. <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/10/04/252/1973-04-13?sft=true&q=276%252FIX&pOffset=80>

- Portugal (1973d). Assembleia Nacional. X Legislatura. Sessão, nº 253, em 24 de abril. *Diário das Sessões*, 253. <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/10/04/253/1973-04-24?sft=true>
- Portugal (1973e). Assembleia Nacional. X Legislatura. Sessão, nº 254, em 25 de abril. *Diário das Sessões*, 254. <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/10/04/254/1973-04-25?sft=true>
- Portugal (1973f). Assembleia Nacional. X Legislatura. Sessão, nº 255, em 26 de abril. *Diário das Sessões*, 255. <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/10/04/255/1973-04-26?sft=true>
- Prochner, L., & Nawrotzki, K. D. (2019). The origins of the current era of Early Childhood Care and Education. In C. Brown, M. B. McMullen, & N. File (Eds.), *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education* (pp. 7–28). John Wiley & Sons.
- Rawlins, R. (2006). Raising “precocious” children: From nineteenth-century pathology to twentieth-century potential. In B. Beatty, E. D. Cahan, & J. Grant (Eds.), *When science encounters the child: Education, parenting, and child welfare in 20th-century America* (pp. 77- 95). Teachers College Press.
- Rose, E. R. (2010). *The promise of preschool: From Head Start to universal pre-kindergarten*. Oxford University Press.
- Santos, M. T. A. (s.d.). *Ensino pré-primário (P.S.E. 1): Relatório crítico* [Documento policopiado].
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Silva, J. J. R F. (1972). Prospectiva da educação e do acesso à cultura. *Educação. Boletim do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa*, 10, 4-18.
- Simão, V. (1971). O seu inalienável direito à educação. *Educação. Boletim do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa*, 7, 4-18.
- Stoer, S. (2008). A reforma de Veiga Simão no ensino: Projecto de desenvolvi-

mento social ou “disfarce humanista”? *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 17-48. <https://hdl.handle.net/10216/56909>

Toms, J. (2012). Political dimensions of the psychosocial: The 1948 International Congress on Mental Health and the Mental Hygiene Movement. *History of the Human Sciences*, 25(5), 91-106. <https://doi.org/10.1177/0952695112470044>

Vilarinho, M. E. (2011). *Estado e Terceiro Sector na construção das políticas educativas para a infância em Portugal: O caso da Educação Pré-Escolar (1995-2010)* [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/19708>

Vilhena, C., Ferreira, A. G., & Mota, L. (2023). A Educação de Infância no Estado Novo português (1933-1974): Entre a assistência e a educação. In E. F. Sá, A. G. Ferreira, L. Mota, & D. C. Albuquerque (Orgs.), *Educação no Brasil e em Portugal em tempos de ditaduras* (pp. 17-39). EDUFMT. [https://8fc5c6_2b9cf5c70ba04ce280e4e2a282b8dda4.pdf](https://8fc5c6a8-114a-47d8-a655-1c0993033643.usrfiles.com/ugd/8fc5c6_2b9cf5c70ba04ce280e4e2a282b8dda4.pdf)

6 Sob o signo da experimentação e outros caminhos

Raquel Pereira Henriques¹

¹ IHC/IN2PAST | Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Universidade Nova Lisboa | raquel.henriques@fcsh.unl.pt
<https://orcid.org/0000-0002-7300-3419>

Introdução

Pode uma reforma, implementada nos primeiros anos da década de 1970, contribuir para repensar práticas educativas, num diálogo com o passado e com o presente? Talvez que perceber a sua singularidade, no seu tempo histórico, nos permita olhar para o que foi diferente, para aquilo que levou os professores a participar e a querer transformar os quotidianos escolares, a reorganizar as suas práticas.

Muitas das inquietações deste tempo passado permanecem, mas talvez analisar a organização de todo o processo, as dificuldades e críticas, as sugestões e opiniões de quem esteve no terreno possa ajudar a questionar sobre tempos, espaços, formas, os padrões de que nos fala João Barroso (2001). Não se pretende exaltar o que foi feito, como se devesse ser de novo implementado, porque os tempos são distintos e porque é preciso reinventar e readaptar constantemente (Canário, 2002). Mas talvez possamos pensar sobre

© Autor(s), 2024 – A. Teodoro & J. Pintassilgo (Eds.): Nos 50 anos da Reforma Veiga Simão: as políticas educativas entre mudanças e continuidades, pp. 97-121, 2024.

<https://doi.org/10.60543/978-989-757-292-0/2024-sct-vol.5-1.5>

o que resultou, e porquê, de que modo os intervenientes, todos eles, contribuíram para a conceção, mas, também, para a sua execução e avaliação (Canário, 2005), num processo de apropriação e, simultaneamente, de criação.

Na escolaridade intermédia era permitido o ensaio

A última reforma educativa do Estado Novo, preconizada por José Veiga Simão, foi pautada por algumas propostas muito diferentes daquelas que vinham sendo implementadas, sendo constantemente apelidada como “inovadora” e “progressista”, até por causa de algumas continuidades que se verificaram depois da revolução de 1974 (Fonseca, 2003; Henriques, 2010; Proença, 2004; Stoer, 1986). Isso leva-nos a pensar no processo, no envolvimento dos protagonistas, no permanente questionamento e na alteração de práticas “que procuram questionar, relativizar ou subverter uma ou um conjunto de dimensões da chamada forma escolar” (Pintassilgo, 2019, p. 18).

Esta foi uma reforma com carácter globalizante, mas a “experiência pedagógica do 3º ano”, e depois do 4º ano foi, como à frente se verá, o núcleo central. Desenvolvida em anos letivos suficientemente afastados dos anos iniciais (que ainda constituíam a escolaridade mais abrangente e aquela que mais portugueses frequentavam) estava, por outro lado, distante do liceu, percurso não obrigatório, mais exclusivo e muito voltado para o prosseguimento de estudos superiores. Digamos que experimentar aqui, nesta escolaridade intermédia, era mais facilmente justificado, podendo servir como ensaio, sem que as perturbações (se as houvesse) afetassem o percurso educativo dos alunos.

O 3º e o 4º ano eram, portanto, experimentais, possibilidade consignada pelo Decreto-Lei nº 47.587, de 10 de março de 1967 e assi-

nado por Inocêncio Galvão Teles. Com efeito, esse Decreto-Lei previa “a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público”, e o objetivo principal era o de “aferir o mérito das inovações projetadas, antes de as pôr em vigor, e como forma também de as tornar conhecidas e lhes proporcionar diferentes condições de êxito” (Decreto-Lei 47.587, 1967, p. 270). Experimentar era assim uma cobertura que poderia contribuir para proteger algumas opções, para proteger decisores e executores, e que atraía professores que, por diversos motivos, queriam fazer diferente e aceitaram tomar parte no projeto.

Na verdade, o que se recomendava era há muito conhecido dos professores. Nos colóquios que se multiplicavam desde os finais da década de 60, inscreviam-se centenas de profissionais que discutiam a didática das disciplinas, as finalidades do trabalho do educador, uma “escola mais ativa”. Era comum o apelo a um trabalho participativo entre todos, a aulas não expositivas, colocando os alunos a trabalhar a partir de documentos de natureza diferente e/ou com diferentes perspetivas, como forma de desenvolver o espírito crítico. Apelava-se também a que se trabalhasse por projetos temáticos multidisciplinares, projetos que deveriam ter em conta as características da escola e, obviamente também, as necessidades dos alunos de cada turma, numa primeira tentativa de diferenciar métodos e, consequentemente, processos de avaliação. Haveria vantagem se se partisse da localidade para a análise do global, e apelava-se à livre expressão e à tolerância para com outras culturas, outras religiões, diferentes ocupações e técnicas. Todas estas propostas de trabalho e conceitos circulavam constantemente já há algum tempo, mas surgirem explicitamente nas recomendações dos programas, foi sentido como uma importante novidade.

No seu discurso de tomada de posse, a 15 de janeiro de 1970, o ministro da Educação Nacional Veiga Simão tornou claro que se assumia como um renovador, para quem a educação era um veículo democratizante, meio fundamental para alcançar uma maior justiça

social e contribuir para o progresso económico. A *Batalha da educação* que pretendia levar a cabo, para dar a todos uma “igualdade de oportunidades, independentemente das condições sociais e económicas de cada um” (Simão, s.d., discurso de 10 de junho de 1970, p. 50), representava uma aposta contrária às que eram feitas pelos mais conservadores. Em muitos aspetos podia, no entanto, ler-se na continuidade de outras ruturas que tinham sido pensadas, muitas delas inspiradas nos ideais educativos da Educação Nova e, também, nas propostas de Francisco de Paula Leite Pinto, ministro entre 1955 e 1961. Leite Pinto tinha manifestado uma especial sensibilidade para os problemas educativos, para as respostas que poderiam ser dadas às expectativas sociais, considerando que se poderia contribuir seriamente para uma melhoria das condições de vida da população portuguesa. Referira que “[o] saber ler, escrever e contar não basta hoje a ninguém, nem àquele que passa grande parte do dia, ou mesmo todo o dia, isolado, a guardar gado” (Pinto, 1961, Volume I, p. 32), e Veiga Simão viria a reforçar esta posição dizendo, em 1973, que “Um Povo mais culto é sempre um povo mais livre” (1973, p. 104).

A 6 de janeiro de 1971 foram apresentadas as bases fundamentais para a educação, e Veiga Simão referiu duas características essenciais: a de que a reforma do sistema educativo se realizava “sob o signo da inquietação” e que ela só seria alcançada se houvesse “o empenhamento da população” – são palavras dele. Tornou depois públicos dois documentos, o *Projeto do Sistema Escolar Português e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*, pretendendo reformar toda a arquitetura escolar portuguesa. Oficializou dois anos de educação pré-escolar e, por Despacho de 9 de agosto de 1972 procedeu ao lançamento experimental da escolaridade obrigatória de oito anos, quatro de ensino primário, dois que correspondiam ao chamado ciclo complementar do ensino primário (1966) e/ou ciclo preparatório do ensino secundário (1967), e mais dois anos de ensino “secundário unificado”, ou primeiro ciclo do ensino secundário (1972).

O aumento da escolaridade obrigatória de seis para oito anos implicava um acréscimo de duas classes às seis já existentes – eram os 3º e 4º anos do primeiro ciclo do ensino secundário, correspondentes ao que hoje é o 7º e o 8º ano de escolaridade.

Pretendia-se, deste modo, fornecer uma preparação escolar básica a todos, unindo diversos ramos de ensino e, também, saberes com proximidades entre si, na continuidade do que já se tinha verificado com a disciplina de História e Geografia de Portugal (que os alunos tinham tido no primeiro e no segundo ano do Ciclo Preparatório).

Um dos objetivos destes anos e dos novos programas era, também, o de “proporcionar aos alunos, em ligação com as suas famílias, os elementos necessários para uma visão global do mundo” (Costa, 1971, p. 2). E, talvez também por isso, para além do Português, de uma “língua estrangeira” (Francês ou ainda Inglês, que era opcional), da Matemática e da Educação Física, havia outras disciplinas cuja designação refletia, por si só, uma preocupação maior com a feição globalizante da educação, como era o caso das Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Educação Visual, Educação Musical, Trabalhos Oficiais. O elenco disciplinar não previa, inicialmente, a Educação Moral e Religiosa, mas, por pressão dos sectores católicos acabaria por ser incluída, embora como facultativa.

Inquietude e colaboração eram, pois, dois caminhos que se entre-cruzavam e que, não deve esquecer-se, se aliavam a outros dois igualmente muito destacados: *renovar e reformar*. Mas em todo este projeto havia mais três verbos de ação fundamentais e que se vão repetindo em toda a documentação deste período – *unificar, flexibilizar e experimentar*.

Na verdade, por detrás da intenção de aumentar a escolaridade obrigatória para oito anos, já referidos, estava o desejo de privilegiar de igual modo as ciências exatas, as humanidades e as tecnolo-

gias. Era igualmente objetivo acabar com a opção entre uma escolaridade mais técnica e outra mais geral – daí o desejo de unificar.

Havia também que flexibilizar e, nesse sentido, os novos programas não deveriam ser totalmente prescritivos. Os professores tinham a liberdade de optar pelos temas que fossem mais adequados à escola, aos alunos, aos seus interesses e ritmos, podendo adaptar a sua abordagem à realidade do meio em que a escola se inseria.

A flexibilidade curricular era efetivamente uma das propostas e, nesse sentido, 1/3 das aulas deveria ser ocupado com o aprofundamento de temas que os professores considerassem essenciais para aquela turma, aquela escola, aquela localidade. Ou seja, os temas do programa deveriam ser lecionados em 2/3 dos tempos letivos disponíveis, para que os restantes fossem utilizados, de forma maleável, em revisões e em trabalhos de aprofundamento. Explicava-se aliás que em vez de se aprender a memorizar, era sobretudo fundamental que o aluno aprendesse a consultar, a situar, a explicar, em função da curiosidade manifestada e das escolhas que a turma podia fazer.

A cooperação entre todos era outra preocupação fundamental, porque havia o objetivo de que o diálogo fosse permanente entre professores, encarregados de educação, teóricos da reforma, alunos, diretores. Mas em primeiro lugar havia que experimentar, e todas as metodologias de trabalho, bem como a organização do processo, são um exemplo dessa constante articulação e exercício de análise, como à frente se verá.

Esta “experiência pedagógica do 3º ano”, protegida pela legislação existente, ocorreria em três turmas de cada uma das 19 escolas preparatórias que voluntariamente acabaram por aderir ao projeto (inicialmente eram 21, mas esse número foi ajustado para 19). Foram chamados a colaborar professores de vários níveis de escolaridade e com diversas formações científicas e pedagógicas, preferencial-

mente com “Exame de Estado” (o que na prática nem sempre se verificou). As alterações na estrutura curricular, nos conteúdos dos programas, mas, também, nas metodologias de trabalho propostas eram muito significativas (ver Simão, 1979, pp. 6-7).

O recrutamento dos alunos era também voluntário, depois da autorização dos encarregados de educação, previamente informados da natureza, duração e características da experiência. As turmas deviam ser propositadamente “mistas” (o que era outra novidade – Despacho de 9 de agosto, 1972) e teriam, no máximo, 25 alunos. É interessante verificar que este limite já fora definido por Jean Zay, ministro da Educação francês na década de trinta, por se considerar que um número maior dificultaria o trabalho prático a realizar na aula.

O que estava em causa era tão radical que haveria de provocar reações dos mais conservadores, que contrariaram a reforma desde o início. De facto, houve uma força de bloqueio permanente, quer por parte de pessoas ligadas ao Ministério da Educação, quer por outras pessoas que de diferentes modos manifestaram a sua oposição.

Talvez por isso se insistiu na “renovação” e no “progresso”, como já foi dito, mas a partir de dentro, a partir do terreno, com os professores. Ou seja, talvez se acreditasse que se os professores e os pais e/ou encarregados de educação aderissem à reforma, esta poderia ser mais facilmente aceite, numa lógica de envolvimento entre todos, a partir das bases (Canário, 2005).

Vejam-se alguns dos objetivos definidos para estes 3º e 4º anos experimentais (*Programas. A ensaiar ao abrigo do Decreto-Lei 47:587, de 10.03.1967...*):

- 1) Proporcionar aos alunos uma gama de experiências que lhes permita escolher a via escolar ou profissional que melhor se coadune com as suas propensões;

- 2) Fomentar nos alunos, numa perspetiva de educação permanente, atitudes, capacidades e informações constitutivas de um apetrechamento motor, mental e cultural de base, suscetível de servir: – os estudos escolares de continuação; – a formação profissional no limiar do emprego; – a utilização adequada do tempo livre.
- 3) Capacitar os alunos para o domínio da informação, ou seja, habilitá-los: – a interpretar, criticar e organizar pessoalmente a informação que lhes é fornecida; – a procurar, selecionar, tratar e criar a informação necessária a qualquer tarefa escolar, profissional, social, etc.
- 4) Proporcionar aos alunos uma visão global do mundo e dos homens, considerando-os não só em si mesmos como nas suas relações recíprocas.
- 5) Fomentar nos alunos a compreensão do valor da ciência, em si própria, e das técnicas que dela podem resultar. (...) (pp. 12-13).

Ensaiar, experimentar – as mesmas expressões para um processo criativo que pretendia envolver todos, como já foi referido. Nesta demanda foi igualmente pensada a avaliação, uma avaliação contínua, formativa, reflexiva, que contava com trabalhos individuais, trabalhos de grupo, relatórios de visitas de estudo, recolha de materiais, registos de conclusões, registos gráficos, a participação, as atitudes, o conhecimento demonstrado. O erro era considerado como irrelevante, porque o que interessava era conseguir corrigi-lo de forma autónoma, ou com a orientação do professor.

Regularmente o aluno e o encarregado de educação eram informados do rendimento do trabalho desenvolvido, das dificuldades que ainda existiam, daquelas que já tinham sido superadas e/ou de como se poderia proceder para melhorar, se fosse o caso. Havia dois tipos de fichas de avaliação: mensais e trimestrais. As primeiras eram preenchidas pelo aluno, anotadas pelo professor e assinadas pelo encarregado de educação. Na última coluna o aluno descrevia o que considerava ser o seu conhecimento da matéria, onde tinha maiores dificuldades e o professor anotava a sua opinião e aconselhava, datando e rubricando. Ou seja, o aluno começava por registrar

a opinião que tinha sobre o seu desempenho, a que se seguia o parecer do professor, comunicando depois com o encarregado de educação.

As segundas fichas de avaliação, trimestrais, eram informações qualitativas, enviadas aos encarregados de educação e onde se utilizava o “insuficiente”, o “fraco”, o “satisfaz” e o “bom”. Nelas os professores teriam que informar sobre capacidades, interesses, evolução, alcance dos objetivos e, apesar de se expressarem de forma qualitativa, estava prevista, no entanto, uma classificação final numérica.

No final de cada rubrica do programa (ou tema) os alunos faziam uma síntese dos conhecimentos, preenchiam fichas de trabalho, realizavam trabalhos individuais e em grupo, discutiam os resultados alcançados, de forma conjunta, com o professor. Chegados ao fim do ano letivo, os alunos considerados não aptos passariam a integrar “classes especiais constituídas por alunos do mesmo nível de preparação naquelas disciplinas” (*Informação para ser presente...*, 1972, p. 3).

Em dezembro de 1972, num documento que resultou do *Encontro dos professores de Ciências Humanas – 18-20 de dezembro*, em Lisboa, foram discutidos os processos de avaliação, problema “considerado o mais premente” (p. 1).

Como se considerou que houvera sobreposição entre a avaliação dos conhecimentos, informações individuais sobre cada aluno, e aquelas que deveriam ser transmitidas aos encarregados de educação (atendendo a imposições diversas por parte da direção das escolas, dos grupos disciplinares ou dos encarregados de educação), tentou clarificar-se e separar-se cada uma daquelas rubricas.

Assim, e para não subestimar o parâmetro relativo à avaliação dos conhecimentos, “vincou-se que toda a aprendizagem pressupõe transmissão e receção de informações e que o ato de aprendizagem

implica necessariamente um conteúdo cuja importância não deve minimizar-se. Esse conteúdo tanto pode ser um conhecimento como um comportamento” (*Encontro dos professores...*, 1972, p. 2, sublinhados no original).

As fichas de avaliação elaboradas pela Direção-Geral do Ensino Básico foram consideradas uma mais-valia, sobretudo pela clarificação daquilo que se pretendia que o aluno conhecesse em cada rubrica do programa. Foi igualmente considerada essencial a “responsabilidade nas opiniões e nas atitudes”, bem como a “adesão (...) aos problemas humanos”, a “capacidade de iniciativa”, o “sentido de cooperação” e o “grau de empenhamento no trabalho” (*idem*, p. 3), ou seja, o envolvimento dos alunos em todas as tarefas desenvolvidas.

Experimentaram-se ainda novos métodos de trabalho, de forma a melhorar a capacitação dos alunos na interpretação, na crítica, na criação. Falava-se assim em trabalho conjunto ou trabalho de grupo, um trabalho que incentivasse à responsabilidade social, à tolerância para com o outro. Se já tinha aparecido em 1968 como uma metodologia importante para utilizar na escolaridade preparatória, agora em 1972 o trabalho em grupo era tido como fundamental para desenvolver o espírito de cooperação, mas, também, para permitir a livre expressão e estimular a criatividade. Foram referidas como essenciais as aulas práticas, a partir de diferentes recursos e a partir das vivências pessoais de cada um. Experimentava-se ainda a metodologia do trabalho de projeto, estimulava-se a investigação e a compreensão da realidade social, o estudo da localidade.

A preocupação com a localidade, com a didática da história local, era uma evidência no programa de Ciências Humanas, por exemplo. E apresentavam-se diferentes possibilidades, diferentes recursos que poderiam ser utilizados: artigos de jornais, filmes, fotografias, desenhos, diagramas, pinturas, registos áudio, etc.

Em 1972 os professores de Ciências Humanas que colaboravam na experiência responderam a um *Inquérito – Colóquio a realizar em dezembro*. Foi-lhes solicitado que apresentassem alguns materiais aplicados nas aulas, alguns exercícios realizados e um ou “dois cadernos diários e quaisquer outros trabalhos de alunos” (*Inquérito – Colóquio...*, 1972). Mas, nesse inquérito, especificaram alguns meios/recursos utilizados, referindo aqueles que a “escola tem”. Surgindo algumas variações entre as respostas, elas não têm diferenças significativas. Assim, para além das fichas de trabalho elaboradas e distribuídas pelo Ministério da Educação Nacional, os inquiridos referiram o emprego de diapositivos, do globo terrestre, de filmes, páginas de revistas e de jornais com notícias e/ou gravuras, transparências em acetatos (visualizadas com o auxílio do retroprojetor), mapas, imagens colocadas em flanelógrafo, modelos em gesso, em esferovite ou em plasticina, livros e projeção de opacos (através do episcópio).

Neste contexto reformista, dizia-se que o manual seria a negação da experimentação, que iria dificultar o caráter opcional dos temas. A ausência de manual foi, também neste caso, uma característica da rutura, da inovação. Os “compêndios” existentes não estavam de acordo com os objetivos dos programas, e considerava-se que poderiam até ser um entrave a uma “didática ativa”. Nesse sentido foram publicadas fichas de trabalho para alunos e professores com textos, gravuras e informações diversas. Com esses materiais pretendia-se estimular a leitura, a observação, a aplicação de conhecimentos, o relacionamento da informação, a síntese pessoal. Complementavam-se com fichas de avaliação, elaboradas de acordo com o trabalho previsto e apresentavam tarefas para as diversas rubricas do programa. Enviadas pelo Ministério da Educação Nacional para as escolas, essas fichas de trabalho e de avaliação eram, no caso de Ciências Humanas, da autoria de Maria Eugénia Reis Gomes e de Maria Emília Diniz, que trabalhavam em conjunto com os auto-

res dos programas no que dizia respeito à orientação científica e didática.

Por fim, justificando todas estas formas de trabalho e todos estes recursos, estavam os novos programas, a serem aplicados em outubro de 1972 e depois, em outubro de 1973, sequencialmente. Na impossibilidade de analisar todas as propostas para as diferentes disciplinas, optou-se por falar apenas de Ciências Humanas.

Era uma disciplina que reunia conteúdos de Geografia, de História, de Economia, de Sociologia e de Antropologia. Substituiu assim a disciplina de História e, também, a disciplina de Geografia. Os autores do programa foram Maria José Dantas Maia e Joel Serrão mas, no entanto, houve diversas colaborações quer na construção do programa, quer na produção dos materiais, surgindo nomes como os de Rui Grácio, Orlando Ribeiro, Maria da Graça Fernandes, René Charles Rodrigues da Silva, para além de Maria Eugénia Reis Gomes e Maria Emília Diniz, já referidas.

No 3º ano experimental pretendia-se que esta disciplina se debruçasse sobre três eixos temáticos – A Terra; Os Homens; As Economias. O segundo eixo intitulado Os Homens aparecia organizado em dois grandes temas intitulados “Grandes grupos humanos” (étnicos, linguísticos e religiosos) e “A distribuição mundial da população”. Pela primeira vez se referiam as culturas banta, sudanesa, india, chinesa, árabe e o cristianismo aparecia ao lado do islamismo, do budismo, do hinduísmo e do xintoísmo.

No eixo designado como As Economias, o intercâmbio técnico e cultural de diversas civilizações que se relacionavam ultrapassava em muito a importância dada aos aspectos comerciais tradicionalmente mais referidos. Os temas apresentados intitulavam-se deste modo: “As grandes áreas económicas” e “Os campos e as cidades”, analisando zonas rurais e centros urbanos, perdendo o campo o lugar mítico que ganhara durante décadas.

No 4º ano experimental continuava-se com o eixo intitulado “As Economias”, trabalhando “A industrialização” e “Os transportes e as comunicações”. Desenvolvia-se ainda um quarto e último eixo temático, intitulado As Sociedades Humanas, sendo tratadas questões de saúde, lazer, cultura e educação. Propunham-se temas relativos a “O trabalho”, “A saúde”, “A educação”, “O lazer”, “A cultura”, especificando “a humanização das condições de trabalho: higiene e segurança profissional”, “o trabalho escravo e a sua extinção”. O ingresso gradual da mulher nas atividades profissionais”, “a educação como fator do desenvolvimento pessoal e coletivo” e “a educação permanente”.

Terminava-se este 4º ano com duas propostas muito significativas e, no contexto, muito diferentes do habitual: “Reflexão feita pela turma, a partir de temas abordados neste ou outro programa, sobre algum ou alguns dos mais importantes problemas enfrentados pela humanidade de hoje” e “Metas a alcançar pela comunidade local e regional a que pertence a escola, no sentido do seu desenvolvimento económico, social e cultural”, para além de um “Inquérito realizado pela turma sobre as características da comunidade local” e, por último, a “Definição pela turma das metas a alcançar” (Despacho de 9 de Agosto..., 1972).

Todas as atividades programadas e realizadas pelos alunos deveriam ter em consideração a necessidade de compreender a realidade social. Esses trabalhos poderiam assumir várias formas: “breves resenhas orais ou escritas” ou ainda “criações figurativas” (*Programas. A ensaiar ao abrigo do Decreto-Lei 47:587, de 10.03.1967..., 1972*, p. 138), mas os trabalhos para casa deveriam ser muito reduzidos, em prol do trabalho na aula, preferencialmente em grupo, com vista a “estimular a iniciativa e a imaginação, a capacidade de utilizar instrumentos de trabalho intelectual, de comparar, classificar e interpretar factos e documentos” (*Idem*, p. 139).

Recomendava-se, como já foi dito, um ensino muito prático para todas as disciplinas e, nesse sentido, evidenciam-se como essenciais em Ciências Humanas as visitas, as excursões de estudo do meio, os registos de observações, a recolha de materiais.

Por sua vez o professor deveria fornecer “elementos de observação indireta: textos e documentos, mapas, fotografias e outras reproduções, diapositivos e filmes, postais ilustrados, desenhos e modelações, quadros estatísticos, diagramas, registos gravados, revistas e jornais, emissões de rádio e de televisão, etc. – índices ou sinais do comportamento social e cultural dos homens” (*Idem*, p. 138). Deveriam também utilizar-se os recursos disponíveis a nível local, importante contributo para envolver educadores e alunos e para concretizar experiências de aprendizagem (Hunner, 2011).

Esta linguagem era conhecida dos professores, mas aparecer explicitamente definida num programa e nas suas recomendações, ainda que camuflada sob o manto da experimentação, surgia como uma verdadeira rutura com as décadas anteriores.

Atendia-se à necessidade de os alunos poderem escolher o percurso académico e profissional, espelhava-se uma preocupação com a necessidade de os informar, reafirmava-se a importância de trabalhar em grupo como metodologia essencial para desenvolver o espírito de cooperação, o espírito científico e crítico, a criatividade, a responsabilidade social, e apelava-se a uma consciencialização de carácter humanista e universalista, que fomentasse a tolerância para com o outro. Todas estas propostas foram incómodas para algumas pessoas e muitos foram aqueles que publicamente vieram contestá-las, sobretudo os conteúdos de Ciências Humanas.

Nos jornais católicos *O Dever* e *Novidades* o desagrado foi evidente. O *Novidades* dizia, em 23.12.1972, que Ciências Humanas tinha uma raiz marxista, anárquica, que bania sábios, santos e heróis (artigo assinado por M.V.S., p. 3). Naquele jornal colocava-se em

dúvida que os encarregados de educação tivessem sido devidamente esclarecidos quanto aos aspectos formativos da disciplina, já que tiveram de autorizar a participação dos seus educandos na experiência que agora se iniciava. Considerava-se aquela como a “disciplina curricular mais perigosa”, que privilegiava até autores da oposição (23.12.1972):

A insistência com que se escolhem como textos de exame autores por demais conhecidos como opositores irredutíveis do regime e da sua filosofia começa a banalizar-se. A facilidade com que se convidam para cargos influentes na Educação individualidades que se declaram publicamente marxistas e outras que dirigem revistas defensoras e vulgarizadoras do Marxismo escandaliza o comum das pessoas.

No Programa de Português do novo 3º ano (sempre ele), indica-se como um dos livros de leitura completa na aula «Kurika», do falecido Henrique Galvão. É, pelo menos, uma inoportunidade flagrante! E será a Literatura Ultramarina tão pobre, que só se possa escolher para este efeito uma obra de Henrique Galvão?!

Consta-nos que os autores do Programa de Ciências Humanas (Introdução) seriam os Drs. Orlando Ribeiro, Joel Serrão e Rui Grácio.

Desconhecemos as razões que levaram à escolha, dado que nenhum deles teve qualquer contacto ou prática, que saibamos, com o nível de Ensino em que se insere a disciplina. Antes pelo contrário, trata-se de pessoas entregues a atividades distantes dele em todos os sentidos. (p. 3)

Foi arduamente criticado o facto de África aparecer no programa como uma “África negra”, e do branco poder ser entendido como aquele que se imiscuiu num território de outros, acusando os autores do programa de estar de acordo com os movimentos terroristas africanos (aparecendo a expressão “terrorista”, nunca a de “independentista”). Em 24.12.1972 dizia-se: “para os autores do programa de Ciências Humanas, o significativo é o Cavalo, o Carneiro, a Máquina a Vapor. O manipanso africano no mesmo plano de Deus; o batuque no mesmo nível que a 5ª sinfonia de Beethoven”. Contrariava-se ainda não ser a expansão portuguesa mais destacada

que a espanhola ou a francesa, e punham-se em causa as metodologias referenciadas: “aulas coloquiais... divisões em grupos de discussão... debate permanente... ensino ao sabor do capricho dos alunos... transformação do professor em mero modelador e regista-dor de conclusões” (27.12.1972, p. 2), considerando que eram uma porta aberta para a insurreição, a anarquia, a insegurança, a contestação. Terminava com um apelo: “Quem nos acode?!”

Execução

Mas como se levou a cabo todo este trabalho? Como foi o processo? As escolas que aderiram à experiência fizeram-no voluntariamente, e percebe-se que houve liberdade para que os autores dos programas propusessem os temas que seriam trabalhados e para que se elaborassem os recursos considerados adequados (ver Fernandes & Emídio, 2018).

Estavam previstas diversas reuniões semanais a nível de escola, entre professores e orientadores da experiência para planificação dos trabalhos, para planeamento do trabalho interdisciplinar e afirmação de objetivos comuns, para discussão sobre as dificuldades encontradas e possíveis soluções. As reuniões semanais tinham como objetivo elaborar materiais, avaliações, escolher bibliografia e textos para utilizar nas aulas, esclarecer aspetos relacionados com as metodologias de trabalho, com aquilo que designavam como “orientações metodológicas”.

Além destas, havia reuniões mensais, por disciplina, com os coordenadores gerais (Rui Grácio e Maria da Graça Fernandes) e com todos os coordenadores de cada disciplina envolvidos na experiência, devendo realizar-se no Porto, em Coimbra e em Lisboa, alargando-se depois a Évora. Trocar-se-iam experiências, definia-se uma orientação comum, e deviam elaborar também “um relatório dos

trabalhos realizados, dificuldades encontradas e sugestões para as resolver" (Despacho de 9 de agosto, 1972, p. 201). Rui Grácio e Maria da Graça Fernandes tinham a função de colocar o grupo a trabalhar, a pensar em propostas, em formas de as colocar em prática.

Este trabalho sistemático na escola e por zonas geográficas completava-se com outras reuniões trimestrais, que podiam chegar a um número de quatro por ano letivo. Estes encontros nacionais intitulavam-se "Colóquios", tinham durações diversas, de dois ou três dias e participavam, para além dos autores dos programas, professores metodólogos, inspetores, autores dos textos de apoio, técnicos das Direções-Gerais do Ensino Básico e do Ensino Secundário, os professores envolvidos. O objetivo era proceder a um apuramento global do trabalho realizado e, também, preparar os professores que trabalhavam na experiência pedagógica do 3º ano (e que depois iriam trabalhar com o 4º ano).

Estavam previstas ainda visitas a escolas, assistências a aulas, reuniões com pais e encarregados de educação, e a Direção-Geral do Ensino Básico enviava para as escolas documentação impressa, destinada a alunos e a professores, providenciava a aquisição de materiais didáticos e bibliografia.

No caso da disciplina de Ciências Humanas, por exemplo, estavam previstas "cerca de 35 obras para cada escola", 1 a 12 "esquemas didáticos" e fotocópias da obra "inquérito de Geografia Regional elaborado por Orlando Ribeiro (obra esgotada)" (*Informação para ser presente...*, 1972, p. 4).

Veiga Simão ia solicitando informações. Embora desse liberdade de atuação, queria estar informado do que ia sendo feito e dos processos. Em 7.11.1972, por exemplo, através de um despacho para o Diretor-Geral do Ensino Básico, solicitava uma "informação urgente sobre os seguintes pontos relativos à experiência pedagógica do

novo 3º ano: 1- Qual a posição atual da experiência pedagógica; 2- Como se faz a avaliação de conhecimentos; 3- Quais os elementos de estudo já distribuídos" (Despacho, 7.11.1972).

O envolvimento de todos, professores, pais, alunos, autores de programas e ideólogos da reforma fez com que esta experiência tivesse tido muito eco e tivesse resultado numa proposta muito coesa. Quando tal não acontece, o sistema educativo pode ser "ingovernável" (Perrenoud, 2002, p. 37), mas a designação de "experimental", as sucessivas colaborações e auscultações e, sobretudo, o carácter de voluntariado da reforma de Veiga Simão, deu-lhe o benefício da dúvida e fez com que muitos professores sentissem que faziam parte do processo, coisa que nem sempre aconteceu noutras reformas que surgiram com um caráter mais impositivo, antes e depois do 25 de Abril de 1974.

As informações para os professores eram constantes. Foram sendo publicados inúmeros ofícios-circulares, nos anos de 1972 e 1973, com propostas dos autores dos programas e dos autores dos textos de apoio, tentando responder às dúvidas ou problemas com os quais os professores envolvidos na experiência se deparavam.

No caso de Ciências Humanas, o ofício-circular nº 3/73 recomendava aos professores e alunos a elaboração de um plano prévio e de "um calendário de trabalho", o cumprimento de determinadas rubricas do programa, a junção de outras, os tempos letivos destinados para cada tema, os ajustes feitos a esses tempos letivos, o tratamento de temas que eram optativos através do trabalho de grupo, especificando-se ainda o que devia ser alvo de sínteses finais. Não era um trabalho linear, embora para alguns fosse muito apelativo.

Dificuldades

Era muito claro o que se previa. Mas, no entanto, nem sempre acontecia como esperado e havia diferenças entre escolas e entre professores de uma mesma escola.

Nem todos os professores aderiram voluntariamente. Alguns foram nomeados “e muitos deles nem sequer conheciam os programas” (*Exposição do grupo de trabalho, constituído em janeiro de 1971*, p. 3). Foram convocados em agosto, receberam os programas em meados desse mês e iniciaram a lecionação do programa em setembro. Ao falarem sobre isso, e respondendo a questionários distribuídos, alguns disseram sentir-se relativamente inseguros com as novas rubricas, os objetivos, as questões didáticas para resolução de alguns problemas e para resposta às propostas pedagógicas.

Em críticas e/ou considerações que fizeram sobre o programa de Ciências Humanas, por exemplo, solicitadas e respondidas em agosto/setembro de 1972, os professores foram referindo os inconvenientes de se adaptarem aos novos conteúdos, de aprofundar conhecimentos com os quais não estavam familiarizados, especificando sobretudo as dificuldades que sentiam com alguns temas de Geografia e, também, de Economia. Alguns disseram não estar totalmente à vontade com os novos métodos, e falavam também na insuficiência de informação científica e didática ou, pelo menos, na tardia disponibilização de alguns materiais, especificando mesmo a ausência de recursos adequados aos diferentes conteúdos do programa.

Perpassava alguma insegurança e, por vezes também, algum descontentamento pela carga horária, pelo trabalho efetivo na escola, pelo acréscimo de responsabilidades, pela desorientação sentida com os processos de trabalho, sobretudo pela avaliação dos alunos e, ainda, pelo atraso nas ajudas de custo para participar nos diver-

sos encontros com os coordenadores gerais, com os coordenadores por disciplina, com outros professores.

Outros também anotaram problemas relacionados com recursos, em número insuficiente para os trabalhos individuais e/ou de grupo, referiram as condições espaciais das salas e/ou a ausência de salas para cada disciplina, o que igualmente dificultava os trabalhos mais práticos.

Surgiram também críticas relativas à insuficiência de tempos letivos previstos. Estes distribuíam-se deste modo: 9 horas de aulas, 4 horas na biblioteca para auxiliar os alunos nas pesquisas, 2 horas para reuniões de coordenação, 2 horas para o intercâmbio com as famílias, 1 hora para reunir com os encarregados de educação e as restantes horas para investigação, preparação das aulas e de recursos (informação disponível em *Colóquio dos professores...*, 27.04.1973).

Foi dito também que o facto de a bibliografia disponibilizada para as turmas ser quase exclusivamente em francês, constituía um entrave para a adesão dos alunos e havia ainda quem reivindicasse uma organização do horário diferente, ou seja, dois tempos letivos seguidos, aulas superiores aos 50 minutos habituais, para poder realizar outro tipo de trabalho, fundamentalmente os trabalhos de investigação e de grupo (*Inquérito – Colóquio...*, 1972).

Ao professor cabia “manter o equilíbrio entre a organização e a espontaneidade, entre o trabalho coletivo e o individual, entre o sentido da colaboração grupal e pleno desenvolvimento das capacidades individuais nas suas expressões mais originais e enriquecedoras” (*Ciências Humanas, iniciação, 4º ano...*, s.p.), mas reconhecia-se que essa tarefa, descrita nas indicações didáticas gerais, não era simples, a de equilibrar o trabalho prático com a aquisição dos conhecimentos de forma não fragmentária, a de promover a consolidação de um raciocínio simultaneamente teórico e experimental.

Isto representava uma nova forma de pensar o trabalho com os alunos, de pensar em soluções convergentes entre professores e disciplinas, um ensino que fomentasse o método científico, mais relacionado com a realidade, aliando teoria e prática, familiarizando os alunos com exemplos de criação simultaneamente científica, artística, literária, filosófica e religiosa.

Como se viu a experiência não foi isenta de polémicas e não foi isenta de dificuldades de ordem prática. Houve alguns professores que manifestaram o seu desinteresse em prosseguir a experiência no ano letivo seguinte, ou seja, no 4º ano, ao mesmo tempo que outros exprimiam o seu apreço pelo espírito de camaradagem, de partilha e de revisão dos processos e materiais. O acréscimo de responsabilidades e a falta de remuneração adequada foram também aspetos referidos como menos positivos. As reações foram, de facto, muito diversas e o que veio a seguir foi, na verdade, muito diferente.

Alguns ecos, ou talvez não

A proposta para a “experiência” era muito coesa, com aspetos que ainda hoje permanecem relevantes. Por um lado, foi privilegiada a autonomia na construção, na organização da estrutura, na aplicação das metodologias de trabalho, mas, em simultâneo, havia uma cooperação sistemática entre todos os intervenientes, uma experimentação constante, uma reavaliação e readaptação sempre que se verificava essa necessidade.

O caráter experimental da reforma fez com que muitos professores aderissem ao trabalho, e fez com que se propusessem temas e abordagens de teor globalizante, um ensino muito prático que envolvesse todos no processo. E isso também marcou o caráter de novidade, de marginalidade e de alternativa, de rutura desta reforma

e da nova disciplina então proposta e aqui analisada, Ciências Humanas.

Mau grado a distância temporal, o perfil humanista do documento intitulado *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (publicado em 2017), o trabalho cooperativo, a flexibilidade no tratamento dos temas de programas (como em História da Cultura e das Artes ou em História, Culturas e Democracia, homologados em 2004 e em 2019, respetivamente), o aproveitamento da história local, a avaliação formativa e, preferencialmente, autorregulada, são exemplos de alguns reflexos que talvez se possam observar na atualidade, embora num contexto naturalmente muito distinto.

A descentralização e a autonomia que possibilitassem uma adaptação dos currículos a diferentes realidades, a participação de todos, a tomada de decisões partilhadas, foram decisões que conseguimos perceber de forma muito significativa mais tarde, na Lei de Bases do Sistema Educativo, datada de 1986, mas, também, em numerosa legislação publicada até 2018 (ver Henriques, 2022, pp. 437-439).

A reforma de Veiga Simão poderá, pois, ser um contributo, entre muitos outros, para pensar sobre a escola atual, sobre os seus padrões, a sua organização, as mudanças que se entenderem necessárias.

Referências bibliográficas

- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In E. Terrén, D. Hameline, & J. Barroso (Eds.), *O século da escola: entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Edições ASA.
- Canário, R. (2002). Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. In R. Canário & I. Santos (Org.), *Educação, inovação e local* (pp. 13-23). Instituto das Comunidades Educativas.

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um «olhar» sociológico*. Porto Editora.

Ciências Humanas (iniciação) 4º ano. Esquema programático, Indicações didáticas gerais, Indicações didáticas específicas (s.d.). [Notas manuscritas]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).

Colóquio dos professores do novo 3º ano. Ciências Humanas (27 de abril de 1973). [Documento datilografado]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).

Costa, A. A. (1971) [Notas manuscritas de Adelino Amaro da Costa datadas de 28.06.1971, papel timbrado do Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).

Decreto-Lei nº 47587/67 de 10 de março. *Diário do Governo, Série I*(59). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/47587-1967-503611>

Despacho de 9 de agosto de 1972: Lançamento experimental da escolaridade obrigatória de oito anos com novos programas. *Boletim Oficial – Suplemento*, 1, 201-203. Ministério da Educação Nacional/Secretaria-Geral.

Despacho de 7 de novembro de 1972. [Documento datilografado em papel timbrado do Ministério da Educação Nacional, Gabinete do Ministro]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).

Encontro dos professores de Ciências Humanas – 18-20 de dezembro. [Documento datilografado, datado de 20 de dezembro de 1972]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).

Exposição do grupo de trabalho, constituído em janeiro de 1971 (1972). [Documento datilografado]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).

Fernandes, G. & Emídio, T. (2018). *Mais Vale Cedo do que Nunca. Por uma escola diferente no Portugal de 70. Duas medidas inovadoras e as suas*

histórias. A experiência dos 3º e 4º anos. A unificação dos cursos gerais do ensino secundário. Edições Piaget.

Fonseca, M. M. V. (2003). *Educar herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas.* Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Henriques, R. P. (2010). *Discursos legais e práticas educativas. Ser professor e ensinar História (1947-1974).* Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Henriques, R. P. (2022). O território e a construção de currículos de história local. In A. I. Madeira, H. Cabeleira & J. Magalhães (Org.), *Memórias Resgatadas, Identidades (Re)Construídas: Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais* (pp. 433-444). Edições Colibri / Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Hunner, J. (2011). Historic Environment Education: Using Nearby History in Classrooms and Museums. *The Public Historian*, 33(1), 33-43. <https://doi.org/10.1525/tph.2011.33.1.33>

Informação para ser presente a sua excelência o Ministro da Educação Nacional. (1972, 8 novembro) [Papel timbrado da Direcção-Geral do Ensino Básico, como resposta ao Despacho do ministro, datado de 7.11.1972]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).

Inquérito – Colóquio a realizar em dezembro. (1972) [documento datilografado sobre o «Novo 3º Ano», preenchido de forma manuscrita por diferentes professores]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).

Lei 5/73 de 25 de julho. Diário do Governo, Série I(173). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1973-421823>

Novidades. (1972, 23, 24 e 27 dezembro). Ofício-Circular nº 3/73, Série B, 1ª divisão, Proc. 12 (2.01.1973) [documento datilografado, Ministério da Educação Nacional, Direcção-Geral do Ensino Básico]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).

Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. ASA Editores.

Pintassilgo, J. (2019). Um olhar histórico sobre escolas diferentes: perspetivas teóricas e metodológicas. In J. Pintassilgo & L. A. M. Alves (Coord.), *Roteiros da Inovação Pedagógica. Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX* (pp. 7-32). Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Pinto, F. P. L. (1961). *Discursos proferidos pelo Prof. Eng. Dr. Francisco de Paula Leite Pinto como Ministro da Educação Nacional de Julho de 1956 a Maio de 1961*. [Dactilografado e Ciclostilado nos Serviços da Comissão de Estudos da Energia Nuclear do Instituto de Alta Cultura].

Proença, M. C. (2004). A reforma educativa de Veiga Simão. In F. Rosas & P. A. Oliveira (Coord.), *A transição falhada. O Marcelismo e o fim do Estado Novo (1968-1974)* (pp. 233-261). Editorial Notícias.

Programas. *A ensaiar ao abrigo do Decreto-Lei 47:587, de 10.03.1967. 1º Ano após o actual 1º Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (1972)*. Ministério da Educação Nacional.

Simão, V. (s.d.). *Batalha da educação: discursos proferidos em 1970 pelo Ministro da Educação Nacional*. Ramos, Afonso & Moita, Lda.

Simão, V. (1973). *Educação...caminhos de liberdade*. CIREP.

Simão, V. (1979, abril). A educação está adiada... para começar em 1985. *O Jornal da educação*, 22 (ano II), 6-10.

Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal 1970-1980, uma década de transição*. Edições Afrontamento.

7 Criação das “Escolas Normais Superiores” – uma inovação da “Reforma” entre a diversificação do ensino superior, a formação de professores e a organização do ensino básico

Carlos Pires¹

¹ CIED | Escola Superior de Educação de Lisboa | Instituto Politécnico de Lisboa
cires@eselx.ipl.pt |
<https://orcid.org/0000-0002-8098-5932>

Introdução – problematizando a criação e o interesse analítico das “escolas normais superiores”

As “escolas normais superiores” (ENS) foram oficialmente criadas no âmbito da designada “Reforma Veiga Simão”, pela Lei n.º 5/73, de 25 de julho, e regulamentadas pelo Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de agosto, com o estatuto de subsistema do ensino superior. A designação foi “recuperada” por Veiga Simão para, segundo o próprio, “homenagear a I República”⁹ (Simão, 2008, p. 9). Entendia-se

© Autor(s), 2024 – A. Teodoro & J. Pintassilgo (Eds.): Nos 50 anos da Reforma Veiga Simão: as políticas educativas entre mudanças e continuidades, pp. 123-143, 2024.
<https://doi.org/10.60543/978-989-757-292-0/2024-sct-vol.5-1.6>

9 O ex-Ministro da Educação referia-se às “escolas normais superiores” que foram criadas na 1.ª República, em 1911, anexas às Faculdades de Letras e de Ciências das Universidades de Lisboa e Coimbra destinadas à formação de professores do ensino secundário, que

que a sua finalidade era a de “formar professores para o ensino preparatório” (Lima et al., 1995, p. 152), que no âmbito da “Reforma” se previa que passasse de 2 para 4 anos. Estava prevista a abertura de 9 estabelecimentos em várias cidades do território português, contudo, o processo de implementação foi interrompido pela Revolução do 25 de abril, apesar de se constatar que, em 1974, já haviam tomado posse comissões instaladoras de 5 dessas escolas¹⁰. Apesar desta interrupção e de as ENS terem sido oficialmente extintas em 1976, é frequentemente estabelecido um certo paralelismo (continuidade ou substituição e semelhança, inclusive na designação) com as atuais Escolas Superiores de Educação (ESE), criadas em 1979.

Não se pretende, neste texto, proceder a uma abordagem a partir do campo teórico da “análise das políticas públicas” (embora esteja subjacente na influência do “olhar” sobre o objeto de análise) focada na “fabricação” de uma política de educação (Pons, 2024) ou na “construção de políticas de educação” (Zanten, 2006) tendo em conta os processos de construção de “problemas” e de “ideias”, os atores e as suas estratégias e interesses, bem como o reporte a um determinado “referencial” (Muller, 2004). Remetendo essa abordagem para outras oportunidades investigativas, procura-se, simplesmente, direcionar um olhar crítico para a medida de política educativa de criação das ENS, pela novidade que representou no âmbito da designada “Reforma Veiga Simão” e, sobretudo, pelo potencial interesse analítico que oportunamente suscitou no âmbito da reflexão sobre os 50 anos dessa mesma “Reforma”, em 2023, apesar do

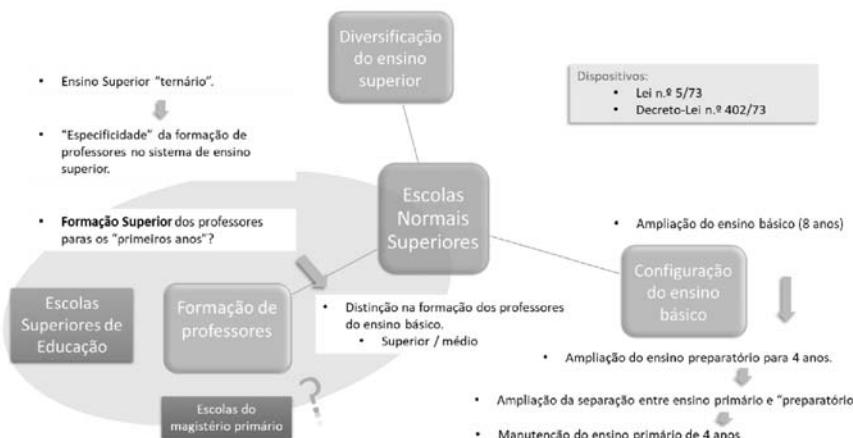
começaram a funcionar apenas em 1915 e foram extintas em 1930, juntamente com as designadas “escolas normais primárias” (Pintassilgo, 2010).

10 Registe-se a título de exemplo a tomada de posse das comissões instaladoras da ENS de Lisboa, em 15/01/1974, da ENS da Guarda, 17/01/1974 e a ESN de Bragança em 18/01/1974 anunciadas e documentadas nos arquivos da RTP (<https://arquivos.rtp.pt/?advanced=1&s=Escola+Normal+Superior>).

pouco se tem dito ou escrito sobre essas escolas, em parte, porque na realidade não chegaram a funcionar. Assim, a reflexão comproverte-se a incidir sobre a o lugar e posicionamento das ENS na interligação de três dimensões que continuam a ser objeto de problematização atual: a diversificação e expansão do ensino superior; a formação de professores e a organização do ensino básico (cf. Figura 6.1).

Figura 6.1

Dimensões da problematização da criação das “escolas normais superiores” na “Reforma Veiga Simão”.



No âmbito da “Reforma”, as ENS contribuíram para a exigida, e considerada necessária, diversificação do ensino superior constituindo, assim, um dos seus subsistemas a par das universidades, dos politécnicos e de outras “instituições especializadas” (n.º 5/73, de 25 de julho), admitindo-se a “existência de um “sistema ternário” de ensino superior. Esta separação acentuava a especificidade da formação de professores, no âmbito das formações ministradas no ensino superior e acentuava a ideia de formação de nível superior para os professores dos “primeiros anos”, embora se previse diri-

gida apenas aos professores do “ensino preparatório” (deixando de fora dessa formação os educadores de infância e os professores do ensino primário, tendo em conta a aparente intenção de continuidade do funcionamento das “escolas do magistério primário”), ciclo de escolaridade esse, ampliado de dois para quatro anos, enquanto “novidade” introduzida pela “Reforma”, ampliando-se, assim, a sua separação do ciclo anterior, o “ensino primário”, dimensão de análise esta, que remete para a problemática da configuração ou organização do ensino básico, tão presente no frequente debate sobre a organização do sistema educativo português.

Estas três vertentes de análise (diversificação do ensino superior; formação inicial de professores; e organização do ensino básico), considerando as ENS como pertinente analisador das políticas públicas de educação, apontam para problemáticas de política educativa relacionadas com a organização e regulação do sistema educativo, que se mantêm até aos nossos dias:

- (i) os subsistemas de ensino superior e as conflitualidades que lhes estão subjacentes decorrentes de perspetivas de diferenciação da formação e de subalternização de uns em relação a outros;
- (ii) o lugar, nesses subsistemas, da formação de professores, em particular para os “primeiros anos” e as ambiguidades e hibridismos que daí emergem;
- (iii) as reorganizações da educação não superior (para cujos ciclos é formada uma grande diversidade de professores), em particular, do ensino básico e dos ciclos que o compõem.

Propõe-se, assim, refletir sobre as ENS, apresentadas como subsistema do ensino superior e como solução para responder à formação inicial (de nível superior) dos professores para o ensino básico, mais precisamente, para o então designado “ensino preparatório”

ampliado no âmbito da “Reforma” de 2 para 4 anos de escolaridade¹¹. Neste âmbito, discute-se os processos ambíguos e híbridos de tendências para uma formação superior para (quase todos) os professores e sobre a legitimação da especificidade dessa formação para contrariar a sua integração noutros subsistemas. Neste âmbito, mobiliza-se para a linha de argumentação a ideia (não consensual) de semelhança e equiparação estabelecidas entre as ENS e as atuais “escolas superiores de educação” (ESE), bem como o posicionamento híbrido das ENS face à continuidade ou extinção das “escolas do magistério primário” (EMP), que formavam professores para o então designado “ensino primário” e, consequentemente, face à continuidade ou extinção da formação inicial de nível não superior de professores. Discute-se, também, se a criação das ENS, ao terem como missão a formação de professores para um ciclo de ensino específico, viria a contribuir para o alargamento do já existente fosso entre o “ensino primário” e o “ensino preparatório” e entre os respetivos professores (uns com formação de nível médio e outros tendencialmente de nível superior), intensificando, assim, uma certa hierarquização dos ciclos de escolaridade e das carreiras e estatutos dos professores, bem como justificando lógicas de “licealização” do “ensino preparatório”, em detrimento de lógicas de “primarização” deste ciclo, de acordo com Nóvoa (2018), ora pensado como “final do primário”, ora concebido como “início do secundário”, criando “uma distorção que até hoje não foi corrigida” (p. 12) e “uma estrutura que não existe em qualquer outro país e só razões históricas podem justificar” (p. 12).

11 As “histórias” fundamentadas e documentadas da “experiência dos 3.º e 4.º anos” são-nos contadas por Fernandes e Tavares (2018).

O “lugar” das “escolas normais superiores” na diversificação e expansão do ensino superior

No âmbito da reforma do ensino superior emergem três aspetos a considerar:

- (i) a simples expansão do ensino universitário, isoladamente, não solucionava o problema da formação dos recursos humanos qualificados de que o país necessitava;
- (ii) em consonância com o relatório do “Projeto Regional do Mediterrâneo”, era necessário um processo de diversificação, através de um “ensino superior de curta duração”;
- (iii) as “Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior”, em 1971 apontavam, para além da criação de novas universidades, para a “criação de centros de ensino superior não universitário”.

Nas Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior (LGRSE) é anunciada, em paralelo com as universidades e com os institutos politécnicos, a criação de “outros estabelecimentos de índole especial”, que:

(...) não só concedem o grau de bacharel, como constituem, para certos cursos, via que permite a continuação directa de estudos nas universidades para a obtenção de graus superiores e podem ainda integrar, em certos casos, estudos propedêuticos de cursos universitários. (Ministério da Educação Nacional, 1973, p. 7)

Mais adiante, o documento reporta a ideia de “outros estabelecimentos equiparados” (p. 9) aos institutos politécnicos, não explicitando quais são. Na comunicação pública feita ao país, também em 1971, o então Ministro da Educação, Veiga Simão, tendo por base o referido documento, fazia referência a “outros estabelecimentos especiais de índole profissional” conferentes do “grau de bacharel e, em muitos casos, um adequado título profissional”. Na mesma

comunicação, convocava o tema específico da formação de professores, referindo-se a uma mudança radical do sistema de formação com a criação anunciada, “por um lado das escolas normais superiores e por outro dando-se possibilidade aos bacharéis de ingressarem em departamentos de ciências da educação anexos às universidades e orientados pelo Instituto Nacional de Pedagogia” (Arquivos RTP)¹².

Na Lei n.º 5/1973, no âmbito da constituição do ensino superior, as ENS ganham lugar de destaque ao ser explicitamente referida a sua designação (ao contrário da não explicitação das designações de outros possíveis estabelecimentos equivalentes¹³), a par das universidades e dos institutos politécnicos, com estatuto de subsistema do ensino superior ou, pelo menos, encaradas como sendo diferentes, ou de natureza diferente dos institutos politécnicos, como um outro tipo de estabelecimento ou de instituição. Na regulamentação da Lei, as ENS são então definidas como “centros de formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino básico, em especial para o preparatório” (Art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de agosto) e era manifestada claramente a intenção da sua implantação por todo o território nacional ao decretar (de acordo como Art.º 11.º do mesmo diploma) a criação de nove escolas normais superiores: “Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu”. Curiosamente, como resultado da apreciação da Proposta de Lei n.º 25/X (que deu origem à “Lei da Reforma”), a Câmara Corporativa, no seu Parecer n.º 50/X, emitiu voto no sentido de que viessem a existir mais escolas: “uma, pelo menos, em cada distrito” (Ministério da Educação Nacional, 1973,

12 <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/comunicacao-de-jose-veiga-simao>.

13 Veiga Simão, em entrevista concedida à Gazeta de Física (Peña & Figueira, 2008), assinala essa exclusividade, quando refere que a Reforma “expandiu e diversificou o ensino superior com a criação de novas universidades, de institutos politécnicos e de escolas normais superiores...”.

p. 101), facto revelador do apoio daquele importante órgão à criação e implantação das ENS.

Em relação aos institutos politécnicos, o Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de agosto, salienta a sua importância para o domínio tecnológico e dos serviços, definindo-os como:

Centros de formação técnico-profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração, orientado de forma a dar predominância aos problemas concretos e de aplicação prática, e promover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental, tendo em conta as necessidades no domínio tecnológico e no sector dos serviços, particularmente as de carácter regional. (Artigo 4.º)

Daqui resulta a representação de que – embora as ENS fossem equiparadas aos institutos politécnicos quanto ao seu caráter profissional, e, de alguma forma, quanto à implementação regional –, eram imbuídas de uma “índole especial”, nomeadamente, por serem vocacionadas para formar professores, distinguindo-se das especificidades atribuída aos politécnicos.

A especificidade da formação de professores – tensões e hibridismos quanto ao posicionamento no sistema de ensino superior

Considerando a afirmação de uma suposta semelhança e continuidade entre as ENS e as ESE e a alegação (inclusivamente, proferida pelo próprio Veiga Simão) de que as primeiras foram substituídas pelas segundas, questiona-se a integração das ESE nos institutos politécnicos, aquando da sua criação, seis anos mais tarde, em 1979, não se “mantendo” como um subsistema do ensino superior, embora se insistisse, tal como no caso das ENS, na afirmação da sua especificidade: a formação de professores. Registe-se que esta especificidade e o estatuto de escolas não integradas noutras insti-

tuições estiveram sempre presentes, desde a criação das designadas “escolas normais” no século XIX, posteriormente, substituídas pelas escolas do magistério primário, que mantiveram essa orientação.

Após o 25 de 1974, em período de “normalização”, a referida especificidade da formação de professores, apesar da obrigatoriedade da sua integração nos politécnicos, é evidenciada no Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de outubro, em que é relevada a urgência de promoção da “criação de escolas de ensino superior de natureza essencialmente prática, voltada para a formação de técnicos qualificados de nível superior intermédio”, acrescentando que “do mesmo modo será de atender à formação qualificada de educadores de infância e dos professores do ensino primário”. Essa especificidade mantém-se explicitada no Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro, que se refere a dois tipos idênticos de escolas que integrariam e constituiriam os institutos politécnicos, as “superiores de educação” e as “superiores técnicas ou de tecnologias”. Ainda assim, em sentido contrário ao das ENS, a criação das ESE ditou a sua integração num dos subsistemas, o politécnico, em detrimento do universitário ou enquanto subsistema separado). Contudo, “não deixa de ser curiosa a admissão por responsáveis políticos que estiveram na génesis da criação dos dois subsistemas, de que as ESE representavam um “caso à parte”, em relação à integração no ensino politécnico (Neto, 2009)” (Pires, 2020, p. 74).

Veiga Simão (2014) vai mais longe ao afirmar que as ESE vieram a ser “integradas nos Institutos Politécnicos, por razões apenas do financiamento do Banco Mundial”¹⁴. Esta integração, na sua perspetiva,

14 Também Lemos (2014) citando Stoer (1986) se reporta a este financiamento revertido sobretudo “para a construção e equipamentos de uma rede de escolas de ensino superior de natureza essencialmente prática voltada para a formação de técnicos qualificados de nível superior intermédio e de educadores e professores do ensino básico” (p. 612).

tratou-se de “uma decisão com efeitos negativos na evolução do ensino politécnico” (Simão, 2014). Por isso, de acordo com o próprio:

(...) sem querer minimizar o que muito de bom se tem feito na estruturação das instituições de ensino superior houve um retrocesso em termos conceptuais, em relação a princípios que definiram os objetivos da rede de ensino superior criada em 1973, dotada de três tipos de instituições. (Simão, 2014)

Na perspetiva de Lemos (2014), com a criação das ESE “reconstituí-a-se, na prática, em grande parte, a arquitetura do ensino superior prevista na reforma Veiga Simão” (p. 613), ressalvando, contudo, que:

(...) a principal diferença estava, afinal, nas escolas normais superiores que, naquela reforma, constituía um sistema diferenciado do ensino universitário e do ensino Politécnico e agora passavam a integrar o ensino Politécnico, sob a designação de escolas superiores de educação, constituindo uma sub-rede do mesmo. (Lemos, 2014, p. 613)

Ainda neste âmbito do atendimento à especificidade da formação de professores e à posição das escolas por ela responsáveis no âmbito do ensino superior, são admitidas “opiniões discordantes que surgiram e ainda se mantêm em relação às escolas superiores de educação que, para muitos, deveriam situar-se no ensino universitário, ou constituir uma modalidade própria” (Simão & Costa, 2000, p. 93). De acordo com os autores, em relação à hipotética integração no subsistema universitário:

(...) no plano concreto, na elaboração dessas opiniões pesou talvez muito mais uma razão prática conjuntural, relacionada com o facto de, também nas universidades, se realizar a formação inicial dos professores que as escolas superiores de educação integram na sua missão institucional. (p.93)

Acrescentam, ainda, que:

(...) perante esta situação, invocam-se argumentos que favorecem opiniões de sentido oposto: a lógica profissional imediata dos cursos de for-

mação de professores apontaria para a inclusão das escolas superiores de educação no ensino politécnico; a expectativa de uma necessária intenção prospectiva nessa formação poderia justificar a sua inclusão nas universidades. (Simão & Costa, 2000, p. 93)

Esta argumentação é reflexo da ambiguidade e hibridismo do lugar das ESE e, em particular, do nível da formação de professores para os “primeiros anos”, como se observa em Pires (2020):

(...) com a integração das ESE no subsistema politécnico, a formação de professores para os “primeiros anos”, como uma das suas principais missões, é de alguma forma, vinculada à ideia de “aplicação prática”. Nesta conjuntura, uma das primeiras dificuldades, pela ambiguidade e perplexidade que possa causar, reside na tentativa de comparação internacional, ao nível da formação inicial de professores, tendo em conta as representações das instituições de cariz politécnico, noutras países. A acrescentar a essa ambiguidade, verifica-se que os mesmos cursos vinculados à formação de educadores e professores para os “primeiros anos” e sujeitos precisamente às mesmas regras e orientações (exemplo da licenciatura em Educação Básica seguida de mestrado que habilita para a docência) são também oferta formativa no subsistema universitário (...). Esses cursos são considerados para todos os efeitos “ensino universitário”, com um corpo docente da carreira universitária, a par dos restantes cursos que habilitam para a docência no ensino secundário, ao contrário do que acontece com outros cursos, habitualmente percecionados como de cariz politécnico que, ainda que sejam integrados ou criados nas Universidades, se mantêm no âmbito do ensino politécnico. (p. 74)

Independentemente da argumentação que possa ter havido sobre o assunto, o diploma que cria os institutos superiores politécnicos, incluindo as ESE (Decreto-Lei 513-T/79, de 26 de dezembro), é perentório na afirmação de que uma das finalidades do ensino superior politécnico é “formar, a nível superior, educadores de infância, professores dos ensinos primário e preparatório e técnicos qualificados em vários domínios de actividade”. Daqui emerge a ideia de generalização da formação superior dos educadores de infância e de todos os professores, a integração de escolas de ensino médio

pelos institutos politécnicos, como seria o caso das escolas do magistério primário e a “reivindicação”, pelo ensino superior politécnico, da formação de professores para o ensino preparatório, sendo esta colocada ao nível da formação dos docentes para a educação pré-escolar e “ensino primário”.

Apesar da referida diferença no modo de diversificação da rede de ensino superior, entre ESN e ESE, persiste a ideia de que “as escolas normais superiores vieram a ser substituídas pelas escolas superiores de educação, integradas nos institutos politécnicos” (Gomes, 2023, p. 42), como havia sido afirmado pelo próprio Veiga Simão: as ENS “vieram a dar origem às Escolas Superiores de Educação” (Simão, 2014), ideia corroborada por outro ex-Ministro da Educação, Roberto Carneiro, ao referir-se à visão de Veiga Simão, como evi- denciando uma:

(...) apostava estratégica na formação de professores com a disseminação de uma rede de Escolas Superiores de Educação (ESE) [sic]¹⁵ que funcionavam separadamente dos Institutos Politécnicos (IP) (só mais tarde, já depois do 25 de abril de 1974, é feita a integração das ESE nos IP). (Carneiro, 2014)

Também Valter Lemos (2014) afirma que a as ESE sucederam às “ma- logradas Escolas Normais Superiores da reforma Veiga Simão” (p.132) e, ao mesmo tempo, substituem as escolas do magistério pri- mário. Esta substituição é reafirmada ao considerar-se que as ESE:

(...) receberem o património e demais serviços, assim como os direitos e obrigações, das escolas do magistério primário. À sua guarda e responsa- bilidade ficaram os arquivos e a documentação que possibilitam a recon- strução da Memória da formação de professores em Portugal, tal como se configurou durante mais de meio século no nosso país, e da cultura peda- gógica que essa formação ainda ou associada ao longo das várias fases, por que essas escolas passaram. (Pintassilgo et al., 2012, p. 20)

Esta substituição ou reconversão das escolas do magistério primário (e, também, das escolas normais de educadores de infância) pelas ESE, assinalam um importante marco na formação de professores em Portugal ao ser atribuído e exigido, pela primeira vez, o grau de nível superior aos futuros educadores de infância e professores do ensino primário. Esta mudança era justificada no Decreto-Lei 427-B/77 de 14 de outubro por se considerar a necessidade de “uma preparação mais graduada, superando as limitações que vêm sendo sentidas nas escolas do magistério primário, pese embora o esforço da modernização que ali tem sido realizado”. Também o “alargamento da escolaridade mínima e as exigências que o próprio desenvolvimento científico e social exigem dos educadores de infância e dos professores do ensino primário impõem que lhes seja oferecida uma formação de nível superior” (Decreto-Lei 427-B/77 de 14 de outubro).

Daqui resultam com mais clareza diferenças, e até mesmo ruturas, entre as ENS e as ESE, relevando-se a questão do nível académico de habilitação para a docência e o posicionamento face às escolas do magistério primário.

A definição das ENS apresentada no Art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto apresenta aquelas escolas com “centros de formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino básico, em especial do ensino preparatório”. Ora, se esta definição deixa em aberto a possibilidade de formação de professores para o então ensino primário, que correspondia (e corresponde) aos primeiros 4 anos do ensino básico, tudo indica que se destinavam exclusivamente à formação de nível superior dos professores do “ensino preparatório”, como resposta imediata às exigências do alargamento deste ciclo para 4 anos (do 5.º ao 8.º ano). Assim, a formação de nível superior destinava-se apenas aos professores do ensino preparatório (e também secundário) e não aos do ensino primário e educadores de infância, mantendo-se a lógica de uma formação de

nível médio (equivalente ao ensino secundário) para estes professores. Pelo contrário, as ESE viriam a garantir o alargamento de uma formação superior para todos os professores dos “primeiros anos”: educação pré-escolar, ensino primário e ensino preparatório.

Quanto ao posicionamento das ENS no âmbito da “Reforma” face às escolas do magistério primário, há indicadores de não ter havido intencionalidade de extinção ou substituição destas escolas, nomeadamente, pelas ENS. Por um lado, como já referido, não se previa a valorização da formação dos professores do ensino primário, ao nível da sua elevação a um grau superior, ainda que as ENS pudessem servir de formação complementar de nível superior para quem já tivesse obtido o curso de magistério primário, admitindo-se a intenção de “reconversão e formação intensiva de professores do então ensino primário” (Lemos, 2014, p. 113). Por outro lado, entre 1970 e 1973, foram criadas mais 9 escolas do magistério primário, ampliando significativamente a rede já existente destas escolas, enquanto já se previa a criação de uma rede de ENS. Dir-se-ia que estas escolas, apesar dos referidos progressos, não tendo sido alvo da “Reforma” continuariam reféns de “um formato e uma organização (...), correspondendo aos objetivos definidos pelo regime salazarista (Mogarro & Zaia, 2009, p. 44) definidos após a sua reaberta em 1942, atuando como “eficazes instrumentos de reprodução social e cultural do regime político” e de “doutrinação de sucessivas gerações de professores nos modelos que os grupos dominantes na sociedade portuguesa propunham impor na escola primária” (Serra, 2009, p. 108).

Portanto, ainda que pudesse haver uma evolução do processo, caso não tivesse sido interrompido pelo 25 de abril de 1974, a principal intenção com a criação das ENS era na prática a de garantir a formação, porventura, considerada mais exigente, aos professores do (novo) ensino preparatório, enquanto seriam mantidas as escolas

do magistério primário e de educadores de infância com formação muito mais reduzida.

As ESE, formalmente criadas em 1979, embora só entrassem em funcionamento na década de 1980, representaram a extinção da maioria das escolas do magistério primário (que ainda funcionaram até 1988) e o fim da formação de nível médio dos professores do ensino primário (que, a partir de 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, passou a designar-se por 1.º ciclo do ensino básico) e dos educadores de infância.

As “escolas normais superiores” e a reorganização do ensino básico

Anos antes da “Reforma”, a equipa do Projeto Regional Mediterrâneo (PRM) “considerava a curta extensão da escolaridade obrigatória como a primeira das causas *principais* da baixíssima qualificação da população ativa” (Lemos, 2014, p.93). Este alargamento da escolaridade obrigatória de quatro para seis anos foi decretado em 1964, sendo visto como a primeira e mais importante consequência do PRM, operacionalizado, “numa primeira fase, através da existência simultânea de dois anos adicionais do ensino primário (5.ª e 6.ª classes) e de um ciclo preparatório comum do ensino secundário” (Lemos, 2014, p.93), destinando-se “o primeiro formato aos que não quisessem prosseguir estudos e o segundo aos que o quisessem fazer” (p. 93) e, “numa segunda fase, seria estabelecida a equivalência entre estes dois formatos” (p.93). Esta proposta:

(...) provinha do facto de, por um lado, não existir rede de escolas onde pudesse ser lecionado o ciclo preparatório, sendo a rede de escolas secundárias muito insuficiente para a cobertura e, por outro lado, de a preparação dos professores do ensino primário ser genericamente insuficiente (a formação era de dois anos, após o 2.º ciclo liceal, subsistindo ainda muitos

docentes (regentes escolares) com formação inferior, grande parte dos quais só com a 4^a classe. (Lemos, 20214, p.93)

Independentemente de outras problematizações que têm sido construídas sobre esta questão do cumprimento do desígnio de alargamento da escolaridade obrigatória, através da criação de um segundo ciclo de escolaridade pós-primário, subsiste a ideia de que eram exigidos mais professores e mais bem preparados para lecionar nele lecionar. Persistiriam, assim, percepções diferenciadas sobre a profissão e o exercício da docência promovendo uma imagem de “ser professor” com um estatuto socialmente diferenciado (Formosinho, 2009, citado por Mouraz et al., 2012, pp. 191-192).

Estas diferenças, tendo em conta a proposta de criação das ENS na “Reforma de 1973, poderiam, hipoteticamente, ser agravadas com o alargamento do ensino preparatória, contribuindo para acentuar o fosso já existente entre os professores do ensino primário e os do vulgarmente designado “ciclo preparatório” e, consequentemente, entre os dois ciclos de escolaridade, persistindo numa organização do ensino não superior, cuja lógica se mantém até hoje, apesar das sucessivas problematizações, debates de ideias e propostas de reorganização, habitualmente centradas nas alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Por seu lado, independentemente do mérito e da importância atribuído à designada “experiência pedagógica” legitimada pelo alargamento do ensino preparatório para 4 anos, julga-se que viria acentuar ainda mais a separação dos dois primeiros anos desse ciclo em relação aos primeiros 4 anos de ensino primário e de lógicas de “licealização” em detrimento de uma aproximação a lógicas de “primarização”, ou seja, a lógicas de organização semelhantes à “educação primária” (ou fundamental) presente noutras sistemas educativos nacionais, com a classificação ISCED 1, cuja duração mais comum é de 6 anos, à qual, entre outras igualmente importantes características, se aplica um enfoque integrado em vez de discipli-

nas específicas, normalmente coordenado por um professor responsável por um grupo de alunos que organiza o processo de aprendizagem. Curiosamente, de acordo com os documentos produzidos pela Comissão Europeia, no âmbito da rede Eurydice, aquele nível (ISCED 1) corresponde, no caso do sistema educativo português, ao 1.º e ao 2.º ciclo do ensino básico, de 4 mais 2 anos de escolaridade, respetivamente. Pese embora o objetivo específico deste sistema de classificação, considera-se pertinente a integração na designada “educação primária” de um ciclo (o 2.º, anteriormente designado de “ciclo preparatório” e atualmente de 2.º ciclo do ensino básico) – na linha de argumentação do que vários estudos e opiniões informadas têm problematizado, a título de exemplo: Afonso e colaboradores (2008), Justino (2014) –, mas que, no sistema educativo português – apesar das tentativas de aproximação ao ensino primário e da sua organização por áreas curriculares –, mantém a sua natureza híbrida e ambígua, em vários aspectos mais próxima das lógicas da educação secundária. Isto, apesar de caber (maioritariamente) às ESE, a formação dos professores para este ciclo de ensino, atualmente, em cursos de mestrado que habilitam para a docência nos 6 anos de escolaridade.

Em jeito de conclusão...

No presente texto, a ideia de criação das ENS é mobilizada, enquanto analisador de políticas educativas em três domínios intimamente relacionados entre si: a diversificação do ensino superior; a especificidade da formação de professores nessa diversificação; e a organização do ensino básico como condição e condicionador daquela formação.

As ENS, criadas no âmbito da Reforma de 1973, apresentavam-se como subsistema do ensino superior para responder à necessidade de formação inicial (de nível superior) dos professores do então

designado “ensino preparatório” (ampliado de 2 para 4 anos de escolaridade), ampliando, assim, a relevância atribuída à especificidade da formação de professores no âmbito das formações garantidas pelo ensino superior. Esta perspetiva, serviu de mote para questionar, na atualidade, a integração da formação de professores (em particular, para os “primeiros anos”), num determinado subsistema de ensino superior, bem como das organizações educativas em que essa formação é realizada, como é o caso das ESE (que, como se conhece, pertencem ao subsistema politécnico). Outro aspeto muito relevante, já assinalado, que as ENS contemplavam na sua conceção estava relacionado com a ideia de uma aparente tendência para a intensificação de uma formação superior para os professores. Contudo, persistiam ambiguidades, nessa tendência, uma vez que não se previa a universalização (ainda que gradual) dessa formação superior para todos os docentes, deixando de fora os educadores de infância e os professores do ensino primário, o que só veio a acontecer muito mais tarde com a implementação das ESE, escolas habitualmente consideradas semelhantes, equiparadas ou sucessoras das ENS. Consequentemente, e na mesma linha de argumentação julga-se poder concluir que as ENS não pressupunham a extinção (ou substituição) das “escolas do magistério primário” (EMP), que formavam (e continuaram a formar) professores para o então designado “ensino primário” de 4 anos de escolaridade, o que só veio a acontecer com a implementação das ESE. Assim, num exercício meramente analítico, dir-se-ia que criação das ENS não só não atenuaria, como poderia alargar a separação de dois ciclos que para muitos deveriam ser um só, o “ensino primário” e o “ensino preparatório”, bem como entre os respetivos professores, inclusive ao nível da valorização e reconhecimento profissional e social, admitindo, assim, uma certa hierarquização dos ciclos de escolaridade e das carreiras e estatutos dos professores. Também, ao nível da organização do ensino básico, em contracírculo com tendências internacionais, poderia admitir-se a acentuação de lógicas de “licelização” do “ensino preparatório”, contrariando assim o alarga-

mento do “ensino primário” e das lógicas que lhe estão subjacentes para, pelo menos, 6 anos de escolaridade, “uma distorção que até hoje não foi corrigida” (Nóvoa, 2018, p. 12).

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2008). Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Em I. Alarcão, (Org.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. Lisboa* (pp. 44-55). Conselho Nacional de Educação.
- Carneiro, R. (4 de maio de 2014). *Veiga Simão e a sua cruzada pela Educação (1970-74)*. Público. https://www.publico.pt/2014/05/04/opiniao/opiniao/veiga-simao-e-a-sua-cruzada-pela-educacao-197074-1634518?utm_source=copy_paste
- Fernandes, G., & Tavares, E. (2018). *Mais Vale Cedo do que Nunca. Por uma Escola Diferente no Portugal de 70, duas Medidas Inovadoras e as suas Histórias: a experiência de 3.º e 4.º anos, a unificação dos cursos gerais do ensino secundário*. Edições Piaget.
- Fernandes, R. (1981). Ensino Básico. In M. Silva, & M. I. Tamen, *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 167-190). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, J., & Barata, C. (2008). Ensino básico: 2.º ciclo. In J. Pacheco (Org.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 129-189). Porto Editora.
- Gomes, J. F. (2023). *Ensino Superior e Desenvolvimento*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Justino, D. (2014). Entre a concretização retórica e a concretização política. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 109-130). Edições Almedina.
- Lemos, V. V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal* [Tese de Doutoramento em Políticas Públicas, Iscte-

- Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/8434>
- Lemos, V. V. (2014). Ser ou não ser: o ensino politécnico. In M. L. Rodrigues, & M. Heitor, *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior* (pp. 607-622). Edições Almedina.
- Lima, L., Castro, R., Magalhães, J., & Pacheco, J. A. (1995). O modelo integrado, 20 anos depois: contributos para uma avaliação do projecto de licenciaturas em ensino na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(2), 147-195. <https://hdl.handle.net/1822/527>
- Ministério da Educação Nacional. (1971). *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*. Ministério da Educação Nacional.
- Ministério da Educação Nacional. (1973). *A Reforma do Sistema Educativo*. Ministério da Educação Nacional - Secretaria-Geral.
- Mogarro, M. J., & Zaia, I. (2009). Do Palácio ao Calvário: escolas de formação de professores em Portugal no século XIX. Em J. Pintassilgo, & L. Serrazina, *A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores: arquivo, história e memória* (pp. 41-60). Edições Colibri/CIE-FCUL/ESELx.
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 189-209. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_10
- Muller, P. (2004). *Les Politiques Publiques* (4.ª Ed.). Press Universitaire de France.
- Nóvoa, A. (2018). Prefácio. Em G. Fernandes, & E. Tavares, *Mais Vale Cedo do que Nunca. Por uma Escola Diferente no Portugal de 70, duas Medidas Inovadoras e as suas Histórias: a experiência de 3.º e 4.º anos, a unificação dos cursos gerais do ensino secundário* (pp. 11-15). Edições Piaget.
- Pintassilgo, J. (2010). A formação de professores do ensino secundário nas primeiras décadas do século XX – O debate no campo educativo portu-

guês. *VIII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação – Infância, juventude e relações de género na História da Educação. Resumos e Textos*. Universidade Federal do Maranhão – ANPED. <http://hdl.handle.net/10451/8310>

Pintassilgo, J., Mogarro, M. J., & Henriques, R. (2012). Das Escolas Normais às Escolas do Magistério Primário: percurso institucional e enquadramento legal. In J. Pintassilgo, (Org.) *Escolas de Formação de Professores em Portugal* (pp. 7-42). Edições Colibri.

Pires, C. (2020). Formação inicial de professores para os “primeiros anos”: políticas, referenciais e modos de regulação. um “olhar” a partir das escolas superiores de educação. *Formação em Movimento*, 2, i.1(3), 61-87. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.61-88>

Pons, X. (2024). *La Fabrique des Politiques D’Éducation: la rapidité sans la qualité?* Press Universitaires de France.

Serra, F. (2009). Escola do Magistério Primário de Lisboa em tempos revolucionários. Uma história de euforia e deceção. In J. Pintassilgo, & L. Serrazina, *A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores: arquivo, história e memória* (pp. 99-138). Edições Colibri/CIE-FCUL//ESELx.

Simão, J. V. (2008). Entrevista a José Veiga Simão - parte II. *Gazeta de Física e da Sociedade Portuguesa de Física* [Entrevista]. Páginas 8-17. <https://www.spf.pt/magazines/GFIS/109/article/857/pdf>

Simão, J. V. (23 de janeiro de 2014). *As universidades têm de desafiar o governo para novas alternativas!* <https://www.ua.pt/pt/noticias/0/37035>.

Simão, J. V., & Costa, A. A. (2000). *O Ensino Politécnico em Portugal*. Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.

Zanten, A. (2006). La construction des politiques d'éducation: de la centralisation à la délégation au local. In P. D. Culpepper, P. Hall, & B. Palier (Eds.), *La France en mutation. 1980-2005* (pp. 229-263). Presses de Sciences Po.

8 A diversificação do ensino superior e o modelo binário

Joaquim Mourato¹

¹ Instituto Politécnico de Portalegre | amourato@ipportalegre.pt
<https://orcid.org/0000-0002-0748-6387>

Introdução

Para abordar a diversificação do ensino superior, que conduziu, mais tarde, ao modelo binário, e tendo em conta as contribuições de vários especialistas, de modo a adicionar-se valor ao tema, este estudo assenta nos seguintes aspetos:

- A diversificação do Ensino Superior antes da formalização do sistema
- A definição do sistema binário
- Expansão da rede – Situação atual
- Que futuro para o ensino superior

Claro está que, dado o caminho profissional percorrido, o enfoque foi colocado no desenvolvimento do subsistema politécnico, seguindo de perto alguns elementos que constam no livro “40 anos

Ensino Superior Politécnico". Caminhos percorridos e a percorrer..." (Mourato, 2019).

A diversificação do Ensino Superior antes da formalização do sistema

Encontramos referências à diversificação do Ensino Superior já com alguns séculos!

Vamos recuar, apenas, a 1837 e a partir daí assinalar a sequência de marcos da diversificação do ensino superior.

Em Portugal, dos primeiros registos que se encontram sobre a diversificação através do politécnico são sobre a criação da Escola Politécnica de Lisboa e da Academia Politécnica do Porto, em 1837, pelo governo de Passos Manuel, com natureza de Academia Militar, à semelhança da escola em França. Estas escolas politécnicas, que competiam com algumas faculdades da universidade de Coimbra, deram contributos muito importantes em diversos domínios, desde as ciências à história, por exemplo (Fiolhais, 2016). Em 1911 deu-se a integração das Escolas Politécnicas nas Faculdades de Ciências das Universidades de Lisboa e do Porto.

Também em 1911 foram criados o Instituto Superior Técnico e o Instituto Superior do Comércio (atual Instituto Superior de Economia e Gestão) por divisão do então Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, criado em 1869, através da fusão do Instituto Industrial de Lisboa e da Escola de Comércio. Em 1930 o Instituto Superior Técnico e o Instituto Superior do Comércio (ISEG) são integrados na Universidade Técnica de Lisboa, com a criação desta (Carvalho, 1985, 2000). Em 1918, com a reorganização do ensino industrial e comercial, foram criados os novos Instituto Industrial de Lisboa e Instituto Comercial. Estes Institutos eram instituições de ensino pós-

-secundários politécnicos nas respetivas áreas, tendo depois dado origem aos atuais Instituto Superior de Engenharia de Lisboa e Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa.

Ainda em 1911, integrada na reforma do ensino superior, foram criadas as Escolas Normais Superiores de Lisboa e Coimbra, ambas anexas às faculdades de letras das respetivas universidades, tendo sido extintas em 1930, pelo governo de então. Este percurso teve continuidade através do curso de ciências pedagógicas, tendo cinquenta anos mais tarde surgido a faculdade de psicologia e ciências da educação, ganhando de novo autonomia.

Por sua vez, também em 1930 surgiram as escolas do magistério primário, através da transformação das escolas normais primárias que já remontavam a 1862. Foi criada uma escola do magistério primário em cada distrito. Entretanto as escolas do magistério primário de Lisboa, Porto, Coimbra e Braga foram encerradas em 1936, por razões essencialmente políticas, e reabertas em 1942. Como sabemos, em 1986 as escolas do magistério primário deram lugar às atuais escolas superiores de educação.

Em 1931, foram criadas as Escolas de Regentes Agrícolas (Coimbra, Évora e Santarém), com a extinção da Escola Nacional de Agricultura. Estas escolas surgiram das escolas de ensino elementar agrícola criadas em 1864. Em 1979, as escolas de regentes agrícolas foram transformadas nas atuais escolas superiores agrárias.

Esta breve resenha histórica dá boa nota de como o ensino superior em Portugal se diversificou, ao longo do tempo, para responder às necessidades de formação que iam surgindo. Situação idêntica ocorreu em vários países.

Definição do sistema binário

Temas como sistemas binários ou unitários no ensino superior, diversidade ou homogeneidade, generalista ou especialização, têm sido objeto de estudo ao longo do tempo e em todo o mundo. É algo transversal a todas as sociedades, com maior pertinência em determinados momentos da sua história, muito relacionado à política e cultura de cada povo e sempre com desafios de mudança.

A literatura é vasta e confirma este carácter global e permanente das interrogações que se colocam aos sistemas de ensino superior. Podemos estudar esta problemática nos Estados Unidos da América (Fairweather, 2000), no Canadá (Jones, 1996), na África do Sul (File Goedegebuure & Meek, 2000), na Austrália (Coaldrake & Stedman, 1998), na Nova Zelândia (Codling & Meek, 2003), na Holanda (Goedegebuure & Huisman, 2000), apenas para citar algumas das muitas referências neste domínio.

Também em Portugal este debate tem acontecido...

Goedegebuure e Meek (1997), também citado por Codling, A. e Meek, V. (2006), identificaram cinco etapas no desenvolvimento do ensino superior na pós-Segunda Guerra Mundial, a saber:

- 1) Expansão rápida de 1950 a 1960.
- 2) Diversificação na década de 1960 e início dos anos 70.
- 3) Consolidação e definição de alternativas mais económicas para a universidade nos finais dos anos 70.
- 4) Foco em temas específicos tais como diversidade, melhoria da qualidade, eficiência e internacionalização nos anos 80.
- 5) Redução da despesa pública e um foco na viabilidade económica nos anos 90.

Com a expansão do ensino superior e com o seu alargamento para parte da população que viu a sua primeira geração chegar ao ensino superior, foi nos anos 70 que se desenvolveram caminhos alternativos para a universidade, surgindo as instituições de ciclos de formação curtos, orientadas para a formação vocacional. Assim surgiram, a título de exemplo, os “community colleges” nos Estados Unidos da América e no Canadá, os “polytechnics ou politécnicos” no Reino Unido, na Nova Zelândia e em Portugal, os “colleges” de educação avançada e educação técnica contínua na Austrália, os “fachhochschulen”, na Alemanha, os “Hogescholen”, na Holanda, os “Instituts Universitaires de Technologie”, na França, os “Institute of Technology”, na Irlanda, etc. Com estas instituições concretizou-se a implementação do sistema binário no ensino superior.

Em Portugal, a organização do ensino superior tem muitas semelhanças com os sistemas de outros países europeus, que têm o subsistema universitário, tradicional, e os politécnicos ou universidades de ciências aplicadas. São estes os caminhos alternativos e complementares que Portugal oferece a quem quer frequentar o ensino superior.

Como se sabe, a evolução do sistema binário não foi igual em todos os países. No Reino Unido e na Austrália o sistema binário, ainda no século passado, chegou ao fim. Com esta alteração para o sistema unitário, uma parte das instituições politécnicas passaram a universidades e a outra parte passou por um processo de fusão. Em muitos outros países, apesar da eterna discussão, o sistema binário continua e com constantes mudanças.

A premissa de que as universidades tradicionais se centravam na investigação e os politécnicos, com orientação profissional, na investigação aplicada já não é completamente verdadeira. Temos assistido à deriva de ambos os subsistemas. Como refere Codling e Meek (2006), “assistimos a uma deriva vocacional por parte das uni-

versidades tradicionais e a uma deriva académica por parte das novas universidades". Também existem outras instituições intermédias que ora apostam numa deriva académica, aproximando-se das universidades tradicionais, ora tendem para uma deriva vocacional, colando-se às novas universidades, também designadas de tecnológicas ou de ciências aplicadas.

Falar de diferenciação no ensino superior, de missões distintas, de cursos e métodos de ensino diferentes, é algo comum à generalidade dos países. Contudo, casos já aqui relatados e outros em que a discussão existe, vêm demonstrar que a diferenciação tem perdido alguma força e tem ganho a deriva para a homogeneização institucional.

Codling e Meek (2006) apresenta-nos doze proposições sobre a diversidade no ensino superior, assentes em cinco fatores: o ambiente, intervenção política, incentivos financeiros, competição e cooperação e *ranking*. Efetivamente, em função do comportamento assumido perante cada um destes fatores assim é promovida a diversidade ou a homogeneidade no ensino superior. Apenas a título de exemplo, se optarmos por uma elevada intervenção política nas instituições, com a consequente regulação do sistema binário, promovemos a diversidade. Caso contrário, a desregulação e as regras de mercado promovem o sistema unitário. Também os incentivos financeiros específicos são um instrumento para a promoção da diversidade. Caso tenhamos os incentivos financeiros direcionados para outros resultados promove-se a convergência. Claro que os rankings, através dos critérios utilizados, também contribuem para a mimetização das instituições.

Esta maior ou menor diversidade das instituições de ensino superior será sempre um assunto em contínua discussão entre as políticas governamentais e a autonomia das instituições. O resultado nos sis-

temas de ensino superior dependerá do equilíbrio ou desequilíbrio daquelas forças.

Também em Portugal é tema recorrente a chamada “deriva académica” dos politécnicos e “deriva politécnica” das universidades (Urbano, 2011). A primeira na tentativa de os politécnicos poderem atribuir os mesmos graus e obterem idênticas condições de autonomia e financiamento. A segunda com o objetivo de captação de alunos e de recursos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 consagrou a binariedade do ensino superior português, reconhecendo o ensino politécnico no ensino superior. Ainda assim, não deixou de marcar as diferenças entre os dois subsistemas de ensino superior, designadamente quanto aos objetivos, às componentes teórica e prática, aos domínios científicos, etc. A base da distinção entre ambos os subsistemas de ensino superior consistia em que ao universitário estaria reservada a capacidade conceptual e ao politécnico a capacidade pragmática (Urbano, 2011).

Este mesmo autor refere mesmo que “a necessidade de distinção entre ensino universitário e ensino politécnico tem, talvez, como causa primeira, a extinção dos cursos de ensino técnico (de nível médio) e a necessidade de encontrar alternativas para esses públicos”. Também a seletividade social e as disparidades regionais, opções claramente de cariz político, não são estranhas à diferenciação e diversificação do ensino superior (Braga da Cruz e Cruzeiro, 1995).

Está bem claro, como salienta Simão e colaboradores (2002), que “o princípio orientador da criação do ensino politécnico é o de, por natureza, deve estar associado ao tecido económico e empresarial e ao desenvolvimento regional”. Esta é, diria, a matriz identitária do politécnico. Estes mesmos autores, com toda a propriedade, apresentam os princípios, os objetivos, as diferenças e a complementa-

ridade entre o ensino universitário e politécnico, assentes numa lógica de interesse estratégico para o país. É sobretudo, disto que se trata. Em cada momento encontrar as melhores soluções para o desenvolvimento do país e para o bem-estar de um povo.

Regressando à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1973 (Lei n.º 5/73, de 25 de julho) verificamos que foi onde surgiu, formalmente, um sistema diversificado, com as universidades e os institutos politécnicos e, ainda, escolas normais superiores e estabelecimentos equiparados (institutos de educação artística, educação física e educação especial).

De seguida, o Decreto-Lei 402/73, de 11 de agosto, também conhecido por Reforma Veiga Simão, visava expandir e diversificar o ensino superior. Como é referido no próprio diploma, “A criação de novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores insere-se, desta forma, no contexto natural da expansão do ensino e do desenvolvimento da sociedade portuguesa”. Determinou o fim do ensino médio, integrando-se nos politécnicos e nas universidades, por critério geográfico.

Em 1977 foi criado o ensino superior de curta duração (Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de outubro) que, segundo o próprio diploma, “irá permitir não só uma diversificação do ensino superior, mas também satisfazer necessidades prementes em vários setores socioeconómicos, pela formação de técnicos qualificados em atividades em que é manifesta a sua falta ou, mesmo, inexistência”.

Tal como previsto no Decreto antes referido, dois anos depois foi criada a rede do ensino superior politécnico (Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro, e Decreto-Lei n.º 513-L1/79, de 27 de dezembro). O primeiro dos decretos define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico que anteriormente se designava «ensino superior de curta duração», composta por dez institutos politécnicos e cinco escolas superiores de educação, devendo a sua

instalação acontecer entre 1980 e 1984. Os institutos comerciais e industriais e as escolas de regentes agrícolas foram integrados nos institutos politécnicos entretanto criados. O segundo decreto define o regime de instalação dos estabelecimentos do ensino superior politécnico. Um ano depois a rede politécnica foi alargada (Decreto-Lei n.º 303/80, de 16 de agosto), com a criação de mais quatro politécnicos, os quais agrupam as respetivas escolas superiores de educação. Também autoriza os institutos politécnicos a criarem outras escolas superiores.

Cabe aqui fazer uma breve nota à Reforma Veiga Simão!

Assinalar os 50 anos da Reforma de Veiga Simão com inúmeras iniciativas, adicionando o muito que se tem escrito e discutido sobre os diplomas da sua autoria, diz bem da mudança que aconteceu em Portugal, do seu alcance e da sua importância.

Veiga Simão foi corajoso e teve visão para o país!

A excepcional importância desta reforma tornou-se ainda mais clara quando da comunicação que fez ao País, em 6 de janeiro de 1971, enquanto ministro da Educação do Governo de Caetano. No decurso da sua alocução, Veiga Simão apresentou as linhas gerais da sua reforma do ensino para Portugal, na forma de dois textos destinados a serem publicados, de molde a proporcionar uma ampla e aberta discussão: o Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior. A seguir, e durante dois anos (a reforma tornara-se finalmente lei em abril de 1973), estes dois documentos atraíram a atenção de todos os portugueses, «tornando-se, sob alguns aspectos, o ponto crucial da vida sociopolítica».

Uma parte considerável da importância da Reforma Veiga Simão prende-se com a surpreendente importância atribuída à educação em Portugal.

«Decididamente, o futuro da Nação», escreveu Veiga Simão, «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 à democratização do ensino em extensão e profundidade, fator primordial do progresso do País» (Simão, cit. in Reis, 1971: 7).

Assim, a Reforma Veiga Simão tem uma importância excepcional pelo lugar central que a educação deteve em Portugal e pelo seu impacto numa dada conjuntura política, quando o seu discurso e o seu programa eram parte essencial de uma mudança social de longo alcance.

A educação foi colocada no centro dos debates sobre o desenvolvimento e a modernização do País. Por outro lado, permitiu também tornar bem visível para a sociedade portuguesa o completo esgotamento da forma política organizativa do Estado Novo, segundo outros autores.

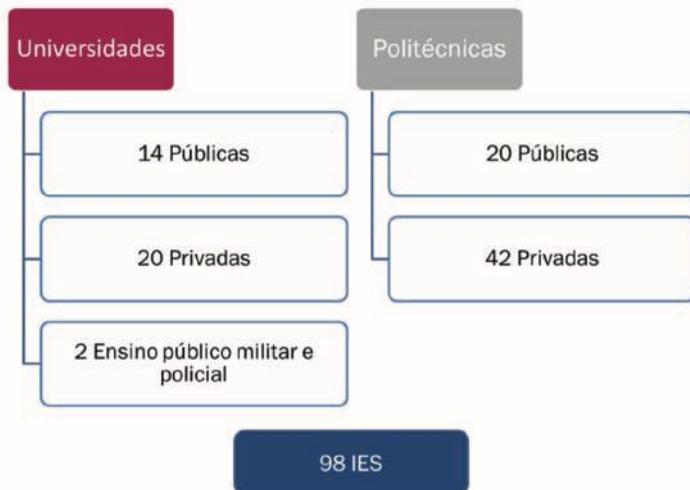
De facto, é de salientar o mérito da reflexão que provocou em tempos ditoriais, com o propósito do desenvolvimento do país, tendo como alicerce a educação.

Expansão da rede – Situação atual

Portugal dispõe de uma rede de instituições e de oferta formativa instalada em todo o território.

Figura 7.1

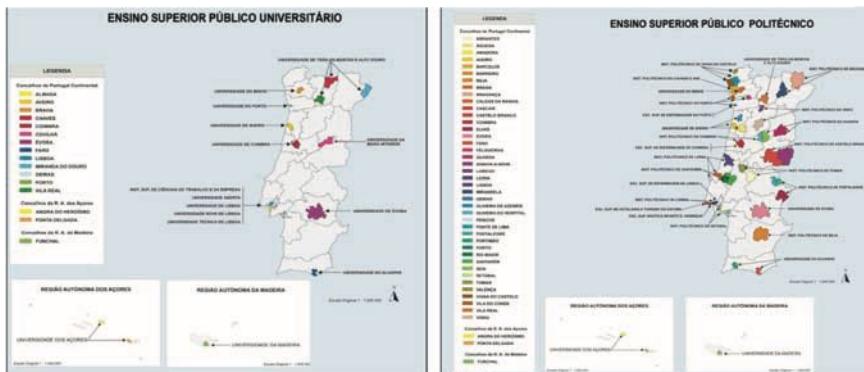
Rede de instituições de Ensino Superior (DGE, 2023).



Nos últimos anos temos assistido à redução do número de instituições privadas e ao número de cursos, sendo ainda em número elevado quando comparado com outros países europeus.

Figura 7.2

Distribuição Geográfica das Instituições Públcas de Ensino Superior (DGE, 2023).

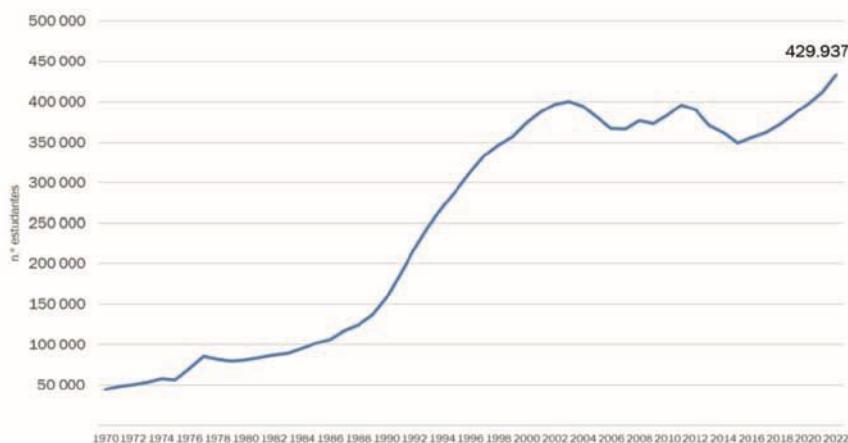


Como se pode ver no gráfico abaixo, a evolução do número de estudantes inscritos no ensino superior cresceu muito, tendo quase multiplicado por dez nos últimos 50 anos. O crescimento mais acentuado deu-se nas décadas de 80 e de 90. Certamente que a justificação para aquele crescimento, em larga medida, reside no desenvolvimento do sistema politécnico.

Atualmente comparamos bem com os países europeus, tendo atingido a marca dos 60% da população com 18 anos de idade a entrar no ensino superior.

Figura 7.3

Evolução do número de estudantes no Ensino Superior (DGEEC, 2023).



Temos ainda um caminho longo para a qualificação da população adulta, embora esteja em curso um esforço muito significativo por parte das instituições de ensino superior, com oferta de cursos de curta duração (microcredenciais), orientados para a requalificação e reconversão da população adulta, financiada pelo programa Impulso Adultos no âmbito do Programa de Recuperação e Resiliência.

Assistimos à globalização do ensino superior. O número de estudantes internacionais cresce todos os anos, correspondendo hoje a mais de 12% do total de alunos inscritos no ensino superior em Portugal. Esta é uma realidade que tende a crescer, trazendo novos desafios para todas as partes envolvidas.

A realidade atual é bem diferente do passado. As instituições são confrontadas por diversos públicos, com diferentes necessidades e expectativas, que carecem de respostas diferenciadas. Esta mudança requer que o próprio sistema de ensino superior se transforme, de preferência de forma proativa, para que possa guiar em vez de ser guiado.

Que futuro para o ensino superior

A evolução retratada anteriormente, ainda que sumária, dá para antever transformações necessárias no ensino superior. O caminho do crescimento, iniciado com a reforma Veiga Simão, está a terminar. A rede instalada tem que se alterar, por sua iniciativa, ou vai ter que se adaptar, por força da realidade.

Quanto à evolução demográfica, estima-se que a população que acede ao ensino superior, depois de completar o ensino secundário, até 2035 reduza em cerca de 30%. Por outro lado, continuarão a crescer, no acesso ao ensino superior, outros públicos, como os adultos, os internacionais, etc. Isto significa que as instituições poderão ter projetos educativos e posicionamento estratégico diferentes, igualmente importantes. Parece ser inevitável que no centro dessas estratégias esteja o fortalecimento da relação da Academia aos territórios e às pessoas.

A diversificação continuará a ser importante. Pode não incidir na designação das instituições de ensino superior, mas na natureza das ofertas formativas. Deverá continuar a binariedade da oferta formativa.

Conclusões

Pretende-se explorar a diversificação do ensino superior, que conduziu, mais tarde, ao modelo binário, percorrendo o período antes da formalização do sistema, a definição do sistema binário, a expansão da rede e que futuro para o ensino superior. Neste percurso deu-se maior incidência ao subsistema politécnico. Encontramos referências à diversificação do Ensino Superior já com alguns séculos. Em Portugal, a organização do ensino superior tem muitas semelhanças com os sistemas de outros países europeus, com caminhos alternativos e complementares, sabendo-se que a evolução do sistema binário não foi igual em todos os países. A designada Reforma Veiga Simão atribui uma enorme importância à educação e promove a expansão da rede de ensino superior. Atualmente, as instituições de ensino superior são confrontadas por diversos públicos, com diferentes necessidades e expectativas, que carecem de respostas diferenciadas. Esta mudança requer que o próprio sistema de ensino superior se transforme, de preferência de forma proativa. A demografia, a internacionalização, as formações contínuas, entre outros fatores, fazem com que cada instituição de ensino superior tenha o seu próprio projeto educativo e procure posicionar-se estrategicamente de forma diferente das demais instituições. Parece ser inevitável que no centro dessas estratégias esteja o fortalecimento da relação da academia aos territórios e às pessoas.

Referências bibliográficas

- Coardrake, P., & Stedman, L. (1998). *On the Brink. Australia's Universities Confronting their Future*. University Queensland Press.
- Codling, A.P., & Meek, V.L. (2003). The Impact of the State on Institutional Differentiation in New Zealand. *Higher Education Management and Policy*, 15(2), 83-98. <https://doi.org/10.1787/hemp-v15-art15-en>

Codling, A.P. & Meek, V.L. (2006). Twelve Propositions on Diversity in Higher Education. *Higher Education Management and Policy*, (18)3, 1-24. <https://doi.org/10.1787/hemp-v18-art17-en>

Cruz, M. B. (1995). In E. Cruzeiro (Coord.), *O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal. Situação e Problemas de Acesso*. Estudo realizado pelo ICS, Lisboa, Ministério da Educação — DEPGEF.

Fairweather, J.S. (2000). Diversification or Homogenization: How Markets and Governments Combine to Shape Amercian Higher Education. *Higher Education Policy*, 13(1), 79-98. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(99\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(99)00027-6)

File, J., Goedegebuure, L., & Meek, V.L. (2000). *Thinking about the Institutional Landscape in South African Higher Education. An International Comparative Perspective on Institutional Differentiation and Restructuring. A report commissioned by the South African Council on Higher Education*. Universiteit Twente, Centre for Higher Education Policy Studies.

Fiolhais, C. (2016). *A Ciência em Portugal* [Ebook]. Fundação Manuel dos Santos.

Goedegebuure, L., & Meek, V. (1997). On Change and Diversity: the Role of Government Influences. *Higher Education in Europe*, 22(3), 309-319. <https://doi.org/10.1080/0379772970220305>

Goedegebuure, L. & Huisman, J. (2000). The Netherlands: Creation (and Maintenance) of a Higher Vocational Education System. In J. File, L. Goedegebuure, & V.L. Meek (Eds.), *Thinking about the Institutional Landscape in South African Higher Education. An International Comparative Perspective on Institutional Differentiation and Restructuring*. Universiteit Twente, Centre for Higher Education Policy Studies.

Jones, G.A. (1996). Diversity Within a Decentralised Higher Education System: The Case of Canada. In V.L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, & R. Rinne (Eds.), *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Covergence and Diversity in Higher Education*. Emerald Publishing Limited

- Lemos, V. (2015). Ser ou não ser: o ensino politécnico. In M. Leitor, & M. L. Rodrigues (Eds.), *40 anos de políticas de ciência e de ensino superior* (pp. 607-622). Almedina.
- Mourato, J. (2019). *40 anos de Ensino Superior Politécnico. Caminhos percorridos e a percorrer...* RVJ – Editores Lda.
- Reis, A. (1971). O economicismo é um humanismo. *Seara Nova*, 1506.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2002). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década*. Gradiva.
- Urbano, C. (2011). A (Id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal – Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 95-115. <https://journals.openedition.org/spp/461>

9 Tempo(s) dos/as alunos/as: Trilhos da Democracia na escola pública portuguesa

Inês Sousa¹, Elisabete Ferreira²

¹ CIIE | Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação | Universidade do Porto
ines_sousa14@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7113-1524>

² CIIE | Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação | Universidade do Porto
elisabete@fpce.up.pt
<https://orcid.org/0000-0003-0079-3429>

Introdução

A Democracia na Escola Pública Portuguesa tem sido amplamente estudada e debatida, na pré e pós conjuntura revolucionária portuguesa, obviamente intensificada a partir de abril de 1974. Aliás, ao longo das últimas quatro décadas de governo democrático percebem-se discursos revolucionários, transformadores, de mobilização política e educacional, na resistência a lógicas normalizadoras, gestionárias, controladoras e neoliberais, que continuam a (con)viver no interior da escola pública. As mudanças aos níveis político, administrativo, normativo, das práticas pedagógicas e curriculares e dos processos de ensino e aprendizagem, permitem compreender promessas discursivas e normativas de autonomia, descentralização e

gestão democrática nas escolas. Mas, em simultâneo, persistem prioridades ao nível da eficácia, da excelência, da meritocracia, a partir do controlo e prestação de contas a um governo centralizado, hegemónico e avaliador (Lima, 2014b), o que realça a permanência e simultaneidade de lógicas discursivas contraditórias no contexto escolar.

O propósito deste texto consiste em reconhecer um *Tempo dos/as alunos/as* e mapear os *trilhos* dos/as jovens-alunos/as, conhecer a luta dos/as estudantes durante a ditadura, os seus movimentos estudantis de reivindicação na luta pela democracia na escola pública, olhando as influências e/ou contradições dos diferentes marcos na política educativa, principalmente a partir da reforma de Veiga Simão (Lei n.º5/73), a Constituição da República Portuguesa (1976) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86), até aos normativos destas duas décadas do séc. XXI, focando a participação democrática dos/as alunos/as.

Compreendemos a participação democrática dos/as alunos/as no exercício e tomada de decisão na escola, enquanto um direito fundamental de cidadania e um processo de partilha de decisões que afetam a própria vida e a vida em comunidade, distanciando-se de processos onde as decisões estão pré-determinadas e apenas se faz uma *gestão de consentimentos* (Apple & Beane, 2000).

Apesar das diversas formas que pode assumir, a participação é o mecanismo mais generalizado para a realização do princípio democrático (Lima, 1998). Desta forma, problematizamos a participação democrática dos/as alunos/as enquanto voz e presença ativa nos órgãos de gestão e administração e nos momentos importantes de decisão, desde logo legislada nos normativos da gestão democrática, mas também com novas ideias e iniciativas, de forma a ser possível influenciar efetivamente o que é definido e encontrando respostas criativas e solidárias, bem como oportunidades para de-

senvolverem autonomia, projetos e novos modos de associação. A perspetiva é reconhecer diferentes movimentos de participação estudantil, que levam os/as alunos/as a criar formas de associação mais ou menos convencionais, surgindo questões e soluções nesta relação com as suas escolas.

Como envolver os/as alunos/as em formas não convencionais de participação, mas também nos espaços formais e convencionais da vida e gestão escolar? Recorremos ao argumento de Dewey (1916) e de Freire (1981), associando democracia e educação, para a construção de uma sociedade democrática, onde todos e todas possam participar. Não se trata de pensar a educação para a democracia circunscrita a processos de instrumentalização e produção na individualização de cada aluno/a, que a educação cívica ou educação para a cidadania nas escolas pode, por vezes, estar a acentuar através de currículos padronizados, onde o objetivo é – ou poderá ser – os/as alunos/as desenvolverem competências e conhecimentos para se tornarem cidadãos democráticos no futuro (Apple & Beane, 2000). Focamos a democracia no presente e no exercício quotidiano participativo, na relação e interação entre todos e todas, na pluralidade e diferença de pontos de vista, no desenvolvimento de uma cidadania ativa, no âmbito da administração e gestão das escolas.

Nota Metodológica

Os 50 anos da Reforma Veiga Simão permitem pensar diversas análises ao sistema educativo português e, nesse âmbito, mobilizamos um olhar político-administrativo que pretende resgatar e articular os movimentos estudantis com os normativos da gestão escolar, para melhor se compreender o estudo da autonomia e voz dos/as alunos/as na participação e gestão da escola pública portuguesa.

Na luta pela democratização da escola pública percebe-se que os diferentes movimentos e reivindicações estudantis foram fundamentais e, de certo modo, tornam-se prementes os discursos dos/as próprios/as alunos/as e a sua voz, participação e autonomia no contexto escolar. Neste sentido, procuramos analisar diferentes estudos que mapearam estas lutas estudantis nos últimos anos da ditadura portuguesa e nos primeiros anos de democracia (Antunes, 2022; Correia, 1999; Estêvão, 2004; Gomes & Ó, 2023; Henriques, 2014; Lima, 2014a, 2014b; Sanches, 2014; Teodoro, 1999, 2023); na década de 80 (Gomes & Lima, 1996; Sanches, 2014; Teodoro, 1999) e década de 90 (Matos, 2013; Pais, 2014; Seixas, 2005); e nestas duas décadas do séc. XXI (Matos, 2013; Pais, 2014). Neste *continuum* procuramos identificar e analisar os mais recentes movimentos estudantis, a partir da análise documental, observação nas redes sociais e nos *media* e de uma entrevista semiestruturada a um membro do recente *Movimento Voz aos Estudantes*, criado nas redes sociais em 2021.

Desta forma, foi essencial a análise de políticas educativas, nomeadamente, os principais marcos na administração e gestão das escolas no último meio século, e a construção de um enquadramento político-normativo focado nas possibilidades e oportunidades de participação democrática dos/as alunos/as no governo das suas escolas. Procuramos assim perceber as influências e/ou contradições que estes normativos podem ter tido – e poderão continuar a ter – nas práticas e experiências de gestão democrática nas escolas, através dos discursos dos/as alunos/as.

Tempos, movimentos e lutas estudantis: vozes dos/as alunos/as de desconforto e confronto na escola

As propostas reformistas de Veiga Simão, no início da década de 70, referem-se à democratização do acesso à escola, através da exten-

são da escolaridade obrigatória para oito anos e da abertura de 60 escolas secundárias (Gomes & Ó, 2023). Mas são acompanhadas por momentos de contestação dos/as alunos/as do ensino secundário e das universidades (Figuras 8.1 e 8.2), que se envolvem em ações coletivas de protesto, com reivindicações no campo educativo, pela eleição de professores e alunos/as para representarem e participarem nos órgãos de gestão e nas decisões (Gomes & Ó, 2023); e reclamando mudanças de fundo na sociedade. Isto porque, o autoritarismo e repressão do Estado Novo não cede ao apelo dos/as estudantes para participarem no governo escolar, persistindo a invasão das escolas por forças policiais, suspendendo e expulsando centenas de estudantes e encerrando as associações de estudantes, através de uma “máquina de vigilância e repressão sistemáticas sobre o movimento estudantil do ensino secundário” (Gomes & Ó, 2023, p. 26).

Figura 8.1

Manifestação estudantil em Coimbra (1969) (Abril Abril, 2019).



Figura 8.2

Polícia de choque nas escadarias da Universidade em Coimbra (1969) (Abril Abril, 2019).



Apesar da ordem salazarista, onde “o ensino é visto como essencialmente opressivo – o famoso *quero, posso e mando* do Portugal da época (Gomes & Ó, 2023), e que a Reforma Veiga Simão em nada veio alterar, os/as alunos/as – os *intrépidos adolescentes* – procuraram desafiar a autoridade e mudar a vida nas escolas, saindo às ruas a 25 de Abril de 1974 (*ibidem*).

Seguiu-se a este período revolucionário uma *disforia normalizadora* (Lima, 2014a), inclusive pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76 (Tabela 8.1), que fez abalar a vivência democrática, perdendo-se, em jeito de exemplo, o poder de decisão das assembleias de escolas (Lima, 2014a, 2014b; Sanches, 2014), para garantir uma ordem estável e consolidada, possível através da reconquista do controlo da educação pelo Estado (Correia, 1999; Teodoro, 1999).

Neste sentido, os anos 70 ficaram marcados pela forte ligação entre educação e democracia, onde o associativismo estudantil do ensino secundário ganhou influência e ação e viveu uma esperança de con-

solidação dos processos democráticos entre os/as estudantes. Mas na segunda metade da década de 70 e durante a década de 80, emerge uma outra realidade, com crescimento acentuado do desemprego e, em simultâneo, uma enorme pressão para entrada no ensino superior (Teodoro, 1999). Aliás, ganha espaço entre os/as jovens/as a crise de identificação e valorização da escola e o descrédito da política e dos espaços associativos e de representação juvenil – uma *alienação juvenil* (Gomes & Lima, 1996), deixando de ser a escola um lugar de luta e autonomia (Sanches, 2014), sendo as associações estudantis “mais uma associação para prestar serviços do que, propriamente, uma associação de intervenção social e estudantil.” (Gomes & Lima, 1996, p. 126).

O período pós-revolução permitiu a emergência de uma gestão democrática das escolas – na sua primeira edição, pelo argumento de Lima (2014a, 2014b) – através da construção de modelos locais e plurais de governo e pela eleição de comissões de gestão, em processos autênticos de auto-governo das escolas (Lima, 2014a, 2014b; Sanches, 2014), onde os/as alunos/as transpõem para a escola a luta urgente e emergente vivida fora dela, através dos debates entre todos/as, por exemplo, nas RGE's (Estêvão, 2004). Percebe-se nos discursos dos/as alunos/as possibilidades de iniciativa e liberdade: “Quando queríamos fazer alguma coisa passávamos por lá e informávamos. Confiavam no nosso trabalho.” (Henriques, 2014, p. 204).

Na década de 90 aparecem novos modos de representação juvenil no espaço associativo, pela exigência de ação e movimentação contra a Prova Geral de Acesso ao Ensino Superior (PGA) em 1992, traduzindo, por um lado, o mal-estar e descontentamento dos/as alunos/as e, por outro lado, a capacidade de mobilização das gerações jovens. Esta PGA constituía, na perspetiva dos/as alunos/as, um “totoloto” que avalia o *desenvolvimento intelectual*, o domínio da língua portuguesa e a *maturidade cultural*, não incidindo sobre os conteúdos curriculares (Seixas, 2005). Nesta senda, os/as alunos/as iniciam movimentos e protestos locais, que se propagam a nível nacional, entre diferentes formas e espaços:

O reportório de ação dos alunos vai desde a marcha ou manifestação de rua, a greves às aulas, a pedidos de audiências e entrega de abaixo-assinados, moções e cadernos reivindicativos a várias instituições (Câmaras Municipais, Governos Civis, Direções Regionais de Educação, Ministério da Educação, grupos parlamentares da Assembleia da República), a conferências e comunicados à imprensa, ao corte de trânsito, ao corte de pontes, passando por formas de protesto de carácter mais simbólico e/ou lúdico como a queima de enunciado da PGA ou a simulação do seu enterro entoando a marcha fúnebre (Seixas, 2005, p. 195).

Esta mobilização dos/as alunos/as chamou a atenção de todo o país, até que a PGA é abolida, em setembro de 1992, reforçando entre os/as jovens a importância e força dos protestos.

Em 1994 emerge um novo movimento estudantil (Figura 8.3) contra as Provas Globais no Ensino Secundário, e consequentemente contra a Ministra da Educação Manuela Ferreira Leite, iniciado a 24 de março nas manifestações do Dia do Estudante, em Lisboa e no Porto. Em relação à manifestação em termos nacionais, esta foi convocada para o dia 5 de Maio, com enorme adesão dos/as alunos, e que mereceu controversos epítetos de *Geração Rasca*, por Vicente Jorge Silva, num editorial do jornal *Público*, que criticou o comportamento dos/as jovens nas manifestações organizadas, caracterizando “os seus cortejos num desfile de palavrões, cartazes e gestos obscenos, piadas de caserna ou trocadilhos no mais decrépito estilo das velhas “repúblicas” coimbrãs” (*Público*, 6-5-1994).

Figura 8.3

Manifestação estudantes em frente à Assembleia da República, 24 de novembro de 1994 (Público, 2020).



No final da década de 90 e início da primeira década de 2000, o ensino secundário constitui-se num mundo complexo, pelas insistentes pressões patronais e empresariais, ao mesmo tempo que estes/as jovens mantêm profundas ilusões sociais, culturais e científicas (Matos, 2013). Neste sentido, este início do séc. XXI fica também marcado pela contestação estudantil, em relação a diferentes focos e problemáticas da política educativa, inclusive, a revisão curricular, reorganização dos horários escolares, existência das provas globais, da educação sexual nas escolas e o estatuto do aluno. A manifestação nacional, a 11 de maio de 2000, teve forte adesão dos/as alunos/as, usando-se os protestos nas ruas como forma de se exprimirem e de terem voz (Pais, 2014; Seixas, 2005). Porém, “A banalização das manifestações e a evolução dos próprios acontecimentos políticos, como a mudança de Governo e a suspensão da revisão curricular socialista, explicam em parte esta desmobilização dos jovens.” (Seixas, 2005, p. 204).

A expressão *Geração Rasca* ganhou outro sentido e sentimento alguns anos mais tarde, quando em março de 2011 um novo movimento estudantil se autoapelidou de *geração à rasca* (Figura 8.4), enquanto geração com grandes dificuldades ao nível da inserção profissional, elevadas taxas de desemprego e precariedade laboral (baixos salários e/ou recibos verdes), procurando denunciar os *atropelos* do poder político (Pais, 2014). Esta manifestação é despolpada pela canção *Parva Que Eu Sou*, dos Deolinda (Expresso, 11-3-2011) e convocada através das redes sociais, onde jovens sem esperança no futuro saem às ruas e organizam *acampadas* nas principais praças de Portugal, inclusive no Rossio (Público, 4-11-2011).

Figura 8.4

Movimento “Geração à Rasca”, 12 de março de 2011 (TSF, 2021; JPN, 2021).



Percebem-se transformações na forma de organização e movimentação juvenil, não estando já em causa – em 2011 – a luta para preocupações individuais de acesso ao ensino superior, mas a denúncia da crise política vivida, que afeta os/as jovens (Matos, 2013). Apesar da crise da participação juvenil, esta *geração à rasca* procura outras formas de democracia e participação, de se fazerem ouvir e expressarem as suas lutas.

Na última década, percebem-se diferentes movimentos estudantis e diversas vozes, nomeadamente, a greve climática estudantil

(Figura 8.5), que, em Portugal, se junta a um movimento internacional estudantil, conhecido como *#FridaysForFuture*, onde os/as estudantes faltam às aulas às sextas-feiras, para participarem em manifestações destinadas a exigir aos líderes políticos que atuem no sentido de evitar as alterações climáticas e os combustíveis fósseis (The Guardian, 5-5-2023 e Expresso, 16-10-2023).

Figura 8.5
Manifestação pelo clima em Lisboa, em 2019 (DN, 2022).



As alterações climáticas têm sido uma preocupação constante entre os/as jovens, mas também no campo da educação os/as alunos/as do ensino secundário têm procurado organizar-se e mobilizar-se a nível nacional, através do *Movimento Voz aos Estudantes* nas redes sociais (Figura 8.6), pedindo mais professores, funcionários, psicólogos; obras nas escolas degradadas; melhor internet e o fim dos exames nacionais (Diário de Notícias, 2-12-2022, RTP Notícias, 21-11-2023). A comunicação entre as escolas de norte a sul de Portugal, predominantemente através das associações de estudantes, faz propagar um movimento estudantil que organiza assembleias e tribunas para a comunidade educativa e desenvolve expo-

sições fotográficas sobre o que sentem como necessidade de mudança nas suas escolas (Entrevista Aluna do Movimento Voz aos Estudantes:14-12-2022).

Figura 8.6

Post do Instagram do Movimento Voz aos Estudantes (movimento criado em 2021, por iniciativa dos/as estudantes, das escolas básicas e secundárias, com forte articulação com as Associações de Estudantes e atualmente com 2000 seguidores) (Movimento Voz aos Estudantes, 2023).



Estas diferentes formas de fazerem ouvir a sua voz, que poderemos considerar não convencionais, surgem como urgentes para estes/as alunos/as, demonstrando nos seus discursos que: “Cada vez menos a nossa voz é ouvida e cada vez menos somos estimulados para

intervir ativamente na sociedade”, “porque se nós estivermos na escola e estivermos habituados a ouvir e a calar e não pensar e não participar e discutir, vamos chegar aos 18 anos e vão ser eleições legislativas e nós vamos ficar parados e não vamos agir, não é?” (Entrevista Aluna do Movimento Voz aos Estudantes:14-12-2022).

Atualmente podemos considerar a política educativa portuguesa contemporânea como forma de *normalização* e *centralização* de poderes e decisões, retirando a autonomia às escolas e encurtando as oportunidades e possibilidades de uma gestão democrática – *muita gestão para pouca democracia* (Lima, 2014b). Mas os/as alunos/as não se têm mantido apáticos ou passivos nestes processos de normalização da educação, mobilizando-se num coletivo estudantil, que releva o desconforto que sentem nas escolas e os confrontos que estão dispostos a enfrentar, em luta e defesa por uma escola pública democrática.

Trilhos da Democracia na Escola Pública Portuguesa

No mapeamento dos *trilhos* da democracia na escola pública portuguesa, analisamos cinco décadas de enquadramento da gestão democrática na política educativa, que procuramos sistematizar na Tabela 8.1, focando as oportunidades e possibilidades de participação democrática dos/as jovens-alunos/as na gestão das suas escolas.

Tabela 8.1

Quadro elaborado para sistematização dos documentos político-normativos e respetivos conceitos-chave e enquadramento na gestão democrática.

		Documentos Político-normativos	Conceitos-chave	Gestão democrática
1960		Decreto-Lei n.º48572, de 9 setembro 1968 – Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.	Modelo liceal de organização Controlo sistémico Administração centralizada	Criação do conselho de turma e do cargo de diretor de turma, mas mantém o modelo organizacional e administrativo do controlo e da não participação (Lima, 1998).
1970		Lei n.º5/73 – Reforma de Veiga Simão.	Democratização do ensino	Não contempla a noção de participação dos/as alunos/as na gestão das escolas e das universidades.
		Decreto-lei 735-A/74 – Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário. Constituição da República Portuguesa – Diário da República n.º 86/1976. Decreto-Lei n.º 769-A/76 – Estabelece a regulamentação da gestão das escolas.	Gestão Democrática Participação da comunidade Órgãos colegiais	“formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.” (CRP, 1976)
1980		Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo Decreto-Lei n.º43/89 – Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.	Democratização Descentralizar Desconcentrar Órgãos colegiais	Nenhum artigo da LBSE estabelece a participação dos pais, dos alunos ou das autoridades locais nos órgãos de direção das escolas.
1990		Decreto-Lei n.º 115-A/98 – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.	Autonomia Contratualização Descentralização Gestão democrática Mercado Accountability	Estabelece o princípio da eleição, colegialidade, participação e representação dos/as alunos/as, pais e encarregados de educação, docentes, não docentes e autarquias nos órgãos de administração e gestão das escolas.
2000		Decreto-Lei n.º75/2008 – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Decreto-Lei n.º 137/2012 – Alteração ao DL 75/2008.	Estado regulador e controlador Lógicas de prestação de contas Lideranças fortes Órgãos unipessoais	Estabelece a capacidade de intervenção de todos/as, inclusive famílias e comunidade. Centralidade na figura unipessoal do diretor, responsável pela gestão e prestação de contas.
2010		Despacho n.º 6478/2017 – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatoria Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017 Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, 2009, 2018. Decreto-Lei n.º 55/18 – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens	Perfil do/a aluno/a Competências Cidadania Autonomia Flexibilidade Curricular	As principais decisões, quer a nível curricular como pedagógico, devem ser tomadas pelas escolas e pelos professores, em diálogo com os/as alunos/as, famílias e comunidade. Mantendo-se a centralidade na figura unipessoal do diretor.

2020	Resolução do Conselho de Ministros nº 90/2021 – Plano 21 23 Escola+ Recuperação das aprendizagens	Lógicas de eficácia, empreendedorismo, qualidade e mercado Nova Gestão Pública	Foco nas aprendizagens e na avaliação. Momentos regulares de auscultação dos/as alunos/as sobre as medidas pedagógicas adotadas e sobre os impactos da pandemia.
------	---	---	---

A chegada do novo Ministro Veiga Simão e suas propostas reformistas surgem “com o propósito declarado de reorganizar a vida nacional” (Carvalho, 2001, p. 807) e este ponto de partida condiciona todas as leituras e abordagens políticas das suas propostas. De facto, a entrada de Veiga Simão no ministério surge da seleção de Marcelo Caetano, procurando lutar eficazmente nas várias frentes, inclusive na “grande, urgente e decisiva batalha da educação” (Carvalho, 2001, p. 807), que as lutas e movimentos dos/as *estudantes insurrectos* estavam a provocar, através do “entendimento directo com as pessoas interessadas nas alterações e criações a que foi procedendo” (*ibidem*).

As medidas definidas ao nível da educação pré-escolar, do alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, da reconversão do ensino secundário, da expansão dos estabelecimentos e da diversificação do ensino superior (*ibidem*) têm a sua importância e corroboram a expressão *democratização do ensino*, que tinha sido já usada por Américo Tomás, em 1969. Porém, os argumentos e posições em relação a esta reforma são vários, defendendo-se que desempenhou 1) um papel de controlo para neutralizar a oposição e/ou 2) um papel enquanto agente de democratização e com uma função de melhoramento social (Stoer, 2008). Poderia não constituir apenas uma forma de naturalização de uma ideologia meritocrática (Correia, 1999), mas podemos questionar se constitui, de facto, um *agente de democratização* (Stoer, 1986, 2008), visto que não contempla a noção de participação dos/as alunos/as na gestão das escolas e das universidades.

Do estudo percebe-se a dificuldade de um entendimento global e realçam-se várias lógicas plausíveis que, de certo modo, trazem à educação um poder impossível de resolução do regime autoritário, através de uma certa urgência nos discursos da ideia de democratização. Neste quadro podemos referir esta reforma como um *ensaio à democratização do ensino*, que acaba por promover a organização e ocupação de docentes e alunos/as nos espaços de participação, porém, continuamente contrariada pelo governo conservador e pela oposição ao regime. De facto, as mudanças mais profundas apenas chegaram com o 25 de abril de 1974. E esta Revolução dos Cravos atingiu, particularmente, a organização das escolas e das salas de aula, fazendo sentir-se as transformações no próprio funcionamento dos órgãos diretivos e da participação de professores/as e alunos/as (Henriques, 2014).

Seguindo este trilho, como um friso cronológico, seguimos a nossa análise sobre a participação democrática dos/as alunos/as a partir da Constituição da República Portuguesa (1976), surgindo aqui um importante princípio democrático – a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas. Descrita a importância de uma participação democrática no ensino, onde “Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas”, através de “formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.” (Artigo n.º 77). Ao mesmo tempo, acaba por consolidar um sistema centralizado de administração e governo das escolas.

No recorte dos principais marcos interessa considerar a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), onde se encontra mencionada a adoção de estruturas e processos participativos na definição das políticas educativas e na administração e gestão do sistema escolar, desenvolvendo-se o espírito e a prática democráticos, mas não estando estabelecida – em nenhum artigo específico da lei – a par-

ticipação dos/as alunos/as, pais ou autoridades locais nos órgãos de direção das escolas. Aliás, a referência à descentralização, desconcentração e diversificação de estruturas e ações educativas para a tomada de decisão eficiente (Artigo 3º, g) da Lei n.º 46/86) não contempla a participação dos atores escolares, sendo talvez da administração central para a administração regional (Lima, 2011).

A ideia de autonomia e descentralização na vida da escola, aparentemente surge reforçada com o Decreto-Lei n.º 115-A/98. Mas, apesar de orientações de tipo associativo e autonómico, este decreto confere grande “protagonismo à administração regional desconcentrada, a calendários impostos e à lógica dominante de reordenamento da rede escolar.” (Lima, 2011, p. 94). Nesta forma retórica e instrumental de autonomia concedida às escolas (Lima, 2011), a administração e gestão das escolas é assegurada por *órgãos próprios*, nomeadamente, a assembleia, conselho executivo ou diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo (Artigo 7.º, Capítulo I, DL 115-A/98), estabelecendo-se o princípio da eleição, da colegialidade e da participação e representação dos/as alunos/as, pais e encarregados de educação, docentes, não docentes e autarquias.

De forma paradoxal, no Decreto-Lei n.º 75/2008 define-se a organização da governação das escolas, com base, por um lado, na necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades. Mas, por outro lado, procuram-se “boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade (...)” (Decreto-Lei n.º 75/2008). A intervenção de todos/as concorre com a centralidade colocada na figura unipessoal do/a diretor/a, responsável pela gestão e prestação de contas.

Nesta transição político normativa na gestão escolar, entre 1998 (Decreto-Lei n.º 115-A/98) e 2008 (Decreto-Lei n.º 75/2008), inte-

ressa realçar a perda de lugares e participação dos/as alunos/as nos órgãos de governo das escolas, onde, atualmente, apenas têm presença e voto no conselho geral alunos/as maiores de 16 anos. Porém, também foram enunciadas um conjunto de propostas que se preocupam com o desenvolvimento de alunos/as autónomos/as, responsáveis e ativos/as e que deram origem à definição do perfil do aluno e às estratégias de desenvolvimento e cidadania (PASEO, 2017; ENEC, 2017; ENED, 2009, 2018).

Neste *continuum* de sinais contraditórios surge em 2017, em Portugal, o Movimento Voz dos/as alunos/as, apresentado à OCDE pelo Ministro da Educação (XXII Governo Constitucional) num encontro internacional, referindo-se à promoção da participação e envolvimento dos/as alunos/as na vida escolar, com espaços e tempos para que intervenham regularmente de forma livre e responsável e façam ouvir a sua voz.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, apelidado de decreto da autonomia e flexibilidade curricular, destaca também a importância do envolvimento dos/as alunos/as e o seu papel enquanto autores, numa intervenção cívica que privilegia a livre iniciativa, autonomia, responsabilidade e respeito pela diversidade humana e cultural (Artigo 21.º, *ibidem*). O desenvolvimento destas competências e capacidades seria possível através de procedimentos de auscultação e participação dos/as alunos/as nos seus processos de aprendizagem e avaliação (Artigo 18.º, *ibidem*).

Este enquadramento da participação e influência dos/as alunos/as na gestão escolar, torna-se ainda mais urgente na emergência da situação epidemiológica da doença COVID-19, uma vez que fez surgir novas decisões e medidas, entre as quais a suspensão das atividades letivas e não letivas em regime presencial. Neste segui-

mento, surge em julho de 2021, o Plano 21|23 Escola+ (Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021), propondo – de forma geral – um plano integrado para a recuperação das aprendizagens dos/as alunos/as dos ensinos básico e secundário e – especificamente – estabelecendo momentos regulares de auscultação dos/as alunos/as sobre as medidas pedagógicas adotadas.

Este recente enquadramento político-educativo centrado na participação dos alunos leva-nos a questionar se será de esperar que esta seja a altura de as escolas valorizarem um *Tempo dos/as alunos/as*, em que se possa reconhecer a autonomia e a voz dos alunos? De certo modo, emerge um cariz de possibilidades e de (re)interpretações normativas no pressuposto da autonomia escolar e da participação democrática. Não obstante será fundamental uma lucidez crítica que nos permita identificar os discursos e o léxico de pendor neoliberal que se naturalizou na escola pública e que, de certo modo, tornou perene o desenvolvimento de uma *autonomia crítica* (Ferreira, 2004, 2012), em que se pode potenciar, ora perspetivas emancipadoras que devolvem e reconhecem a participação e a autonomia dos/as alunos/as, ora lógicas de regulação que permitem legitimar práticas *top-down*, que regularizam e/ou não reconhecem a importância da participação dos/as alunos/as, nomeadamente nos órgãos de governo das escolas.

Reflexões Finais

Os 50 anos de Democracia, em Portugal, foram acompanhados pelas diferentes manifestações estudantis que procuramos convocar para o texto, demonstrando o conflito de valores e de poderes, nomeadamente, os poderes políticos, que, por um lado, constroem medidas legislativas fomentadoras do individualismo, seleção e concorrência; e, por outro lado, tentam aplicar-se a uma geração impulsionada pela generosidade, altruísmo e solidariedade ou, por vezes,

pela “lei do menor esforço” (Pais, 2014, p. 78). E, neste sentido, importa perceber que os/as jovens estão de um modo peculiar informados/as e implicados/as no contexto político e social do país e continuam a procurar nas manifestações a vez e a voz dos/as alunos/as numa outra forma de participação cívica que retoma a luta e reivindicação estudantil.

No trilhar da Democracia na escola pública portuguesa percebem-se ideais e alguns fundamentos político-educativos de incentivo e promoção da participação e autonomia dos/as alunos/as nas escolas, e foram precisos 50 anos depois da Reforma de Veiga Simão para que, atualmente, os/as alunos/as tenham a possibilidade de participação nas seguintes instâncias: representação e direito de voto no conselho geral (Decreto-Lei n.º75/2008); através das associações de estudantes, assembleias gerais de alunos e/ou de delegados de turma; e junto dos municípios, a partir de Assembleias Municipais de Jovens e nos Conselhos Municipais de Educação/Juventude.

Apesar do enquadramento político normativo aparentar um reforço de medidas para a participação dos/as alunos/as nas escolas, que se pode até sintetizar na proposta do XXII Governo Constitucional para a voz dos/as alunos/as (*Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021*), paradoxalmente, registamos que os discursos dos/as alunos/as demonstram desconforto e confronto, questionando se os processos eleitorais são democráticos, tanto para os representantes no conselho geral, como para as Associações de estudantes, e qual a verdadeira influência dos/as alunos/as na tomada de decisão em relação à gestão das escolas.

Considera-se assim essencial politicar o espaço escolar, no sentido de se repensarem espaços de liberdade e tempos para a discussão política de ideias, não constituindo uma forma de partidarização, mas de espírito crítico e de desenvolvimento de uma *cidadania e*

autonomia solidária (Correia, 2021), onde se reconheça na escola o *Tempo dos/as alunos/as* num exercício quotidiano de vivência de participação, decisão e democracia.

Agradecimentos

Este trabalho foi apoiado por fundos europeus, através do Fundo Social Europeu (FSE), e por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (bolsa de doutoramento com a referência 2021.06911.BD). Foi também apoiado pela FCT no âmbito do financiamento plurianual do CIIE (projetos com as referências UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020).

Referências Bibliográficas

- Antunes, M. J. (2022). *Lutas dos estudantes na ditadura e sua influência nas transformações educativas após o 25 de Abril: os movimentos estudantis do Porto (1968-1974)*. [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/144297>.
- Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto Editora.
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Constituição da República Portuguesa, de 10 abril. Diário da República (1976). <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>.
- Correia, J. A. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12, 81-110.

- Correia, J. A. (2021). Práticas e ação de mentoria. *Educação, Sociedade & Culturas*, 60. <https://doi.org/10.24840/esc.vi60.368>.
- Costa, J. A. (2020, 9 setembro). p3-cronica. Um obrigado, em nome da geração rasca. *Público*. <https://www.publico.pt/2020/09/09/p3/noticia/obrigado-nome-geracao-rasca-1930980>
- Decreto-Lei n.º48572, de 9 setembro. Diário do Governo (1968). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/48572-1968-508641>.
- Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 dezembro. Diário do Governo (1974). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/735-a-1974-251992>.
- Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 outubro. Diário da República (1976). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/769-a-1976-233694>.
- Decreto-Lei n.º43/89, de 3 fevereiro. Diário da República (1989). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-1989-610688>.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 maio. Diário da República (1998). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>.
- Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 abril. Diário da República (2008). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 julho. Diário da República (2012). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 julho. Diário da República (2018). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.
- Despacho n.º 6478 (2017, 26 julho). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.

Dias, I. (2022, 22 setembro). Sociedade: Greve Climática Estudantil: jovens protestam em prol do ambiente. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/sociedade/greve-climatica-estudantil-jovens-protestam-em-prol-do-ambiente—15188899.html>

Estêvão, C. V. (2004). Gestão democrática e autonomia da escola no período de 1974-75: as ambiguidades de um processo na perspectiva do Movimento de Esquerda Socialista (MES). *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 209-223.

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf.

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015, Despacho n.º 25931/2009, de 26 novembro. Diário da República (2009). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/25931-2009-2004012>.

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022, Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018, de 16 julho. Diário da República (2018). <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/resolucao-conselho-ministros/94-2018-115698904>

Ferreira, E. (2004). A Autonomia da Escola Pública: A Lenda da Estátua com Pés de Barro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 133-152. <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/issue/view/44>

Ferreira, E. (2012). *(D)Enunciar a Autonomia: Contributos para a compreensão da génesis e da construção da autonomia escolar*. Porto Editora.

Freire, P. (1981). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Gil, P. (2021, 12 março). Sociedade. Dez anos de Geração à Rasca. Jovem que deu voz ao movimento continua em situação precária {Entrevista}. *TSF*. <https://www.tsf.pt/portugal/sociedade/dez-anos-de-geracao-a-rasca->

jovem-que-deu-voz-ao-movimento-continua-em-situacao-precaria-13449198.html/

Gomes, F., & Brandão, F. F. (2021, 12 março). Há 10 anos eles encheram as ruas. O que é feito da “Geração à Rasca”? *JPN*. <https://www.jpn.up.pt/2021/03/12/ha-10-anos-eles-encheram-as-ruas-o-que-e-feito-da-geracao-a-rasca/>

Gomes, C. A., & Lima, L. (1996). Associativismo estudantil no ensino secundário e reprodução política das organizações partidárias de juventude. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 21, 121-163. <https://hdl.handle.net/1822/18271>

Gomes, R. & Ó, J. R. (2023). *A Urgência da Palavra Impressa – A imprensa dos «intrépidos Adolescentes» contra a ditadura (1970-1974)*. Tigre de Papel.

Henriques, R. P. (2014). A revolução atravessou a sala de aula? Alguns testemunhos. In Joaquim Pintassilgo (Ed.), *O 25 de Abril e a educação* (pp. 187-207). Edições Colibri.

Lei n.º5/73, de 25 julho. Diário do Governo (1973). <https://files.dre.pt/1s/1973/07/17300/13151321.pdf>.

Lei n.º 46/86, de 14 outubro. Diário da República (1986). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>.

Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP). <https://hdl.handle.net/1822/12031>

Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.

Lima, L. (2014a). E depois de 25 de Abril de 1974: Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 137-155. <https://doi.org/10.34626/esc.vi43.277>

Lima, L. (2014b). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? *Educação & Sociedade*, 35, 1067-1083. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>.

- Matos, M. (2013). *JOVALES: Jovens, Alunos, Ensino Secundário*. CIIE/Livpsic.
- Movimento voz aos estudantes [@VOZAOSESTUDANTES]. (2023, março 21). *Ao longo deste mês afixámos dezenas de faixas pelas escolas secundárias de todo o país! Mês de março é mês de dar voz aos estudantes!* [Fotografia]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CqECFKGLXJL/>
- Pais, J. M. (2014). De uma geração rasca a uma Geração à rasca: jovens em contexto de crise. In P. Carrano, & O. Fávero (Eds.), *Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais* (pp. 71-95). Editora da UFF.
- Resolução do Conselho de Ministros nº 90/2021, de 7 julho. Diário da República (2021). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/90-2021-166569087>.
- Sanches, M. F. C. (2014). Ser professor nas escolas de 'abril': contextos e textos da praxis revolucionária. In J. Pintassilgo (Ed.), *O 25 de abril e a educação* (pp. 29-70). Edições Colibri.
- Seabra, J. (2019, 17 abril). Opinião. 50 anos de futuro. 1969 – cinquenta anos depois. *Abril Abril*. <https://www.abrilabril.pt/nacional/1969-cinquenta-anos-depois>
- Seixas, A. M. (2005). Aprender a democracia: Jovens e protesto no ensino secundário em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 187-209. <https://doi.org/10.4000/rccs.988>.
- Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Edições Afrontamento.
- Stoer, S. (2008). A Reforma de Veiga Simão no Ensino: Projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 17-48. <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/issue/view/40>
- Teodoro, A. (1999). *A construção social das políticas educativas: estado, educação e mudança social no Portugal contemporâneo*. [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia,

Universidade Nova de Lisboa] Repositório da Universidade Nova.
<https://run.unl.pt/handle/10362/331>.

Teodoro, A. (2023). *Repressão Estudantil e Ação Psicológica no final do Estado Novo. A História esquecida do CDI (1966-1974)*. Edições Universitárias Lusófonas.

10 Ditaduras e modernização autoritária: o “experimentalismo” nas políticas educacionais de Portugal e Brasil entre os anos 1950 e 1970

Daniel Ferraz Chiozzini¹, Eduardo Norcia Scarfoni²

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | dfchiozzini@pucsp.br
<https://orcid.org/0000-0002-9607-8130>

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | eduardoscarfoni@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3333-6806>

Introdução

Portugal e Brasil enfrentaram períodos ditoriais marcados por políticas educacionais que, entre outras características, buscaram reformar escolas e currículos, além de implementar medidas de ampliação de acesso à escolarização e reconfiguração do trabalho docente. Nesse sentido, podem ser nomeados projetos de modernização autoritária¹⁶.

© Autor(s), 2024 – A. Teodoro & J. Pintassilgo (Eds.): Nos 50 anos da Reforma Veiga Simão: as políticas educativas entre mudanças e continuidades, pp. 187-204, 2024.
<https://doi.org/10.60543/978-989-757-292-0/2024-sct-vol.5-1.9>

16 O conceito de modernização autoritária aplicado à política educacional brasileira no referido período é utilizado por Motta (2014), notadamente para caracterizar as reformas no ensino

Duas grandes reformas marcaram esse intento: a reforma do ministro da educação Veiga Simão (1970-1974), apresentada no ano de 1971, e aprovada no ano de 1973, período de franco declínio do regime autoritário português; e a reforma implementada pela Lei Federal de nº 5692, aprovada no ano de 1971, no Brasil, período de recrudescimento da ditadura civil-militar¹⁷ brasileira. Apesar de referenciadas na teoria do capital humano¹⁸, que teve notoriedade crescente a partir do final dos anos 1960, o processo de conceção de ambas as reformas foi antecedido por disputas políticas, legais e pedagógicas que remontam os anos 1950 e que envolvem diferentes usos da noção de experimentalismo, impulsionada ou reprimida a partir de interesses dos respetivos governos que, em conjunturas distintas, buscavam fortalecimento e legitimação.

Dialogando com a bibliografia de referência no campo da história da educação, o presente texto busca revisitar esse processo, retomando o sentido da noção de experimentalismo, intrinsecamente associada ao Movimento da Escola Nova, e seu lugar na legislação educacional de ambos os países. São compartilhados os resultados parciais de uma investigação sobre a hipótese de que as políticas que incorporaram a ideia de experimentalismo atribuem maior prota-

superior. Em linhas gerais, afirma que o governo autoritário incorporou, nas reformas impostas ao sistema universitário brasileiro, pautas defendidas há anos pelos estudantes e setores progressistas das universidades, sendo exitoso em conter a capacidade de contestação e mobilização dos mesmos, inclusive cooptando opositores. A proposição adotada nesse texto é que, de forma análoga, os governos autoritários de Portugal e Brasil também operaram reformas modernizadoras na educação básica, sobretudo associadas a mecanismos de expansão da rede e índices de escolarização. Sobre a origem o termo sua utilização no Brasil, sobretudo no campo da economia, ver Pires e Ramos (2009). Uma discussão mais aprofundada do conceito, embora necessária, foge ao escopo desse trabalho.

- 17 O uso do conceito de ditadura civil-militar segue a linha proposta por Reis (2010).
- 18 Sobre a relação da ditadura civil-militar brasileira com a teoria do capital humano, o estudo precursor, que é referência sobre o tema, é Arapiraca (1979). Um dos estudos recentes que articula a teoria do capital humano com a política educacional do Estado de São Paulo entre 1967 e 1971 é o de Broti (2023).

gonismo e autonomia à escola e aos sujeitos que a compõem, inevitavelmente demandando maior participação social. Por esse motivo, nos anos 1970, foi estrategicamente incorporada à legislação educacional portuguesa como tentativa de reconstrução da adesão social ao “Estado Novo”. Porém, o intento não foi atingido e potencializou a “revolução pedagógica” que antecedeu o movimento deflagrado em 25 de abril de 1974. No caso brasileiro, foi banida da legislação educacional, compondo uma estratégia de repressão e instrumentalização da escola a um projeto político centralizador e tecnocrático, que se apropriou de maneira exitosa da proposição de “democratização da educação”. Nesse cenário, o entendimento das formas de atuação dos sujeitos que estiveram presentes no desenvolvimento dessas políticas educacionais também se constitui como objeto de pesquisa, por desvelar as relações de colaboração de setores da sociedade civil com os regimes ditatoriais.

Essas disputas no meio social, sejam para a permanência ou rutura, nos mostram que a história está em constante movimento:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (Chartier, 2002, p. 17).

Nesse contexto, interessa-nos especialmente o processo de circulação e os usos da noção de experimentalismo no campo da educação, entendido como representação:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) (Chartier, 2002, p.17)

Experimentalismo educacional, uma breve introdução

A noção de experimentalismo remete ao movimento da Escola Nova, especificamente à obra de John Dewey. Uma de suas proposições mais marcantes foi a de que a escola deve se integrar à sociedade e sua função social recai para o presente e não mais para o futuro. A ideia é não mais educar para uma hipotética sociedade ideal, mas para o presente, pautado pela participação ativa da criança na sua comunidade, com o intento de valorizar, de maneira crescente e gradativa, a democracia. Nesse sentido, passou a incorporar, ao processo educativo hipóteses de trabalho, sobretudo oriundas do campo da Filosofia e Psicologia, que deveriam ser testadas em uma escola-laboratório, originando uma espécie de “teoria compreensiva do conhecimento” (Valdemarin, 2010, p. 45). Nesse sentido,

Como Tanner (1997) ressalta, o objetivo da Escola Laboratório não era a formação de professores e os relatórios evidenciam que a abordagem investigativa do conhecimento aplicada à educação das crianças era também desenvolvida com o corpo docente, isto é, que o método experimental era aplicado em todas as situações formativas que envolviam aprendizagem (Valdemarin, 2010, p. 47).

No caso brasileiro, podemos pontuar que os projetos experimentais na educação foram esparsos e distintos. A primeira legislação que criou os ginásios de aplicação, no Brasil, é datada de 1946, com o Decreto-Lei 9.053/46¹⁹, que determinava a criação desses estabelecimentos junto às Faculdades de Filosofia federais. No final dos anos 1950, foi desenvolvida uma política de incentivo a classes experimentais no ensino secundário brasileiro, com a primeira instrução normativa do Ministério da Educação, publicada em 04/07/1958. No ano seguinte, no Estado de São Paulo, o Decreto Estadual nº 35.069/59 regulamentou a instalação e funcionamento das classes experimentais, criando condições para implementação dessa política:

19 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>.

[...] a partir de 1959, começaram a ser implantadas, em um punhado de colégios – especialmente no curso ginásial, o primeiro ciclo do ensino secundário – as classes secundárias experimentais, que construíram uma marcante renovação no ensino secundário brasileiro. Em 1962, quando fechou o ciclo de quatro anos do curso ginásial, havia no Brasil 46 estabelecimentos de ensino secundário que tinham feito ensaios renovadores, sendo que a maioria se localizava nos Estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. (Dallabrida., & Chiozzini, 2016, p. 465)

As classes experimentais desenvolveram projetos pedagógicos inovadores pois conseguiram, segundo Dallabrida (2023):

[...] a redução de alunos por turma, escolarização em tempo integral, ensaios de integração disciplinar, realização de pesquisa a partir de roteiros de estudos prescritos em fichas, estudo do meio físico e social, trabalhos em equipe, realização de seminários para a socialização de saberes, reunião frequente de professores para planejar e avaliar e aproximação dos pais do colégio de seus filhos. (Dallabrida, 2023, p. 18)

Um dos desdobramentos dessa política foi, no ano de 1961, ainda no Estado de São Paulo, a criação do Serviço de Ensino Vocacional (SEV), que iniciou a implementação dos chamados ginásios vocacionais. A Lei Estadual nº 6.052/61 e o Decreto nº 38.643/61 criaram, no Estado, uma legislação específica para essas escolas, que estavam diretamente subordinadas ao gabinete do Secretário da Educação. A experiência dos ginásios vocacionais desenvolveu-se durante a década de 1960, sendo terminada, de forma autoritária, após o endurecimento da ditadura civil-militar, colocado em marcha pelo Ato Institucional nº 5²⁰. Em linhas gerais, essas escolas desenvolveram diversas proposições lançadas via Classes Experimentais, porém inserindo, em turno integral, um amplo trabalho de Orien-

20 O Ato Institucional nº 5 (AI-5), instituído em 13 de dezembro de 1968, entre outras medidas, autorizou o Poder Executivo a suspender por dez anos os direitos políticos dos cidadãos, o de demitir, remover, aposentar funcionários das burocracias federal, estadual e municipal e suspendeu a garantia de habeas corpus em todos os casos de crimes considerados políticos. (Alves, 2005, p. 161)

tação Pedagógica e Educacional, currículo com disciplinas associadas ao mundo do trabalho, além da proposição de formar o indivíduo crítico e transformador da realidade social em que estava inserido (Chiozzini, 2014).

Anticomunismo, escolas experimentais e centralização das políticas educacionais

A retórica anticomunista surge, no Brasil, no contexto pré-2ª Guerra Mundial. O país assistiu à ascensão de ideias totalitárias em todo mundo. Esses discursos mudavam conforme as circunstâncias e são utilizados em diferentes contextos, a fim de intensificar uma problemática muitas vezes ilusória. Rodrigo Pato Sá Motta (2021) nos lembra que:

[...] os discursos anticomunistas se apropriam de uma tradição presente no Brasil desde o século XX. O anticomunismo se consolidou no país na década de 1930, na sequência da insurreição revolucionária de novembro de 1935, que a memória oficial nomeou de “Intentona Comunista”. (Motta, 2021, p.22)

Foi notório o ataque da ditadura civil-militar brasileira às escolas consideradas experimentais ou inovadoras sob o discurso de combate às ideias comunistas. Tais instituições passaram a ser consideradas, juntamente com toda e qualquer oposição a regime ditatorial, como relacionadas ao “perigo vermelho”, que forjava um cenário de insegurança nacional, justificando posicionamentos mais extremos como a aprovação do próprio AI-5. Porém, pouco antes da aprovação deste Ato Institucional começaram os casos mais intensos de repressão às escolas experimentais²¹. Em 22/10/1967 ocor-

21 Segundo Mota (2008), os militares trabalhavam, nesse contexto, com a proposição de que os comunistas haviam deixado o operariado em segundo plano e passaram a focar sua militância nos meios estudantis. Isso é reforçado por um trecho do documento “Infiltração

reu a invasão de policiais do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) ao Colégio de Aplicação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (Warde, 1980); em 12/12/1969 a invasão militar dos Ginásios Vocacionais, com demissão de diretores, coordenadores e professores. Em 1970 se tem a aprovação do Decreto nº 52.460/70 e, com ele, a eliminação da autonomia administrativa e pedagógica dos Ginásios Vocacionais, Experimental da Lapa e Escola Caetano de Campos, que passam a ser escolas convencionais da rede pública.

Esses episódios, motivados por denúncias que possuem origens e conjunturas distintas, culminaram com a instalação de um Inquérito Policial Militar (IPM) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, instaurado em abril de 1970 e concluído em setembro do mesmo ano, tendo como responsável o Coronel Rubens Resstel, e objetivando investigar as atividades de “corrupção” e “subversão” atribuídas aos Ginásios Vocacionais, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e outros colégios da rede pública estadual. O relatório que fundamentou as conclusões do IPM foi amplamente analisado por Stevolo (2024). Além de uma crítica a uma “ampla autonomia” das escolas, que teriam ensejado supostas “irregularidades e atos ilícitos em sua administração” (Stevolo, 2024, p. 110), há uma declarada preocupação dos militares em torno da defesa do projeto dos Ginásios Pluricurriculares, um modelo de escola experimental pensado no âmbito dos acordos MEC/USAID²², em contra-

comunista nos meios educacionais”, em que Resstel afirma que (...) após um período de rearticulação e reformulação dos esquemas de ação, os agentes da subversão comunista voltaram a atuar, com crescente intensidade e novos métodos, nos meios educacionais, com particular interesse no setor secundarista (Resstel, 1970, p. 7).

22 “Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior.

ponto com outras escolas que, tais como os Ginásios Vocacionais, seguiam um modelo experimental autônomo, desenvolvido na esteira do Movimento da Escola Nova:

(...) segundo Resstel, (...) a implementação dos Pluricurriculares situava-se “dentro dos esquemas previstos no acordo MEC/USAID” e, em São Paulo, este esquema fora estabelecido em um convênio, ainda em 1966, pelo então governador do Estado de São Paulo, Laudo Natel. Sua implementação, no entanto, se deu durante a gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967-1970), que tinha Antônio Barros de Ulhôa Cintra à frente da Secretaria Estadual da Educação (SEE) e na figura de José Mário Pires Azanha, Coordenador do Ensino Básico e Normal da SEE, o responsável por executar a instalação dos Pluricurriculares. Deste modo, segue Resstel, os acordos MEC/USAID, enquanto tendência “à renovação e atualização do ensino” foram muito “combatidos, até mesmo em campanhas de rua, pelos comunistas e suas linhas auxiliares” e o que poderia parecer uma “simples divergência de pontos de vista doutrinário didático-pedagógico, passou a constituir séria rivalidade”, quando a equipe do SEV passou a promover “intensa campanha contra os Pluricurriculares” para defender o Ensino Vocacional e para isso promoveu “várias reuniões” subversivas”. (Stevolo, 2024, p.142)

Em outro trecho, Stevolo (2024) destaca o argumento que, após o insucesso do projeto dos Ginásios Pluricurriculares, houve a publicação do Decreto nº 52.460/70, que pôs fim aos Ginásios Vocacionais e ao ensino experimental no Estado de São Paulo como um todo:

Em relação às investigações e aos estudos sobre a Organização e o Sistema de Ensino dos Ginásios Vocacionais, o Relatório de Resstel concluiu que se tratava de um “sistema de ensino caro” e que possuía uma “situação pri-

O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. (...)” (Minto, 2006, s. p.)

vilegiada e ampla autonomia” na SEE, que acabou por ser tornar uma “experiência prolongada” que “não produziu os resultados desejados e, fechada em si mesma, não ensejou a aplicação e o desdobramento que sempre se espera de uma atividade experimental”. (Stevolo, 2024, p. 181)

Um outro documento que revelou essa associação entre anticomunismo e combate às escolas experimentais é o livreto intitulado “Infiltração Comunista nos meios Educacionais”²³, publicado em 12/11/1970, pouco tempo após o encerramento do IPM da Educação, também de autoria do Coronel Rubens Resstel e elaborado com a colaboração de diversos pesquisadores do meio educacional, entre eles Amélia Americano Domingues de Castro e Laerte Ramos de Carvalho, professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O documento sintetizou alguns pontos do Relatório que fundamenta o IPM da Educação e, entre os destaques, ataca um dos cernes das escolas experimentais: a autonomia didática e administrativa:

(...) surgimento e o desenvolvimento de setores isolados de ensino, de exagerada autonomia didática e administrativa, evoluindo um desses setores para um sistema de ensino cujas motivações e orientação ofereciam ambiente propício às indagações e à instalação ideológica na mente dos alunos, entrando num contexto bastante delicado e pleno de riscos nos dias atuais, em que agentes subversivos atuam sub repticiamente nos meios educacionais, aproveitando todas as oportunidades de proselitismo. Alguns métodos e técnicas de ensino prestam-se a desvios de suas finalidades, servindo a propósitos ocultos. Assim, por exemplo, o chamado “Estudo do Meio”, válido como técnica didático pedagógica, mas utilizado muitas vezes, como se constatou, com outras intenções, definidas pela escolha dos ambientes e da orientação dada, ressaltava com frequência as nossas contradições sociais, sem ressaltar também os aspectos positivos da nossa sociedade em evolução. (Resstel, 1970, p. 11)

23 O texto foi inicialmente apresentado em uma conferência realizada por Rubens Resstel no Clube Militar de São Paulo em 11 de novembro de 1970. Tal conferência foi publicada no Jornal Diário da Noite, em 12 de novembro de 1970, com o título, “Resstel denuncia ação subversiva nas escolas e no Jornal” O Estado de São Paulo, em 19 de novembro de 1970, com o título A subversão na escola – A subversão entre os estudantes. (Stevolo, 2023, p.19)

O documento, assim, apresentou um preâmbulo da chamada “Reforma 5692/71”, que representou um projeto centralizador, tecnocrático e pautado na teoria do capital humano²⁴, sem brechas para diferentes inovações no meio educacional.

A Lei nº 5692 foi uma reforma do ensino básico, aprovada no ano de 1971, que está no emaranhado dessa trama, quando a teoria do capital humano estava circulando internacionalmente e influenciando diretamente as políticas educacionais da ditadura brasileira. Essa lei, em aspectos mais gerais, trouxe modificações significativas no âmbito da obrigatoriedade de ensino, ampliando a escolarização obrigatória de quatro para oito anos, no agora denominado “primeiro grau”. O ensino secundário, nomeado como “segundo grau”, passou a ter de três a quatro anos, obrigatoriamente com um viés profissionalizante. Os exames de admissão foram retirados, o que causou uma ampliação de matrículas na rede de escolas públicas.

Porém, o foco na profissionalização e formação para o trabalho foi um dos elementos mais debatidos e que de fato se consolidou com essa lei. Como mostram Freitas e Biccias (2009):

A reestruturação do sistema de ensino que criou o 1º e o 2º graus tem nas mudanças curriculares uma questão decisiva para entendimento do quanto o projeto educacional do regime militar comprometeu-se com propostas deletérias. Com um certo grau de obscurantismo, os conteúdos considerados de caráter acadêmico foram retirados para que fosse possível introduzir disciplinas que abordavam, predominantemente, as temáticas profissionalizantes. (Freitas & Biccias, 2009, p. 282)

24 A teoria do capital humano surge na Universidade de Chicago sendo seu autor Theodore Schultz, que, no ano de 1963, publica seu livro “O valor econômico da educação”, onde estabelecia a educação como fator para o crescimento econômico do país e a necessidade de um tipo de investimento voltado para as demandas do mercado de trabalho (Schultz, 1967). Podemos afirmar que essas ideias já estavam circulando no Brasil antes mesmo da publicação de seu livro, devido a diversos acordos realizados entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) que influenciaram diretamente as políticas educacionais na época.

As mudanças nos currículos voltados para a questão da profissionalização e formação de técnicos nos mostraram essa influência da teoria do capital humano, levando ao aumento da dualidade do sistema educacional, visto que as escolas particulares se mantiveram distantes dessa chamada “profissionalização compulsória” prescrita pela legislação. Houve também um aumento desigualdade e de exigências para cada profissão no mercado de trabalho. Esse cenário vai se modificar apenas com o desmantelamento da ditadura, que, já no final dos anos 1970, estava em turbulência, com o aumento da crise social e econômica.

A noção do experimentalismo educacional em Portugal

Para se entender o contexto dos projetos educacionais experimentais em Portugal, deve-se voltar aos anos 1950, quando o ministro Francisco Leite Pinto, com uma visão desenvolvimentista, ligada a Organização Europeia de Cooperação Económica (OCEE), posteriormente denominada Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), colocou a educação como um dos fatores que deveriam ser ampliados para a mobilidade social e saída do “atraso” da sociedade portuguesa. Isso representou uma mudança de pensamento do regime ditatorial, antes muito fechada e isolada do restante dos países europeus. Leite Pinto é influenciado pelas ideias da teoria do capital humano:

Leite Pinto começou por alargar, em 1956, para 4 anos a escolaridade obrigatória, (Decreto-lei nº 40964 de 31 de Dezembro de 1956) ainda que, no âmbito dos condicionalismos da época, abrangendo inicialmente só os homens, alargando-se posteriormente às mulheres em 1960 (Decreto-lei nº 42994 de 28 de Maio de 1960). Mas face à situação de atraso educativo do país, como ele próprio definia, projetou, em 1959, um Plano de Fomento Cultural, que implicava um ambicioso investimento na educação, o qual ele considerava indispensável, mas sabia da indisponibilidade do regime para tal. (Lemos, 2014, p. 5)

Sem muitos recursos para a aplicação dos seus projetos educacionais, o ministro procurou a cooperação da OCDE para definir os objetivos de desenvolvimento do sistema de ensino português, o que ocorreria no ano de 1959 e viria a se tornar o Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM).

O relatório do PRM só se tornou público no ano de 1964, sob o mandato do ministro da Educação Inocêncio Galvão Teles (1962-1968). Uma de suas políticas foi a ampliação da obrigatoriedade escolar ao ensino primário, passando de quatro para seis anos. Outra característica foi que o:

PRM continha a criação de um ciclo preparatório de dois anos, comum a todo o ensino secundário, em substituição do 1º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório das escolas técnicas, que existiam à data. Tal proposta havia sido formulada pela Comissão do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, criada pelo ministro Leite Pinto e que considerava que a escolha por uma das vias de ensino (liceal ou técnica) não deveria ter lugar tão cedo (final do ensino primário), mas somente no final desse ciclo propedêutico que seria comum às duas vias. (Lemos, 2014, p. 23)

Esses Decretos-Lei foram aprovados em janeiro de 1967, e criaram o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, fundindo o 1º Ciclo do Ensino Liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, abrindo a possibilidade de funcionamento experimental de novos tipos de estabelecimentos de ensino (escolas-piloto). Ainda com Galvão Teles, foi aprovado o Decreto-Lei 47587, de 10 de março de 1967, sobre experiências pedagógicas:

Artigo 1.º - 1. O Ministro da Educação Nacional pode determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respectivo Ministério, para além dos casos e limites em que essa realização já é possível segundo a legislação vigente. 2. As experiências podem consistir, inclusivamente, no funcionamento experimental de novos tipos de estabelecimentos de ensino (escolas-piloto).

Três anos mais tarde, após a breve gestão de Hermano Saraiva (1968-1970), em 1970, José Veiga Simão assumiu como Ministro da Educação de Portugal, e fomentou o debate sobre a democratização do ensino. Seu intento era o de atingir a grande camada populacional que não frequentava a escola. Em 6 de janeiro de 1971, apresentou o Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, documento base para sua reforma do ensino. Em 25 de julho de 1973, são aprovadas essas bases para a reforma educacional, que se tornaria a Lei nº 5/73, fazendo com que muitas escolas fossem construídas de maneira rápida para atender sua demanda de ampliação.

Entre as características da reforma Veiga Simão estavam: a institucionalização da pré-escola, a obrigatoriedade escolar por oito anos e a polivalência do ensino secundário que foi dividido em dois ciclos, o primeiro denominado de curso geral e o segundo de curso complementar.

Segundo Rosas (1996):

As grandes mudanças só se darão a partir da década de 1960, verificando-se um esforço no sentido de democratização do ensino e um maior investimento nesta área. A reforma do ensino de Veiga Simão, já sob o governo de Marcelo Caetano, representou uma última tentativa do regime nacionalista, no sentido de uma alteração global das orientações educativas. O último Ministro da Educação do período do Estado Novo revelava um pensamento completamente contrário aos princípios básicos da educação do regime, questionando a compartimentação, o realismo pragmático, a centralização administrativa e a desvalorização das bases do professorado. (Rosas, 1996, p. 289)

A reforma Veiga Simão foi de fato um pensamento contrário ao que já tinha se estabelecido para a educação no regime, porém, como visto, ele veio se modificando lentamente desde o início dos anos 1960, com uma abertura a projetos que estavam circulando em

outros países como o da própria teoria do capital humano e da OCDE.

A ideia de democratização do ensino colocado por Veiga Simão, apesar de ter um caráter inovador, pretendia manter certas tradições do regime do Estado Novo, como observa Pintassilgo (2003):

[...] só o 25 de Abril é que permitiu expurgar os conteúdos programáticos dos valores prevalecentes durante o Estado Novo e dar os primeiros passos na articulação entre o currículo escolar e o projecto democrático. Essa é, aliás, uma das grandes contradições da reforma Veiga Simão: propunha-se democratizar o ensino, preservando, simultaneamente, os tradicionais valores do salazarismo (bem como o regime que os corporizava). (Pintassilgo, 2003. p. 20)

Como mostrado, apesar do cariz inovador da reforma Veiga Simão, a educação portuguesa já vinha caminhando a passos largos para um projeto alinhado com o “discurso liberal meritocrático” (Grácio, 1971). A democratização do ensino apenas se efetivaria em um governo democrático, que se concretizou após 1974.

Conclusão

Os projetos educacionais que circulavam de maneira transnacional desde os anos 1950 estavam, de diferentes formas, sendo lidos e reinterpretados em diversos países, articulados à determinada visão de mundo e aos grupos sociais a ela vinculados. As práticas pedagógicas inovadoras foram assim implementadas em países como Portugal e Brasil, a colocar em evidência a escola como instituição educativa, inclusive reivindicando sua autonomia.

Embora a escola oriunda de movimentos reformistas tenha uma história e memória absolutamente singular, é preciso “integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma

região, (...) por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico" (Magalhães, 1999, p.64). Nesse sentido, é fundamental situá-las perante os interesses de governos que, quando se alteram, levam à substituição de tais práticas pedagógicas, a evidenciar que autonomia escolar é constantemente posta em cheque pelos poderes instituídos, não sem resistência de quem nela atua. Mesmo a educação sob governos ditoriais carece desse exercício investigativo.

No Brasil, as experiências inovadoras na educação foram distintas e com resultados variados. Com a aprovação da Lei nº 5692, foram quase totalmente banidas do sistema educacional pela ditadura civil-militar. Em Portugal, ocorreu um movimento contrário. A "reforma Veiga Simão" gerou propostas que permitiram inovações no campo educacional, porém dentro dos limites estabelecidos pela ditadura portuguesa.

Esse movimento histórico nos permitiu observar que as permanências e rupturas, mesmo dentro de regimes de exceção, acontecem de maneira constante, de modo que grupos internos e opositores estão se articulando para fazerem prevalecer sua visão de mundo. No caso do experimentalismo, inicialmente distante da ditadura portuguesa, acabaria por ser incorporado com certas peculiaridades, a fim de dar uma sobrevida ao Estado Novo. Paradoxalmente, articulou-se com um movimento pela democracia, que viria a culminar com o fim da ditadura, em 1974.

No Brasil, os diversos projetos experimentais nos levaram a perceber que foram criadas, desde os 1950, possibilidades de atuação dentro das secretarias estaduais, mesmo com conflitos de ideias e projetos, como no caso específico do Estado de São Paulo. Com o recrudescimento da ditadura, essas inovações na educação são totalmente banidas, a fim de atender a interesses específicos do contexto brasileiro.

Apesar das reformas possuírem características semelhantes, ambas condicionadas pela teoria do capital humano, a forma de incorporá-las foi bastante singular, apesar de ocorrerem sob regimes ditatoriais.

Agradecimentos

Agradecemos a Justino Magalhães pelos comentários e críticas que ensejaram a tanto a participação no Colóquio “Nos 50 anos da Reforma Veiga Simão: As políticas educativas entre mudanças e continuidades”, como a produção e finalização desse texto.

Referências bibliográficas

- Alves, M. H. M. (2005). *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)*. Editora Vozes, Lda.
- Arapiraca, J. O. (1979). *A USAID e a educação brasileira; um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano*. [Dissertação de mestrado, Fundação Getúlio Vargas]. Repositório da Fundação Getúlio Vargas. <https://hdl.handle.net/10438/9356>
- Broti, M. P. (2023). *A cruzada pelo ensino técnico no Estado de São Paulo em tempos de ditadura: o governo Abreu Sodré e a educação desenvolvimentista (1967-1971)*. [Tese de doutoramento em Educação, História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/39704>
- Chartier, R. (2002). *A história cultural: entre práticas e representações*. Editora Difel.
- Chiozzini, D. F. (2014). *História e Memória da Inovação Educacional no Brasil*. Editora Appris.

Dallabrida, N., & Chiozzini, D. F. (2016). Apresentação. *Cadernos De História Da Educação*, 15(2), 464–467. <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35535>

Dallabrida, N. (2023). *Brechas no monólito Educacional: classes secundárias experimentais e inovação do ensino secundário nos anos de 1950-1960*. Editora Appris.

Freitas, M. C. de., & Biccas, M. de S. (2009). *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. Cortez Editora.

Grácio, R. (1971/1995). Democratização do ensino. In *Obra completa. II – Do ensino* (pp. 333-339). Fundação Calouste Gulbenkian.

Lemos, V. (2014). A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas de educação em Portugal: O Projecto Regional do Mediterrâneo e a Reforma de Veiga Simão. *CIES e-Working Papers*, 174. Iscte-Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/9868>

Magalhães, J. (1999). Contributo para a História das Instituições Educativas – entre a memória e o arquivo. In F. R e M. J. (Orgs.), *Para a História do Ensino Liceal em Portugal: Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)* (pp. 63-77). Universidade do Minho.

Minto, L. W. (2006). MEC-USAID. In *Navegando pela História da Educação Brasileira: Glossário*. HistedBr. <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>

Motta, R. P. S. (2008). Os olhos do regime militar brasileiro nos campi. As assessorias de segurança e informações das universidades. *TOPOI*, 9(16), 30-67. <https://www.scielo.br/j/topoi/a/zMNpct3W9cjyrNbQdVWbZTs/>

Motta, R. P. S. (2014). *As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Zahar Editores.

Motta, R. P. S. (2021). *Passados presentes: O golpe de 1964 e a ditadura militar*. Zahar Editores.

- Reis, D. A. (2010). Ditadura, anistia e reconciliação. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, 23(45), 171-186. <https://doi.org/10.1590/S0103-21862010000100008>
- Pintassilgo, J. (2003). Construção histórica da noção de democratização do ensino. O contributo do pensamento pedagógico português. In M. M. Vieira, J. Pintassilgo, B. P. e Melo (Orgs.), *Democratização escolar: Intenções e apropriações* (pp. 119-141). <http://hdl.handle.net/10451/4022>
- Pires, M. J. de S.; Ramos, P. (2009) O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil. *Revista Econômica do Nordeste*, 40(3), 411-424. <https://doi.org/10.61673/ren.2009.367>
- Resstel, R. (1970). *A infiltração comunista nos meios educacionais*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Rosas, F. (1996). Saber Durar. In M. J. *História de Portugal*. 7. (pp. 168-169). Círculo de Leitores.
- Schultz, T. (1967). *O valor econômico da educação*. Zahar editores.
- Stevolo, P. (2024). *A perseguição ao Serviço de Ensino Vocacional do Estado de São Paulo (1968-1970)*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/D.8.2024.tde-14052024-110428>
- Valdemarin, V. (2010). *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. Cortez Editora.
- Warde, M. (1980). O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo. In W. E. Garcia, & C. Barroso (Eds.), *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. Cortez Editora

11 Notas biográficas dos Editores e Autores

EDITORES

António Teodoro. Professor Catedrático da Universidade Lusófona, onde é Diretor do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) e do Instituto de Educação. Membro fundador do movimento sindical docente, tendo sido Presidente da Direção do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (1979-1989) e Secretário-Geral da Federação Nacional dos Professores, FENPROF (1983-1994). Inspector-Chefe do Ensino Primário (1974-1975). Diretor-fundador da Revista Lusófona de Educação. Vice-Presidente do World Council for Comparative Education Societies (WCCES). É autor de uma vasta obra científica no campo da educação, publicada em português, inglês, espanhol e francês. Último livro: Repressão Estudantil e Ação Psicológica no Final do Estado Novo. A história esquecida do CDI (1966-1974). Edições Universitárias Lusófonas.

Joaquim Pintassilgo. Doutor em Geografia e História pela Universidade de Salamanca (1996), Mestre em História Cultural e Política pela Universidade Nova de Lisboa (1987) e Licenciado em História pela Universidade de Lisboa (1982). É atualmente Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É autor, coautor ou organizador de obras diversas, em especial na área de História da Educação. Tem sido coordenador e membro de equipas de investigação, membro de conselhos editoriais e científicos de revistas internacionais e professor visitante em diversas universidades.

AUTORES

António Gomes Ferreira. Professor e Subdiretor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Coordenador do grupo “Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais”, do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) da Universidade de Coimbra.

Carla Vilhena. Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais e investigadora no Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD), da Universidade do Algarve. Presidente da Direção da Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP)

Carlos Pires. Professor Coordenador da Escola Superior de Educação de Lisboa, da qual foi Presidente. Atualmente, é Coordenador do Mestrado em Administração Educacional. Doutorado em Educação (Administração e Política Educacional) pela Universidade de Lisboa. Prémio Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação 2013, com a obra “Escola a Tempo Inteiro: contributos para a análise de uma política pública de educação”. Atualmente, é Presidente do Fórum Português de Administração Educacional.

Daniel Ferraz Chiozzini. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-Doutorado na Universidade de Lisboa (2023). Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011-2012), onde atua como Professor Doutor, desde 2013. Investiga principalmente nos seguintes temas: História e Memória da Educação Brasileira, Educação e Ditadura Civil-Militar, Ensino Secundário, Ensino Médio, Escolas Experimentais e Ginásios Vocacionais. É vice-líder do Grupo de Pesquisa História das Instituições e dos Intelectuais da Educação Brasileira. Coordenou a Comissão

Local de Organização do XI Congresso Brasileiro de História da Educação (2022) e é membro titular do Conselho Fiscal da Sociedade Brasileira de História da Educação (gestões 2022-2024 e 2024-2026).

Eduardo Norcia Scarfoni. Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Realizou seu primeiro estágio de pós-doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). Atualmente realiza seu segundo estágio de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Elisabete Soares Ferreira. Licenciada e doutorada em Ciências da Educação (FPCE-UP). Pós-graduação em Organizações e Administração Educacional (IE-UM). Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP), e docente de mobilidade interna, na FCUP/ FCNAUP/ FLUP/FMUP. Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIIE). Membro da Comissão Científico-Pedagógica do Programa Transversal de Mentoria da Universidade do Porto (2019-2024). Membro da Direção do Observatório da Vida nas Escolas (OBVIE). Membro dos órgãos sociais do Fórum Português de Administração Educativa (FPAE). Membro da Equipa de Avaliação Externa das Escolas (IGEC) como Avaliador Externo. Prémio de Investigação (SPCE). Autora e co-autora de vários livros, artigos e publicações nacionais e internacionais. Vasta experiência em investigação, ensino, e orientação de dissertações, estágios e doutoramentos, em vários domínios da educação, com principal incidência nas políticas educativas, administração educacional, gestão demo-

crática, autonomia e liderança escolar, estudos sobre jovens e alunos, formação inicial e contínua de professores e estudos sobre comunicação, escola, democracia e direitos humanos.

Inês Sousa. Licenciada e mestre em Ciências da Educação (FPCE-UP). Atualmente, é bolsa de doutoramento (FCT 2021.06911.BD) no Centro de Investigação e Intervenção em Educação (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP). No CIIE participa no grupo IDEAFOR. É autora e co-autora de vários trabalhos académicos, incluindo 4 artigos científicos (2 dos quais indexados à Scopus) e 4 textos em livros de atas, no âmbito da administração escolar. É professora convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Os interesses de investigação incluem: administração e gestão escolar; lideranças; autonomia escolar; política educativa; estudos sobre juventude.

Joaquim António Belchior Mourato. Licenciado em Organização e Gestão de Empresas, Doutorado em Ciências Económicas e Empresariais e Pós-Doutoramento na área da Gestão Estratégica nas Instituições de Ensino Superior, pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa. Foi Presidente do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses (CCISP), 2013-2016 e Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre, 2009-2017. Atualmente desempenha o cargo de Diretor-Geral do Ensino Superior.

É Professor Coordenador da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Portalegre, investigador integrado do Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos (VALORIZA), do Instituto Politécnico de Portalegre, e investigador colaborador do CIES-Iscte.

Licínio C. Lima. Professor catedrático aposentado do Instituto de Educação e membro do Centro de Investigação em Educação,

ambos da Universidade do Minho. Ensinou em várias universidades de África, América Latina, Ásia e Europa, sendo atualmente professor visitante da Universidade de Milão-Bicocca (Itália) e da Universidade Julius-Maximilian de Würzburg (Alemanha). É autor de numerosas obras, publicadas numa vintena de países, de entre as quais mais de trinta livros.

Luís Mota. Doutor em História, na área da História da Cultura, pela Universidade de Coimbra. Professor Coordenador do Instituto Politécnico de Coimbra, na Escola Superior de Educação. Investigador integrado do inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Instituto Politécnico do Porto.

Maria João Cardona. Professora Coordenadora com agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Life Quality Research Centre (CIEQV); Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira – CIE-Uma. Doutoramento e Mestrado em Ciências da Educação; Licenciatura em Psicologia; Curso de Educadora de Infância. Autoria de publicações e coordenação de projetos (inter)nacionais no âmbito da educação /formação para as primeiras idades, nomeadamente sobre políticas para a infância e sobre género e educação para a cidadania. A par da participação em projetos europeus, trabalho de cooperação com Cabo Verde, Moçambique, S. Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Macau e Brasil.

Raquel Pereira Henriques. Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova Lisboa. Em 2008 defendeu o doutoramento em História, na mesma Faculdade. Tem investigado sobre temas de História da Educação em Portugal, História de Portugal Contemporâneo e História do Mobiliário Português. Coordena o Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e é investigadora integrada do IHC/IN2PASTE.

