

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***

António Teodoro **

Partindo do princípio de que os estudos sobre educação, enquanto política pública, devem procurar situar o contexto histórico-estrutural em que o poder se exerce, procede-se no presente artigo à análise da evolução dos programas de educação dos seis Governos provisórios (Maio de 1974 a Julho de 1976), no quadro das profundas mutações socio-políticas e económicas verificadas nesse período de crise revolucionária

A revisão constitucional de 1971 e a confirmação de Américo Thomaz como candidato único às eleições presidenciais de 1972 significaram o fechamento de todas as hipóteses, mesmo as mais remotas, de transição *legal* do regime. Disso cedo se aperceberam diversos sectores militares, confrontados com a permanência de uma desgastante guerra em três frentes, uma das quais, a da Guiné-Bissau, era considerada por muitos como perdida. Será um militar de alta patente, general António de Spínola, na altura Vice-

* O presente artigo insere-se no quadro de uma investigação mais vasta sobre a construção social das políticas de educação no Portugal contemporâneo, realizada pelo autor no âmbito das provas de doutoramento na Universidade Nova de Lisboa

** Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa

Chefe do Estado Maior General das Forças Armadas, que reconhecerá, publicamente, no livro *Portugal e o Futuro* (Spínola, 1974), que não havia solução militar para a guerra em África, acrescentando que as Forças Armadas não aceitariam ser o bode expiatório de um desenlace desfavorável, como o tinham sido no início da década de sessenta com a anexação militar pela Índia dos territórios de Goa, Damão e Diu. Todavia, serão os oficiais mais jovens, de patente intermédia, que acabaram por retirar a ilação prática de que a solução para o problema da guerra só era passível de ser encontrada após o derrube do regime que, durante mais de uma década, fora incapaz de encontrar uma solução política para o conflito, amarrado que estava à visão imperial do *destino* de Portugal, que estivera na génese do Estado Novo.

Surgido na sequência de protestos de natureza corporativa, e orientado inicialmente no sentido de pressionar as chefias militares e os próprios órgãos de soberania, com o objectivo de levar o Governo a considerar as reivindicações apresentadas¹, o Movimento dos Capitães cedo foi confrontado com a necessidade de equacionar o derrube do regime². A rapidez com que um movimento de natureza corporativa se transformou numa acção política global mostrou bem até que ponto era profunda a crise de legitimidade que atravessava o regime, cujo desenlace teve na instituição militar, devido à ausência de uma saída polí-

¹ O Movimento dos Capitães surge na sequência dos protestos dos oficiais do quadro permanente contra o decreto-lei 353/73, de 13 de Julho que permitia aos oficiais milicianos, após a frequência de um pequeno curso na Academia Militar, o ingresso nos quadros permanentes, originando que esses ex-oficiais milicianos ultrapassassem em termos de antiguidade, muitos capitães e majores do quadro permanente.

² Entre a primeira reunião formal do Movimento dos Capitães, realizada em Alcáçovas, perto de Évora, a 9 de Setembro de 1973, e a aprovação do manifesto *O Movimento, as Forças Armadas e a Nação*, em Cascais, a 5 de Março de 1974, onde se decide caminhar para a obtenção a curto prazo de uma solução para o problema das instituições no quadro de uma democracia política, medeia um período de tempo inferior a sete meses.

tica para a guerra de África, o seu vértice decisivo. Depois de um *ensaio* falhado, que se encontra ainda inteiramente por explicar nas suas motivações profundas, em 16 de Março de 1974, a operação *fim do regime*, desencadeada na madrugada de 24 para 25 de Abril, veio pôr fim à mais longa ditadura da Europa, que praticamente não viu qualquer voz, nos planos interno e internacional, levantar-se em sua defesa.

As narrativas históricas disponíveis (e.g., Almeida, 1977; Carvalho, 1977; Correia, 1994; Gomes & Cruzeiro, 1998; entrevistas e documentos existentes no Centro de Documentação 25 de Abril, da Universidade de Coimbra) permitem corroborar a tese de António Reis (1992) sobre a «característica peculiar do movimento revolucionário» que em 25 de Abril de 1974 derrubou o Estado Novo.

«Tratou-se de um movimento estritamente militar, que agiu de um modo completamente autónomo em relação às forças políticas e partidárias existentes, sem quaisquer compromissos prévios com qualquer delas e com um programa próprio, que previa desde logo a devolução do poder a instituições civis [] Os contactos com as forças oposicionistas, nomeadamente o Partido Socialista e o Partido Comunista, foram assim reduzidos ao mínimo indispensável, sem compromissos programáticos ou envolvimento conspirativos, para além dos que resultavam da participação no Movimento de alguns dos militantes desses partidos na qualidade de militares» (Reis, 1992: 15)

Preparado embora com total autonomia, o Programa do Movimento das Forças Armadas (MFA) contemplava, contudo, algumas das principais reivindicações das forças políticas oposicionistas: destituição de todos os órgãos de soberania do Estado Novo; formação de um Governo provisório civil e convocação de eleições, por sufrágio directo e universal para uma Assembleia Nacional Constituinte; extinção imediata da DGS, da Legião Portuguesa e da Mocidade Portuguesa; amnistia imediata dos presos políticos; abolição da censura e do exame prévio; liber-

dade de expressão, de reunião e de associação; uma política económica posta ao serviço em particular das camadas mais desfavorecidas da população³. No que respeita à *política ultramarina*, o Programa do MFA contemplava inicialmente a consagração do «direito dos povos à autodeterminação». Negociações de última hora com o general Spínola, no próprio dia 25 de Abril, já depois da rendição de Caetano e do seu Governo e antes da apresentação pública da Junta de Salvação Nacional, levaram a que fosse retirada essa expressão do Programa, embora mantendo o «reconhecimento de que a solução das guerras no ultramar é política e não militar» e defendendo a «criação de condições para um debate franco e aberto, a nível nacional, do problema ultramarino», no contexto do «lançamento dos fundamentos de uma política ultramarina que conduza à paz».

O golpe de Estado militar conduzido pelo Movimento das Forças Armadas afasta-se decididamente dos modelos clássicos de acções militares de tomada de poder, em geral orientadas, como aponta Pezarat Correia (1994), para o reforço da autoridade e da ordem, as restrições às liberdades, a intensificação do esforço de guerra e a consumação de uma orientação conservadora na política económica e social⁴. Pelo contrário, a acção militar conduzida pelo MFA inicia aquilo que, mais tarde, numa obra clássica da ciência política, Samuel P. Huntington (1991) designará de *terceira vaga de democratização* no mundo moderno⁵.

Boaventura de Sousa Santos (1990) considerará essa *peculia-*

³ No texto inicial figurava também a referência a uma estratégia antimonoplista, depois eliminada.

⁴ Esse seria, seguramente, o modelo de intervenção subjacente ao golpe militar preparado pelo general Kaulza de Arriaga, desde os finais de 1973, com a participação de outros oficiais generais e de figuras civis.

⁵ Segundo Huntington (1991: 13-26), a primeira longa vaga de democratização desenvolveu-se no período compreendido entre 1828 e 1926, a segunda curta vaga de democratização entre 1943 e 1962, e, a terceira vaga de democratização iniciou-se precisamente com a Revolução Portuguesa de Abril de 1974.

ridade do movimento militar do 25 de Abril como uma característica própria da sociedade portuguesa, uma sociedade semiperiférica que, desde os finais dos anos sessenta, vivia uma dupla crise de legitimidade e de hegemonia e procurava uma redefinição da sua inserção no sistema mundial.

«O facto de os capitães terem derrubado pela força o regime fascista e de, desde logo, terem prometido e depois cumprido entregar o poder político às forças políticas que ganhassem as eleições significa que a actuação político-social que desencadearam (a crise revolucionária) combina em si, segundo uma lógica própria, traços característicos dos países periféricos (a intervenção inconstitucional no poder político) e traços característicos dos países centrais (a submissão ao poder político civil democrático).» (Santos, 1990: 73)

A ruptura originada pela acção militar de 25 de Abril de 1974 transformou o *perfil* da crise social e política que se vivia desde os finais dos anos sessenta, permitindo uma explosão do movimento social popular, que Boaventura de Sousa Santos não hesita em classificar como «o mais amplo e profundo da história europeia do pós-guerra» (1990: 27) Essa explosão tornou-se possível, defende Pezarat Correia (1994) com forte argumentação, pelo *conteúdo progressista* do golpe de Estado militar

«Foi o conteúdo dos comunicados e o sentido libertador do Programa do MFA, lidos aos Portugueses, que mobilizaram as grandes movimentações de rua e as adesões populares ao MFA. E foi o povo nas ruas que introduziu a dinâmica social, que viria a traçar o rumo da acção político-militar nascida em 25 de Abril de 1974.» (Correia, 1994: 43)

Medeiros Ferreira (1994) reforça esta ligação chamando a atenção para o significado do facto de um dos primeiros decretos da Junta de Salvação Nacional ter sido o de instituir como feriado nacional obrigatório o Primeiro de Maio, Dia Mundial do Trabalhador. Constituindo um sinal para o *enlace* que se queria

promover entre o golpe de Estado militar e a mobilização social popular, o Primeiro de Maio de 1974 vai marcar, ainda segundo Medeiros Ferreira (1994: 35), «a entrada em cena na revolução portuguesa das forças políticas e sociais que se opuseram organizada à ditadura» e «a coberto de uma consagração popular do golpe militar e da Junta de Salvação Nacional, o primeiro sintoma público de que a revolução poderia vir a ter vários centros de poder» (1994: 36)

O processo social e político que então se inicia dá conteúdo ao que, na investigação deste período da História Contemporânea, surge em geral designado de *revolução*, ou ainda de *processo revolucionário* ou de *crise revolucionária*. Lembrando as origens do termo *revolução*⁶, Fernand Braudel recusa que a sua utilização apenas fique «reservada para fenómenos violentos e também rápidos», pois, como explica, «quando se trata de fenómenos sociais, o rápido e o lento são indissociáveis» (1983: 465).

Nos trabalhos de índole histórica ou sociológica sobre a revolução portuguesa de Abril existe um assinalável consenso sobre duas das suas características marcantes: (i) a existência de um forte movimento social popular, que impulsionou muitas das transformações verificadas na sociedade portuguesa; e, (ii) a paralisia generalizada no seio das estruturas do aparelho Estado, em resultado de uma acesa luta pelo seu controlo político.

⁶ Tirada do vocabulário dos astrónomos, a palavra *revolução*, no sentido de alteração, demolição de uma sociedade instalada terá aparecido pela primeira vez em 1688, em língua inglesa. É neste sentido, mas igualmente no sentido oposto de reconstrução que se deve entender a cómoda expressão *Revolução Industrial*, criada não por Friedrich Engels, em 1845, mas provavelmente em 1837 pelo economista francês Adolphe Blanqui, irmão do revolucionário Auguste Blanqui, bem mais célebre do que ele. A menos que não tenha já aparecido por volta de 1820, nas análises de outros autores franceses. Seja como for, só se tornou clássica entre os historiadores depois da publicação, em 1884, das *Lectures on Industrial Revolution*, curso que Arnold Toynbee tinha ministrado em Oxford, em 1880-1881 e que os seus alunos publicaram três anos depois da sua morte. (Braudel, 1983: 465).

A *explosão* de movimentos e iniciativas em praticamente todos os campos da sociedade – nas escolas, na administração local, no movimento sindical, na habitação, na gestão das empresas, na redistribuição da propriedade agrária, na alfabetização e educação de adultos, na cultura – representou um elemento caracterizador do processo político iniciado em Abril de 1974, não podendo ser reduzida, como sublinha Boaventura de Sousa Santos, «a estratégias partidárias ou mesmo à decisão do MFA de promover ou aceitar, a certa altura, os termos da *Aliança Povo/MFA*» (1990: 60). Este elemento caracterizador, particularmente relevante no campo da educação, transformou-se mesmo no *motor endógeno* de desenvolvimento (Petrella, 1990), conduzindo a que as transformações mais significativas nos campos social e económico tivessem, em geral, a sua origem nesses movimentos sociais que, a partir da *periferia*, impuseram ao *centro* a tomada de determinado tipo de decisões e medidas.

A segunda característica marcante tem que ver com a paralisia das estruturas do aparelho de Estado, em resultado mais de uma *dualidade de impotências* do que de uma *dualidade de poderes*, originando uma forma política que Boaventura de Sousa Santos designa de *Estado dual*: de um lado, «as estruturas, as práticas e as ideologias administrativas tradicionais mantidas quase intactas apesar de suspenso o seu funcionamento normal»; do outro lado, novas estruturas com «um papel tão-só ensaiado e ainda de contornos políticos muito vagos» (1990: 35). A emergência deste Estado dual está bem simbolizada, recorda Santos, desde os primeiros momentos da revolução na contradição entre as competências atribuídas à Junta de Salvação Nacional e as prerrogativas de que não abdicou a Comissão Coordenadora do MFA, entre o comando hierárquico das Forças Armadas e o comando revolucionário dos jovens militares que conduziram a acção militar. Tal resultou, em grande medida, das próprias características do Movimento das Forças Armadas e da forma como o seu programa político foi construído e negociado.

Serão estas duas características que irão marcar, no período considerado, todo o processo político no campo das políticas de educação, confrontadas, de um lado, com o propósito de reconstituição do poder do Estado e, do outro, com a explosão de iniciativas e de reivindicações da periferia do sistema

O programa e a composição do 1º Governo provisório, ou a impossibilidade de um projecto de continuidade

A acção militar do 25 de Abril foi desencadeada e realizada pelo Movimento das Forças Armadas, organizada a partir da oficialidade intermédia autonomamente face à hierarquia militar. Todavia, consumado o derrube do Estado Novo, o MFA entregou o «exercício do poder político»⁷ a uma junta constituída por oficiais gerais e oficiais superiores dos três ramos das Forças Armadas, a Junta de Salvação Nacional⁸, a quem coube, nos termos do Programa do MFA, indicar o Presidente da República de entre os seus membros. A este, ainda segundo o programa, competia, «após assumir as funções», nomear o *Governo Provisório civil* composto por «personalidades representativas de grupos e correntes políticas e personalidades independentes que se identifiquem com o presente programa»⁹

Escolhido pela Junta de Salvação Nacional para exercer as funções de Presidente da República¹⁰, ao general António de

⁷ Expressão contida no nº 1 das medidas imediatas do Programa do MFA

⁸ A Junta de Salvação Nacional teve a seguinte constituição inicial: general António de Spínola (presidente), general Francisco da Costa Gomes, general Manuel Diogo Neto, brigadeiro de aeronáutica Jaime Silvério Marques, coronel aviador Carlos Galvão de Melo, capitão-de-mar-e-guerra José Baptista Pinheiro de Azevedo e capitão-de-fragata António Rosa Coutinho

⁹ Cf. nº 2 das medidas a curto prazo do Programa do MFA

¹⁰ Era intenção da Comissão Coordenadora do Programa do MFA que a escolha recaísse no general Costa Gomes. Todavia, por proposta deste, a escolha recaiu

Spínola competiu a escolha do Primeiro Ministro e a indignação do *Governo Provisório civil*. Pensando inicialmente em Veiga Simão para liderar esse governo, Spínola não teve, como é sabido, condições políticas para levar por diante essa sua intenção¹¹, acabando por, depois de recusar os três nomes propostos pela Comissão Coordenadora do Programa do MFA¹², convidar Palma Carlos, uma personalidade com um *perfil conservador-liberal* (Reis, 1994) da sua inteira confiança. Contudo, será a Veiga Simão que Spínola recorrerá para a elaboração do Programa do 1º Governo provisório, que virá a ser aprovado, não

no general Spínola: «Assim, na primeira reunião da Junta de Salvação Nacional, no próprio dia 25 de Abril, propus para ocupar o cargo de presidente não o meu nome, como queriam os capitães, mas o do general Spínola. Várias vezes a Comissão Coordenadora me acusou, e com razão de não lhe ter dado satisfações desta minha decisão. Só que realmente eu estava convencido de que o general Spínola, pelas suas relações com os políticos e com os conhecimentos que tinha na imprensa – desde o Raul Rego e o República até ao Diário de Lisboa e ao Expresso – era a pessoa indicada para ocupar o cargo». (Costa Gomes, in Gomes & Cruzeiro, 1998: 216-217)

¹¹ Em entrevista que me concedeu o Professor Veiga Simão confirmou-me esse convite e as razões porque não o pôde aceitar: «Mas não tendo eu querido, em termos de posicionamento, constituir qualquer movimento político, sendo Ministro do Governo anterior, não tendo protagonizado a revolução, não sabendo bem o que esta pretendia a não ser que queria eliminar o regime anterior e verificando, também que o Marechal Spínola tinha sido chamado à última da hora e não era o motor da revolução não tinha sentido eu ocupar um lugar de destaque. Na minha conversa com o General Spínola disse-lhe, desde logo que seria eticamente, moralmente e realmente impossível, assumir qualquer função governamental, o que não queria dizer que não pudesse ajudar o General Spínola com algumas ideias». (*As Políticas de Educação em Discurso Directo*, no prelo)

¹² A Comissão Coordenadora do Programa do MFA apresentou três nomes a Spínola: Francisco Pereira de Moura, Miller Guerra e Raul Rego. Mais tarde, Spínola justifica a recusa destes nomes do seguinte modo: «Esta proposta não foi considerada, dado que o primeiro era claramente de formação comunista, o segundo exigia como condição a entrega imediata do Ultramar Português e o terceiro, independentemente dos seus méritos profissionais, não reunia as características de liderança que o momento exigia». (Spínola, 1976: 15)

pelo próprio Governo, mas por um decreto da Junta de Salvação Nacional¹³

Encarregue dessa tarefa num curto período de tempo, Veiga Simão fará o que lhe era antes habitual como Ministro da Educação: pedirá a um seu colaborador directo um projecto, ouvirá as opiniões de outros seus colaboradores próximos, e assumirá o texto resultante desse processo, com uma ou outra alteração em função da opinião que construiu no decorrer das consultas e conversas realizadas. Neste caso, foi a Adelino Amaro da Costa, então Director do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação Nacional, que Veiga Simão recorreu para elaborar o projecto pedido por Spínola, tendo depois Amaro da Costa solicitado a Freitas do Amaral que elaborasse o primeiro – e, possivelmente, decisivo – esboço de programa do Governo provisório¹⁴.

No plano político geral, o programa era, no dizer do próprio Freitas do Amaral, «moderado, centrista e neo-liberal», com um conteúdo «europeísta em política externa, liberal em política económica, e socialmente generoso em política social»

¹³ Decreto-lei 203/74, de 15 de Maio. O 1º Governo provisório só tomará posse no dia seguinte, a 16 de Maio de 1974.

¹⁴ Freitas do Amaral afirma o seguinte nas suas memórias políticas: «Terminado o projecto, chamei no dia seguinte o Adelino Amaro da Costa, que me ajudou a melhorá-lo em vários pontos. Depois, foi entregá-lo a Veiga Simão, que o retocou no que entendeu e, nomeadamente, em matérias de educação, ciência, políticas sociais e política ultramarina. Daí seguiu para o General Spínola, desconhecendo eu se da parte da Presidência da República, do MFA, dos partidos da coligação ou do Primeiro-Ministro Palma Carlos, terá havido tempo ou possibilidade para grandes alterações. Atrevo-me a acreditar que não, pois o texto publicado no Diário do Governo de 15 de Maio de 1974, aprovado pelo decreto-lei nº 203/74, dessa data, não difere em mais de uma dúzia de pontos, bem como no preâmbulo, da versão inicial por mim pensada e redigida. (Amaral, 1995: 170) Na entrevista que me concedeu, Veiga Simão não refuta essa participação de Freitas do Amaral, mas atribui a si o essencial do texto apresentado a António de Spínola e que veio a constituir o Programa do 1º Governo provisório».

(1995: 169), mantendo aberta, na questão decisiva da resolução do problema colonial, a possibilidade de uma solução federalista, que Spínola voltará a defender no discurso que proferiu ao dar posse ao Governo. No plano específico da política educativa, o programa apresentava um tom bastante genérico, tendo, todavia, um fio condutor explícito – o *desenvolvimento da reforma educativa*.

Para além da (co)autoria do Programa do Governo provisório, Veiga Simão vai procurar, no dizer de um seu outro colaborador próximo, que o «que se tinha feito na Educação não se perdesse» com a revolução¹⁵, desdobrando-se em contactos e convites para a equipa do Ministério da Educação. Assegurada a presença de Eduardo Correia como Ministro da Educação¹⁶, Veiga Simão procurou inicialmente colocar três dos seus mais directos colaboradores como Secretários de Estado¹⁷. Não o tendo conseguido,

¹⁵ A afirmação é do Professor Alberto Ralha (*As Políticas de Educação em Discurso Directo*, a publicar)

¹⁶ A indicação do nome do Professor Eduardo Correia para Ministro da Educação do 1º Governo provisório partiu de Veiga Simão, como o próprio reconhece na entrevista que me concedeu, acrescentando que teve de lutar por esse nome, porque o Professor Palma Carlos não o desejava. (*As Políticas de Educação em Discurso Directo*, a publicar) A ligação de Eduardo Correia a Veiga Simão datava, pelo menos, do debate sobre as Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior. Eduardo Correia animara na Universidade de Coimbra um grupo de reflexão sobre os problemas da reforma universitária, onde também participavam, entre outros, os Professores Gouveia Monteiro e Ferrer Correia, constituindo, na opinião de António M. Hespanha, um lobby, digamos assim, de apoio à reforma de Veiga Simão.

¹⁷ Alberto Ralha, anterior coordenador do Secretariado da Reforma Educativa e Director-Geral do Ensino Superior, na Secretaria de Estado da Reforma Educativa; Alberto Machado, anterior Chefe de Gabinete de Veiga Simão e Secretário-Geral do Ministério, na Secretaria de Estado da Administração Escolar; e, Vítor Crespo, anterior Director-Geral do Ensino Superior e Presidente do Instituto de Alta Cultura, na Secretaria de Estado do Ensino Superior (ver, e.g., a entrevista do Professor Alberto Ralha, em *As Políticas de Educação em Discurso Directo*, a publicar)

devido à contestação que os meios estudantis¹⁸ e do professorado¹⁹ começavam já a desenvolver, exigindo o *saneamento* do Ministério, bem como à oposição de sectores do MFA e de personalidades como Francisco Pereira de Moura, na altura indigitado Ministro sem Pasta em representação do MDP/CDE, a Veiga Simão vai ainda dever-se a estrutura da equipa ministerial, com a criação da Secretaria de Estado da Reforma Educativa, e a indicação de Protes da Fonseca para a Secretaria de Estado da Administração Escolar²⁰

Apesar de apontada como objectivo do Governo provisório o desenvolvimento da reforma educativa, a realidade era já outra. O poder *deslocava-se para as escolas* (Lima, 1992; Stoer, 1986)²¹ e para o movimento social, onde as nascentes estruturas sindicais dos professores começavam já a assumir um papel de destaque no campo escolar, estabelecendo-se uma *agenda* que não era compaginável com uma transição controlada. As demissões em massa das autoridades académicas e escolares e a eleição de

¹⁸ Diversas são as assembleias de estudantes que, face à hipótese ventilada na comunicação social e em certos meios políticos de Veiga Simão ser convidado para o Governo, aprovam e tornam públicas moções a repudiar uma tal hipótese (Ferreira 1994)

¹⁹ Afirmando-se mandatada por milhares de professores em reunião geral pelas Assembleias de delegados sindicais de todos os graus de ensino, a Comissão Instaladora do Sindicato dos Professores, em carta aberta ao Ministro da Educação e Cultura, datada de 20 de Maio de 1974, propunha, «certa de interpretar correctamente o espírito do 25 de Abril: (i) que sejam nomeados para os cargos de Secretários de Estado do M E C pessoas descomprometidas em relação ao velho regime e capazes de recolher a confiança dos estudantes e do professorado; (ii) a imediata exoneração e substituição do Secretário-Geral e de todos os Directores-Gerais do ex-MEN» (Do meu arquivo pessoal)

²⁰ Conforme entrevista do Eng^o Protes da Fonseca, que fora igualmente convidado para Secretário de Estado do Ministério das Obras Públicas (*As Políticas de Educação em Discurso Directo*, a publicar)

²¹ Stoer acrescenta que, no interior das escolas, houve também um deslocamento de poder, dos directores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil. (1986: 127)

comissões de gestão com a participação de docentes, estudantes e funcionários, a imediata integração dos professores afastados pelo Estado Novo, a exigência de profundas mudanças no aparelho do Ministério da Educação, mostravam que a iniciativa política se encontrava na periferia do sistema. Às formulações vagas e cautelosas tanto do Programa do MFA como do Programa do Governo provisório, o movimento social (e político) respondia com o uso, sem limites, das liberdades de associação e expressão, impondo soluções na prática antes de qualquer legislação. Paralelamente ao que se passava com os partidos políticos²², também o movimento social nas escolas se afirmará sem necessitar de qualquer diploma legal regulador prévio, antes condicionando, pela sua prática, a legislação que posteriormente virá a ser publicada.

A intenção de levar por diante a lei 5/73, com os seus instrumentos legislativos regulamentadores complementares e o planeamento de meios previsto no IV Plano de Fomento, na nova situação revolucionária, começou imediatamente a ser posto em causa. No movimento social, as reivindicações iam no sentido de que um *Portugal novo* exigia uma *reforma educativa nova*, o que seria um *trabalho para homens novos*²³.

As contradições do processo político deste período levaram igualmente a que tivesse sido empossado como Secretário de Estado da Reforma Educativa um prestigiado professor de Direito da Universidade de Coimbra, Orlando de Carvalho, que era, contrariamente ao Ministro Eduardo Correia, um notório opositor da

²² O Programa do MFA referia apenas que seria permitida a formação de associações políticas, possíveis embriões de futuros partidos políticos, e garantida a liberdade sindical de acordo com lei especial que regulará o seu exercício. (nº 5 a) das medidas a curto prazo. A realidade foi o imediato aparecimento à luz do dia dos partidos políticos, acabando mesmo por impor a sua participação no poder político revolucionário. (Ferreira, 1994: 46)

²³ Expressões retiradas da carta aberta ao Ministro da Educação e Cultura, enviada pela Comissão Instaladora do Sindicato dos Professores [da Grande Lisboa], em 20 de Maio de 1974.

reforma Veiga Simão Assim, criou-se a estranha situação de se ter na Secretaria de Estado responsável, nos termos do Programa do Governo, por proceder ao «desenvolvimento da reforma educativa», uma personalidade que, numa entrevista televisiva realizada já na sua qualidade de Secretário de Estado, afirmava que *da reforma Veiga Simão não ficaria pedra sobre pedra*²⁴

Enquanto a periferia *explodia* em reivindicações e iniciativas provenientes de todos os sectores da vida escolar e académica, o aparelho do Ministério da Educação Nacional entrava em paralisia total As manifestações *atropelavam-se* diariamente à porta do Ministério, perante a completa incapacidade do Ministro Eduardo Correia em definir uma orientação e traçar um rumo, ao mesmo tempo que manifestava uma acentuada propensão para ceder às reivindicações que se expressassem de uma forma mais vigorosa, ou *musculada* Embora tendo optado por manter inalterados os quadros dirigentes do Ministério²⁵, estes serão, em geral, mantidos à margem de todas as decisões, levando inclusive a uma sua tomada de posição pública conjunta, em que chamavam a atenção para os riscos de completa desagregação do Ministério da Educação Na própria equipa ministerial, os Secretários de Estado acabaram por pedir colectivamente a demissão ao Primeiro Ministro, Palma Carlos, demarcando-se, desse modo, da política de cedências do Ministro Eduardo Correia²⁶, nomeadamente face às reivindicações dos alunos quanto aos critérios de avaliação.

²⁴ Ver entrevista do Professor António M Hespanha, em *Políticas de Educação em Discurso Directo* (a publicar)

²⁵ A decisão de exonerar todos os quadros dirigentes dos Ministérios chegou a ser tomada pelo 1º Governo provisório No Ministério da Educação, essa decisão não se concretizou devido a sucessivos protelamentos e, provavelmente, a desacordos quanto aos novos quadros a recrutar

²⁶ Essa demissão colectiva dos secretários de Estado do Ministério da Educação do 1º Governo provisório acabou por não se concretizar, pois, entretanto, o Primeiro Ministro, Palma Carlos, demitiu-se, arrastando consigo, entre outros, o Ministro da Educação e Cultura, Eduardo Correia

A demissão de Palma Carlos e o afastamento de Eduardo Correia, e as nomeações de Vasco Gonçalves e Vitorino Magalhães Godinho, vieram pôr fim a qualquer intenção de proceder ao *desenvolvimento da reforma educativa*, nos termos do que se encontrava consagrado na lei 5/73. Como mais tarde explicava António M. Hespanha (*Raiz e Utopia*, 1979)²⁷, «embora se pudessem aproveitar elementos da reforma Veiga Simão, a sua lógica interna era inaproveitável», tanto por razões de natureza *técnico-política* como de carácter estritamente *político* (1997: 63). Entre o primeiro tipo de razões, Hespanha destaca a proximidade da reforma Veiga Simão com «modelos propostos por organizações internacionais como a OCDE», que subordinavam o sistema educativo às necessidades do sistema económico [capitalista], transformando «a escola no patamar da fábrica» e não servindo os «interesses das classes trabalhadoras» (1997: 63). Pertencendo ainda ao âmbito das razões de natureza técnico-política, Hespanha aponta também a orientação meritocrática da reforma Veiga Simão, acreditando que «do livre jogo da procura do ensino, do livre jogo das aspirações individuais e do simples facto da expansão em termos quantitativos do sistema de ensino, poderia resultar uma democratização deste», enquanto que o novo poder desejava «a introdução de medidas de discriminação positiva, visando favorecer as pessoas socialmente mais desfavorecidas e garantir-lhes não uma igualdade formal de oportunidades, mas uma igualdade material de oportunidades» (1997: 63-64). Por último, Hespanha aponta o terceiro argumento, este de natureza estritamente política, porque a política de Veiga Simão não podia manter-se por si só depois do 25 de Abril: «ela carecia de um *modo habitual*, e não simplesmente *eventual*, de uma moldura repressiva» (1997: 64).

²⁷ António M. Hespanha foi, na época, assessor do Ministro Eduardo Correia e Director-Geral do Ensino Superior no 2º, 3º, 4º e 5º Governos provisórios

O 2º Governo provisório e a assumida ruptura com Veiga Simão

Ultrapassados os conturbados processos de indigitação do Primeiro Ministro, coronel Vasco Gonçalves, e do Ministro da Educação, cuja escolha acabou por recair no professor Vitorino Magalhães Godinho²⁸, o 2º Governo provisório definiu pela primeira vez uma política para o sector da educação, que, claramente, pretendia romper com a herança de Veiga Simão e estabelecer um programa de transição que permitisse ao Estado retomar a iniciativa e o seu poder de regulação, fortemente abalado

²⁸ António de Spínola convidou primeiro, directamente Protes da Fonseca para Ministro da Educação, pondo como condição que Avelãs Nunes, então Secretário de Estado da Juventude e Desportos, não continuasse. Perante a não aceitação de Protes da Fonseca o processo de escolha do sucessor de Eduardo Correia foi já conduzido pelo Primeiro Ministro indigitado Vasco Gonçalves, que pediu aos Secretários de Estado em funções no 1º Governo provisório, com excepção de Orlando de Carvalho, que escolhessem o novo Ministro. Depois de uma primeira sugestão, a de Santos Simões, recusada por Spínola, a escolha recaiu em Vitorino Magalhães Godinho, um prestigiado historiador e professor universitário demitido de funções docentes pelo Estado Novo, que manteve na sua equipa os referidos Secretários de Estado – Protes da Fonseca, Maria de Iurdes Belchior e Avelãs Nunes – e convidou para a nova Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, surgida em lugar da extinta Secretaria de Estado da Reforma Educativa, Rui Grácio. A composição da equipa do Ministério da Educação e Cultura gerou um importante braço de ferro entre Spínola, de um lado, e Vasco Gonçalves e Magalhães Godinho, do outro, pois Spínola continuava a querer impor o afastamento de Avelãs Nunes, pois, segundo dizia, este estava ligado aos comunistas. Ver, sobre este assunto, as entrevistas do general Vasco Gonçalves, do engº Protes da Fonseca, do professor Avelãs Nunes e do professor António Brotas, em *As Políticas de Educação em Discurso Directo* (a publicar). Ver também o depoimento do professor Magalhães Godinho (Godinho, 1975: 165-231), onde este justifica e tece considerações sobre a sua equipa de Secretários de Estado, e reconhece que a publicação de *Um rumo para a Educação* (Godinho, 1974) e de uns artigos sobre o momento educativo tiveram uma certa influência no convite que lhe foi dirigido.

pela ruptura da «maior parte dos diques» e pelo «desmoronar [de] grande parte do edifício escolar» que o *25 de Abril* e o *fim do fascismo* provocara (Godinho, 1975: 26) As *linhas de acção* apresentadas em 16 de Agosto de 1974 por Magalhães Godinho em Conselho de Ministros, e por este aprovadas, apontavam três significativas orientações de curto prazo:

- a) *Assegurar o regular começo e funcionamento do próximo ano escolar*
- b) *Desfascizar o ensino que o antigo regime nos legou, ajustá-lo às mudanças políticas e sociais que se produziram, corrigir o descontrolo do processo destes últimos meses (que já vinha aliás de trás), reintegrar num todo, agora diferente, o que se pulverizou, gizar os alicerces para uma futura reorganização profunda*
- c) *Criar os meios para uma nova política educacional num Portugal que se democratiza e alijar os órgãos que a impedem de arrancar e prosseguir»*
(in Godinho, 1975: 28)

A ruptura com a reforma Veiga Simão, antes iniciada por iniciativa da periferia no *tocante à gestão das escolas* (Lima, 1992: 232), foi simbolicamente materializada pelo 2º Governo provisório com o afastamento de todos os quadros dirigentes do Ministério da Educação, e a nomeação de novas equipas para as direcções-gerais e organismos equiparados, recorrendo, em geral, a personalidades sem anteriores responsabilidades na administração central e provenientes de diversos sectores da Oposição Democrática²⁹ Mas essa ruptura foi assumidamente mais longe, com o abandono, de facto, da implementação da lei

²⁹ A título de exemplo, referiram-se: Rogério Fernandes (e Salvo Sampaio), na Direcção-Geral do Ensino Básico; António M. Hespanha (e Frazer Monteiro), na Direcção-Geral do Ensino Superior; António Brotas, no Gabinete de Estudos e Planeamento; Myre Dores, na Secretaria-Geral; Manuela Silva, no Instituto de Tecnologia Educativa; João de Freitas Branco, na Direcção-Geral dos Assuntos Culturais; A Melo de Carvalho, na Direcção-Geral dos Desportos; e, J. M. Correia Pinto, no Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis

5/73³⁰, e a revogação de algumas das mais emblemáticas decisões de Veiga Simão, nomeadamente no sector do ensino superior³¹ Reconhecendo que as *condições políticas* desse primeiro ano pós-revolução «não permitiriam ir, em consciência, ao fundo de determinadas questões», pois, «antes de mais o povo português teria de se pronunciar em eleições livres sobre o futuro que deseja», Magalhães Godinho defende «umas quantas reformas basilares» de forma a «assentar os alicerces para que os cidadãos possam decidir por si os caminhos do porvir» (Godinho, 1975: 174) Na listagem que efectua no *balanço e reflexões* que fez após a sua saída do Ministério, Godinho (1975: 165-231) salienta a remodelação dos programas dos ensinos

³⁰ Esse abandono, de facto que não de jure, foi facilitado pelo facto da lei 5/73, com excepção do ensino superior, não se encontrar regulamentada O aspecto mais saliente dessa decisão foi, provavelmente, o não alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos, mantendo-se o anterior limite de 6 anos, decretado por Galvão Telles em 1964

³¹ Magalhães Godinho (1975) justificava do seguinte modo a decisão de suspender o programa de criação de novas universidades: «A fúria creadora do ministério Veiga Simão legara-nos uma multidão de universidades e estabelecimentos de ensino médio ou médio-superior, instituídos no papel com sumptuosas comissões instaladoras, mas sem bases de viabilidade em numerosos casos, sem interesse noutros, ou quando muito funcionando por decisões verbais, sem existência legal definida, sem inscrição orçamental – caso da clandestina Faculdade de Medicina do Campo de Santana Cada cidade, ou melhor, cidadezinha, batia-se por possuir a ‘sua’ universidade, pelo menos o seu instituto universitário, fosse do que fosse, desde que o tivesse; era um milagre ver surgir tantas “competências” docentes e de investigadores, quase por geração espontânea Chegou-se a lançar a peregrina ideia de que a implantação de instituições de ensino superior faria arrancar o desenvolvimento regional – como se elas, para funcionarem capazmente, não necessitassem de dimensões demográficas mínimas e de um limiar prévio de desenvolvimento» (1975: 184) Neste contexto, Magalhães Godinho decidiu também suspender o projecto de instalação das Escolas Normais Superiores, argumentando com o parecer de técnicos da OCDE que confirmavam que esse projecto não tinha condições de exequibilidade com o mínimo de garantia de qualidade (Godinho, 1975: 185)

básico e secundário e a consequente elaboração de textos de apoio que respondessem às exigências dos novos programas escolares, a preparação de legislação que regulamentasse o governo das escolas dos ensinos básico, secundário e superior, a institucionalização do regime de coeducação em todos os níveis de ensino, a revisão de todo o programa de expansão do ensino superior, a reforma das Escolas do Magistério Primário e da política de estágios pedagógicos nos ensinos preparatório e secundário, a reconversão das Escolas de Regentes Agrícolas e dos Institutos Industriais, o pagamento nas férias aos professores agregados e eventuais e o estabelecimento de critérios de recondução a este pessoal docente³².

O projecto de transição que Magalhães Godinho pretendeu protagonizar não estava isento de contradições, que virão a estar, aliás, na base da sua demissão em Novembro de 1974. Essas contradições vão-se manifestar, no campo propriamente da educação, na avaliação de algumas das inovações antes introduzidas no sistema educativo por Veiga Simão, tendo por pano de fundo a questão da expansão escolar e a democratização do acesso à educação³³, bem como as prioridades internas ao sistema educa-

³² A decisão de Magalhães Godinho sobre este último ponto foi tomada a contragosto, como o próprio reconhece: «em nome de um pretenso direito ao trabalho – e dizemos “pretenso” porque é perfeitamente absurdo supor que têm direito a trabalhar numa actividade aqueles que não dispõem de um mínimo de preparação para tais tarefas; a nação não pode estar a pagar a quem não satisfaz esse requisito, porquanto seria deteriorar gravemente o ensino, com consequências nefastas para as gerações que temos de formar a fim de construir um Portugal novo e melhor» (Godinho 1975: 196).

³³ No seu balanço e reflexões, Magalhães Godinho (1975) faz diversas referências a discordâncias que manteve com Rui Grácio. Por exemplo, a propósito do convite que lhe dirigiu para a Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica: «conquanto soubéssemos que certas linhas de orientação não coincidiam com as nossas, mas esperávamos que à volta de uma mesa a convergência viesse a efectuar-se» (1975: 166); ou, a propósito da escolha feita por Rui Grácio de Rogério Fernandes para a Direcção-Geral do Ensino Básico: «tinham trabalhado juntos no Centro de

tivo³⁴ Depois, no campo político geral, o projecto e a forma de agir de Magalhães Godinho exigia um Estado forte e com uma direcção única, nos antípodas do Estado dual que caracterizava fortemente esse período da vida nacional³⁵

A entrega da pasta da Educação a ministros militares e o reconhecimento da impossibilidade de não se proceder a reformas de fundo

A demissão de Magalhães Godinho verificou-se num contexto de progressivo agravamento da situação escolar, atingindo tanto o ensino secundário, particularmente os liceus³⁶, como o ensino

Pedagogia da Gulbenkian, colaborado em certas experiências Veiga Simão (por cuja continuação se batiam pertinazmente, mesmo quando nos pareciam altamente contestáveis)» (1975: 168)

³⁴ «Durante os meses em que dirigia o Ministério, tive apenas duas reuniões com Vitorino Magalhães Godinho, para tratar de assuntos genéricos. Os problemas referentes ao Ensino Básico eram resolvidos directamente com os Secretários de Estado da Orientação Pedagógica e da Administração Escolar (Rui Grácio e Protes da Fonseca, respectivamente). V. Magalhães Godinho, esse, estava mais à vontade a lidar com o Ensino Superior, cuja importância, aliás, não se minimiza» (Rogério Fernandes, 1977: 15n2)

³⁵ «Entendíamos, e entendemos, que a Revolução, para além do movimento militar triunfante, só poderia operar-se pela acção de um Governo Provisório que, sob a égide do Presidente da República e em íntima colaboração com ele, dispusesse de todos os poderes – e logo, do poder –, não o partilhando com qualquer outro órgão; as Forças Armadas deviam pois estar-lhe subordinadas, se bem que lhes competisse vigiar pelo cumprimento do programa; todavia, só a unicidade de autoridade poderia enfrentar com eficácia a brutal desagregação do Estado autoritário e de uma sociedade corrompida até à medula por 48 anos de fascismo e mediocridade» (Godinho, 1975: 166)

³⁶ As principais reivindicações dos estudantes liceais centravam-se fundamentalmente em torno de duas questões: (i) a defesa do carácter deliberativo das assembleias gerais de escola e (ii) a avaliação de conhecimentos em particular a luta contra o restabelecimento, como média de dispensa de exame, das notas de

universitário, confrontado com a impossibilidade de receber todos os alunos que terminavam o ensino secundário³⁷ e atravessado por violentos conflitos entre organizações partidárias pelo controlo das escolas, em especial nas universidades de Lisboa e Coimbra

Completamente despojado de meios para intervir nas escolas, o Ministério da Educação responsabilizava pela situação o *radicalismo ideológico de alguns*³⁸, e procurava dar poderes às comissões de gestão eleitas, ou aos encarregados de direcção, para resistirem às reivindicações e pressões dos plenários estudantis, mas também de professores e de funcionários, ou dos conjuntos desses três corpos, considerando apenas como *consultivas* as conclusões desses plenários

A incapacidade do Ministério da Educação em garantir um normal funcionamento das actividades escolares começou a

12 e 14 valores, respectivamente para os cursos gerais e para os cursos complementares do ensino secundário (Gomes 1977)

³⁷ Numa análise quantitativa desse período António Brotas escreveu: «Uma agudização do problema do acesso à Universidade estava prevista antes do 25 de Abril. A tolerância nos exames a todos os níveis no final de 73-74 [em 1972-73, concluíram o curso complementar dos liceus 10,8 milhares de alunos; em 1973-74, concluíram 20,7 milhares], fez com que a situação de ruptura se verificasse logo no início de 74-75» (1997: 137)

³⁸ «Hoje, num contexto político novo, a coberto do radicalismo ideológico de alguns, além de impulsos e energias juvenis à procura de aplicação, agem oportunisticamente, em certas formas de recusa e obstrução, sentimentos de vindicta difusa ou pessoal, bem como, porventura, em jovens de certas camadas, a solução de facilidades curriculares, tanto mais aliantes quanto a democratização do ensino possa ser pressentida como ameaçadora de privilégios sociais até agora indisputados. Assim se encontra em estabelecimentos de ensino secundário, sobretudo nos liceus, — não tanto nas escolas técnicas, o que parece significativo — um terreno mais ou menos favorável à vontade política, que alguns manifestam, de impedir o funcionamento regular da vida escolar, vontade que aqui e ali tem ido até à intimidação e mesmo à violência. Não pode ser: (Despacho conjunto dos Secretários de Estado da Administração Escolar e da Orientação Pedagógica, Protes da Fonseca e Rui Grácio, respectivamente de 27 de Novembro de 1974)

preocupar as instâncias de poder político-militar, sobretudo pelas consequências negativas de tal situação no desgaste da base social de apoio da revolução³⁹. Perante as dificuldades em encontrar uma personalidade civil consensual para o Ministério da Educação⁴⁰, Vasco Gonçalves e a Comissão Coordenadora do MFA decidiram-se pela atribuição da pasta a um militar, o que, por sugestão de Otelo Saraiva de Carvalho, veio a recair no tenente-coronel Rodrigues de Carvalho. Com esta decisão procurava-se, através de um ministro militar, fazer convergir as duas legitimidades – a revolucionária do MFA e a político-administrativa do Governo provisório, acreditando-se que, desse modo, estaria facilitada a relação com os movimentos estudantis mais radicais e com as próprias Forças Armadas, sempre que se tornasse necessário estas intervirem, através do seu comando próprio, o COPCON, para reporem a legalidade.

A constatação pelo MFA, a partir do 28 de Setembro, da *inviabilidade* de não se proceder a *reformas de fundo*, como se defendia no programa do 1º Governo provisório, sob pena de se hipotecar os *objectivos* da própria revolução de Abril, conduziu à decisão de se proceder à elaboração do Programa de Política Económica e Social, o chamado *Plano Melo Antunes*⁴¹. No qua-

³⁹ Na consulta que realizei às actas do Conselho da Revolução, criado em 14 de Março de 1975, pude constatar essa preocupação, havendo referências explícitas à situação e acontecimentos no Instituto Superior Técnico e no Liceu Pedro Nunes.

⁴⁰ Diversos foram os nomes equacionados nas múltiplas e distintas reuniões realizadas, uns pelos Secretários de Estado em funções no 2º Governo, outros ao nível das consultas realizadas com os partidos políticos. Entre os nomes avançados e que não reuniram consenso, ou não aceitaram, figuraram os de Jorge Campinos, Avelãs Nunes, Rui Grácio ou Jorge Sampaio.

⁴¹ Embora todos os Ministérios (e ministros) tenham dado os seus contributos, a elaboração deste programa deve-se sobretudo a uma equipa coordenada por Melo Antunes, em que participaram os ministros Maria de Lurdes Pintasilgo, Rui Vilar e Silva Lopes, bem como o Secretário de Estado do Planeamento, Vítor Constâncio. O Programa dividia-se em sete capítulos: introdução, condicionantes de política económica e social, natureza e objectivos do plano económico de transição, polí-

dro das *políticas sectoriais*, a educação integra esse programa, sendo apontada, simultaneamente, como «um dos apoios fundamentais para impulsionar o desenvolvimento económico» e «um meio de transição para uma nova sociedade e um novo humanismo» (GPRP, 1975: 137). As finalidades a atingir no campo da educação têm ainda como preocupações dominantes o controlo da situação escolar, a democratização da escola e a reorganização dos serviços do Ministério, associadas a um vago apelo à *generosidade, lucidez e espírito de cooperação* de todos quantos trabalham no ensino

No respeitante às orientações traçadas, o capítulo da educação do Programa de Política Económica e Social não apresenta propriamente um projecto de transformação da escola portuguesa, constituindo antes uma mera listagem de medidas, em curso ou previstas para o curto prazo, organizadas significativamente pelas áreas correspondentes às competências das diferentes Secretarias de Estado do Ministério da Educação e Cultura: educação pré-primária e ensinos básico, secundário, médio e do magistério, nas suas vertentes da administração escolar e da orientação pedagógica; cultura e educação permanente; política desportiva, de acção social escolar e de juventude; ensino superior.

ticas globais, políticas sectoriais, administração pública e medidas a curto prazo. Nas políticas globais eram apresentados um conjunto de objectivos nos campos do controlo do poder económico, do emprego, da política anti-inflacionista, da repartição do rendimento, da política fiscal e do investimento, das despesas públicas e do crédito e mercado de capitais. Nas políticas sectoriais, todos os campos da actividade governativa eram considerados: políticas agrícola, de pescas, industrial, energética, de comercialização, de relações económicas externas, do turismo, de obras públicas, de habitação, de transportes e comunicações, de ambiente, de educação, de segurança social e de saúde.

O acelerar da *caminhada* e a elaboração de um programa para uma sociedade a caminho do socialismo

Rui Grácio, um dos protagonistas marcantes deste período, reconhece em trabalho de *balanço* publicado posteriormente (Grácio, 1981), que existiu uma *continuidade* de políticas entre os diferentes Governos provisórios, da qual naturalmente exceptua o 1º Governo, não obstante «as alterações sucessivas ao nível da chefia» (1981: 104) Mas, acrescenta, o 11 de Março, «se não cria uma ruptura na continuidade, provoca uma aceleração na caminhada, agora tendo claramente o socialismo por meta» (R. Grácio, 1981: 104).

Foi num contexto de aceleração do processo revolucionário que, durante a vigência do 4º Governo provisório, o Conselho de Directores-Gerais do então designado Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) elabora, debate e aprova, em reuniões sucessivas nos meses de Abril e Maio de 1975, um programa que se enquadrasse na «estratégia revolucionária estabelecida no programa do Movimento das Forças Armadas», tendo como *objectivos principais* «a instauração de uma sociedade socialista e o reforço da independência nacional, através da mais ampla participação e organização das massas populares»⁴². O programa, que começa por defender, de forma voluntarista, que «as tarefas de ensino estão entre as tarefas prioritárias da revolução portuguesa», devendo, por isso, ser assumido «por todas as forças progressistas e patrióticas», aponta como *objectivo número um* da política de educação a *democratização do ensino*.

⁴² Cf. documento do meu arquivo pessoal. Em 1977, preparei a edição de um livro sobre os programas de educação dos seis Governos provisórios, que, por razões editoriais, acabou por não ser publicado. O programa em questão obtive-o, nessa altura, graças à colaboração amiga do António Manuel Hespanha, seu relator à época, faltando-lhe apenas o ponto referente à política desportiva e de cultura física.

«Democratizar a escola é, portanto: (a) abri-la a todas as camadas sociais e regionais, privilegiando, para já, o acesso à Escola das classes trabalhadoras e das populações rurais, (b) pô-la ao serviço dos reais interesses do povo português na sua marcha para o socialismo e para a completa independência nacional; e, (c) fazer intervir decisivamente na elaboração da política escolar todas as entidades interessadas no processo revolucionário e não apenas a comunidade escolar "corporativa" de professores e alunos» (Programa aprovado pelo Conselho de Directores-Gerais do MEIC, em Abril/Maio de 1975, ponto 2)

O documento programático então aprovado afirma assumir uma clara ruptura face ao projecto educativo anterior — «a uma concepção elitista e repressiva ou a um projecto tecnocrático e consumista nós opomos uma concepção revolucionária da escola integrado num projecto revolucionário e socialista para o país» —, e pretendia dar unidade e sentido às medidas parcelares a tomar no domínio da educação nos próximos anos» (ponto 4). Segundo o programa em questão, essa ruptura teria de abarcar, para além do *refazimento* dos programas escolares num *sentido progressista*, «as estruturas profundas da acção pedagógica», onde a «mundivivência burguesa pode sobreviver a qualquer modificação de conteúdos de ensino», o que passava pelo *fomento* de uma «ligação íntima do ensino à prática produtiva», pois, acrescentava-se, «é por aqui que passa qualquer modificação profunda da prática pedagógica» (ponto 9). Diversas foram as medidas adoptadas, ou apenas ensaiadas, correspondendo a essas orientações, sobretudo nos 4º e 5º Governos provisórios, mas também, em certos campos menos conflituais no campo ideológico, pelo 6º Governo

A acção global da Direcção-Geral do Ensino Básico, a partir do 2º Governo provisório, tem sido, em geral, apontada como respondendo a estas preocupações e orientações, nomeadamente nos campos da reestruturação do ensino primário, com a organização deste ciclo de ensino em *fases* e a elaboração de

novos programas, e da reforma das Escolas do Magistério Primário⁴³ O objectivo assumido era o de combater, na própria instituição educativa, os efeitos socialmente penalizadores do insucesso escolar⁴⁴ e de, na tradição sergiana, afirmar uma nova concepção do papel do professor⁴⁵

A acção pedagógica pressupõe a formulação de princípios que norteiem as tarefas educativas e que podem ser enunciados da forma seguinte:

«Educar é aceitar e respeitar a pessoa, ajudando-a a criar a sua felicidade e a participar na felicidade dos outros

⁴³ Na qualidade de inspector-chefe do ensino primário, participei activamente em alguns desses processos, entre Outubro de 1974 e Maio de 1975, sendo, portanto, co-responsável pelas decisões tomadas nesse período e respeitantes às minhas áreas de competência

⁴⁴ No ano lectivo de 1973-1974, as taxas de repetência no ensino primário foram as seguintes: 1ª classe - 36%; 2ª classe - 27%; 3ª classe - 21%; 4ª classe - 26% (Fonte: Benavente & Correia, 1981)

⁴⁵ Rogério Fernandes (1977) atribui ao professor a missão cívica de esclarecer o povo, de explicar os problemas, com objectividade e verdade, acrescentando: «Ao contrário do angustiado professor que se perguntava qual era o cacique a quem mais lhe convinha servir, o estatuto que a nova equipe da Direcção-Geral do Ensino Básico atribuía ao docente era o de cidadão pleno, o que lhe criava o dever da intervenção cívica consciente. Não se tratava, claro está, de fazer do professor (e principalmente do professor do ensino primário) um propagandista de qualquer regime, de qualquer partido ou de qualquer seita. O professor deveria ser, além de docente, na acepção verdadeira da palavra, um dinamizador cultural do seu meio em ordem à reconstrução da nação que o fascismo deixara devastada. Mas o que se entendia por 'reconstruir a nação'? Reconstruir a nação não seria propagandar à toa uma impossível conciliação de classes e ainda menos defender uma política de recuperação imperialista e capitalista. Seria, sim, libertar as energias criadoras do povo, promovendo a sua emancipação concreta no plano material e espiritual, de acordo com uma larga perspectiva racionalista e científica de tal sorte que a opressão e a exploração do homem pelo homem desaparecessem para sempre da nossa terra. (1977: 136) Ver, sobre este assunto, a análise crítica de Stoer (1982)

- *Educar é formar homens livres, isto é, homens capazes de se comprometerem conscientemente em tarefas de emancipação individual e colectiva*
- *Educar é um caminho para a extinção de privilégios económicos, políticos e culturais»* (Direcção Geral do Ensino Básico, Programas do Ensino Primário Elementar, 1975: 11).

A criação do ensino secundário unificado (ESU) constituiu, seguramente, o mais paradigmático dos projectos assumidos pelo 4º Governo – e, continuado, no essencial, pelo 5º e 6º Governos provisórios –, onde os princípios e orientações defendidos nesse documento puderam ser aplicados. Integrando a decisão do lançamento do ESU nas tendências do *desenvolvimento educativo europeu* e inscrevendo-a numa linha de sucessivas medidas de política tentadas a partir do início de setenta, Rui Grácio (1985) apresenta três finalidades *transparentes* para a unificação do primeiro troço do ensino secundário. A primeira, era a de «adiar para os quinze anos a escolha do rumo escolar que no sistema antecedente teria de fazer-se aos doze», adiando desse modo «a localização no campo repartido pela divisão social do trabalho» (Grácio, 1985: 106) A segunda, era a de romper com a *dualidade ensino liceal – ensino técnico*, «dualidade que no contexto político-social vigente exprime, ao mesmo tempo que reforça, não apenas a dualidade trabalho intelectual-trabalho manual, mas também, correlativamente, a dualidade dominante-dominado» (1985: 107) A terceira, articulada com as duas anteriores, pretendia romper com a *dualidade escola-comunidade, educação formal-educação não formal*, pois, como explicava Grácio (1985: 107) era uma dualidade que empobrecia «os dois termos do binário»

«1) *Empobrece a escola e a educação formal por se privarem do estímulo directo dos problemas concretos do meio natural e social, dos recursos humanos comunitários (pais, oficiais de todos os ofícios, grupos organizados, instituições diversas), das actividades produtivas e sociais*

Problemas e recursos susceptíveis de revitalizar a educação formal e a escola, quebrando o seu isolamento, inflectindo em sentido prático e crescente o saber, o fazer e o ser, dando a alunos e professores, pela intervenção crítica e criadora na realidade englobante, a consciência da solidariedade social

2) *Empobrece a comunidade, e a educação não formal, por se privarem dos recursos humanos, materiais e logísticos disponíveis nas escolas, por se alhearem dos problemas de uma instituição estrategicamente importante como mediação dos legados culturais e como instrumento virtual de potenciação desses mesmos legados» (R Grácio, 1985: 107)*

Até como resposta à extrema dificuldade em influir no quotidiano das escolas superiores, os responsáveis pelo ensino superior e investigação científica procuraram, a partir da criação da respectiva Secretaria de Estado, no 3º Governo provisório, «carrear elementos para a elaboração de um plano de conjunto de desenvolvimento do ensino superior», incluindo «a revisão de todas as estruturas institucionais, por forma a criarem-se condições favoráveis à realização deste plano» (SEESIC, 1975: 7). Embora tenha sido a criação do Serviço Cívico Estudantil (SCE) a medida que, no plano da polémica e da luta política, mais mobilizou opiniões neste período⁴⁶, foi, todavia, no plano da estrutura institucional do ensino superior que se apresentou a maior ruptura com a lei 5/73, que, recorde-se, previa o desenvolvimento do ensino superior segundo duas vias, institucionalmente distintas: uma, de duração longa, conduzindo à licenciatura e às

⁴⁶ O Serviço Cívico Estudantil, criado pelo decreto-lei 270/75, de 30 de Maio, mas anunciado em 11 de Novembro de 1974 e constituída a sua comissão organizadora em 6 de Janeiro de 1975 (Santos, Cruzeiro & Coimbra, 1997), nunca foi uma iniciativa benquista pelos responsáveis directos pelo sector do ensino superior do Ministério da Educação. Os seus maiores impulsionadores, e entusiastas, encontravam-se no exterior do Ministério da Educação, seja entre outros membros do Governo, como Francisco Pereira de Moura ou Maria de Lurdes Pintasilgo, seja em organizações de juventude de natureza partidária, como a UEC.

pós-graduações, a realizar-se em *universidades*; outra, de duração curta, conduzindo ao bacharelato, em *institutos politécnicos* ou *escolas normais superiores*. Acusada essa estrutura *dualista* de «profundamente elitista»⁴⁷, e prevendo que produzisse «enormes e irracionais distorções na procura do ensino superior», já que induzirá as pessoas «a buscar os ramos mais prestigiados, ainda que socialmente menos úteis», defendia-se em alternativa uma *escola superior integrada* (SEESIC, 1975: 25), ou, na expressão feliz de Ana Maria Seixas (1991), uma *universidade polivalente*.

«Assim, o objectivo da nova política de ensino superior será a criação de uma «escola superior integrada», isto é, uma escola onde se professem todos os tipos de cursos, desde os cursos mais longos até aos cursos intercalados e extra-murais, sem que se introduza outra distinção entre os diplomados que não seja a derivada das aptidões profissionais, científicas ou culturais que adquirirém. De igual modo, as características institucionais das escolas devem ser as mesmas. O prestígio de cada instituição há-de ser somente aquele que derivar da qualidade do ensino, da investigação ou dos serviços aí realizados» (SEESIC, 1975: 25-26).

⁴⁷ Afirmação que, no documento Bases para um Programa, era justificada do seguinte modo: «Foi a resposta encontrada para salvar a concepção tradicionalista da Universidade perante a premência de um ensino superior de massas. E acrescentava: «Criando o ensino superior não universitário de vocação profissional, procurava desviar-se da universidade grandes massas de estudantes que buscam sobretudo uma preparação profissional e reservá-la para uma elite cultural votada ao culto do saber elite que numa sociedade como a nossa, não podia deixar de ser, ao mesmo tempo, uma elite social e económica [...] Uma estrutura destas, constituída por dois tipos de ensino superior, cristalizada em estabelecimentos de ensino de duas espécies distintas, desigualmente dotados e privilegiados, cria a imagem de dois sectores no ensino superior – um sector nobre e um sector plebeu (SEESIC, 1975: 25n)»

Estabilizar, organizar e desenvolver, ou a transição para um outro rumo

A crise político-militar do *Verão quente* de 1975 conduziu a diversas alterações ao nível dos titulares dos cargos políticos do Ministério da Educação. Primeiro, com a queda do 4º Governo provisório, iniciada pelo abandono dos ministros (e secretários de Estado) socialistas, acompanhados dias depois pelos ministros indicados pelo PPD e por independentes próximos desses dois partidos, verificou-se a saída de Rui Grácio da Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica. O 5º Governo provisório, mantendo a mesma estrutura e composição do 4º Governo, não contou, todavia, com Rui Grácio, que, significativamente, não foi substituído na Secretaria de Estado de que era titular desde o 2º Governo provisório.

A derrota da esquerda militar no seio das estruturas do MFA, em Agosto de 1975, teve como consequência imediata, no plano governativo, a queda do 5º Governo provisório e a constituição de um novo governo, obedecendo a critérios radicalmente distintos⁴⁸. Embora o 6º Governo provisório tenha mantido o Ministério da Educação sob a influência dominante do MFA, verificam-se importantes alterações na composição política dos seus titulares: a um Ministro e a um Secretário de Estado (da Administração Escolar) pertencentes à chamada *esquerda militar* – major José Emílio da Silva e capitão Fonseca Almeida – sucedem, nos mesmos cargos, dois outros militares, agora pertencentes ao chamado *grupo dos nove*, a corrente vencedora da crise do MFA – major Vítor Alves e comandante Mário de Aguiar⁴⁹. Quanto às

⁴⁸ O 6º Governo provisório foi constituído na base de uma representação proporcional dos partidos, em função dos resultados obtidos nas eleições para a Assembleia Constituinte de 25 de Abril de 1975, pelo que quatro dos ministros foram indicados pelo PS, dois pelo PPD e um pelo PCP, tendo-se, na distribuição das secretarias de Estado, mantido idêntica proporcionalidade.

⁴⁹ A forma como Vítor Alves foi convidado para titular da pasta da Educação no 6º

outras secretarias de Estado, verifica-se a substituição de Avelãs Nunes por António Brotas na Secretaria de Estado do Ensino Superior, o preenchimento do lugar de Rui Grácio na Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica por Bártoło Paiva Campos e a permanência de Silva Graça na Secretaria de Estado dos Desportos e Acção Social Escolar.

Governo provisório constitui um episódio político delicioso e característico desse período: No dia para a posse do VI Governo Provisório, eu tinha ido à Presidência da República para receber uma missão que era a de ir a Timor resolver os problemas relacionados com a descolonização de Timor. Tinha tudo previsto para partir no dia seguinte – já tinha até o bilhete de avião na minha mão – e ia receber as últimas instruções do Presidente da República. Quando entro no seu gabinete, estava com o Presidente da República o Almirante Pinheiro de Azevedo, que era o indigitado Primeiro Ministro. Sento-me num sofá e eles dois sentaram-se em cadeiras à minha frente e põem-me o seguinte problema: «Vitor Alves, você tem que ser Ministro da Educação, porque os partidos não apresentam, não querem apresentar ninguém para a Educação».

Voltando agora um bocadinho atrás, verificou-se que a pasta da Educação era uma daquelas de que os partidos começaram a fugir, a não querer, sobretudo se nós nos lembrarmos das bagunças que houve no sector desde o I Governo provisório. Digo-lhe isto para justificar a entrada de militares nesta pasta. Isto é, não fomos nós que quisemos a pasta, eram os partidos que não a queriam assumir pelos custos que dali advinham. Daí entra o primeiro militar, depois entra o segundo, eu sou o terceiro, e da forma como lhe disse. E foi-me posta a coisa assim: Tem de ser você porque os partidos não querem. Você fez o 25 de Abril, não fez? Tem que ir. Eu pus como condição única a de escolher o meu Secretário de Estado da Administração Escolar, e exigi que o fosse o Comandante Mário de Aguiar.

Esta condição não foi por qualquer tradição, mas antes por confiança pessoal. Suponho que os anteriores ministros, se calhar, agiram da mesma forma. O sector da Administração Escolar era fundamental, pelos problemas todos que havia: falta de edifícios, contactos com os professores, os graneis todos que nós conhecemos. Podia acontecer que tivesse confiança com um elemento civil qualquer, mas era natural que eu, totalmente peixe fora de água no Ministério da Educação (essa foi uma das tais coisas que eu nunca tinha pensado) me rodeasse o mais possível, e sobretudo numa Secretaria de Estado que era chave, de uma pessoa, de um militar que eu conhecia bem. (Entrevista do tenente-coronel Vítor Alves, in *Políticas de Educação em Discurso Directo*, a publicar). Este episódio encontra-se igualmente descrito em Conselho Nacional de Educação (1998: 188-189).

As alterações verificadas ao nível dos titulares políticos, se representou sobretudo, na opinião de António M. Hespanha⁵⁰, um conjunto de rupturas a nível pessoal, conduziu logicamente, a uma «desaceleração no sector, onde um *capitão de Abril* ainda parece cobrir a retirada e querer, suponho, evitar o pior» (R. Grácio, 1981: 105). Sujeito a uma enorme pressão do PS, e dos partidos à sua direita, e olhado com extrema desconfiança pelo PCP e pelas organizações de extrema-esquerda, Vítor Alves procurou orientar a sua acção no Ministério da Educação em torno do que o próprio designa, em linguagem vincadamente militar, de três *missões*: «estabilizar, organizar e desenvolver o possível»⁵¹. Tendo realizado poucas mudanças ao nível dos quadros dirigentes do Ministério, com a excepção significativa do sector do ensino superior⁵², o 6º Governo provisório, assumiu, na Educação como provavelmente em outros campos políticos, o estatuto de um *governo de transição* (R. Grácio, 1981), mantendo, no essencial, as orientações e reformas delineadas em anteriores governos, como foi o caso paradigmático do lançamento do 7º ano de escolaridade unificado⁵³, mas não iniciando novos processos nem estabelecendo novas orientações⁵⁴, salvo

⁵⁰ Cf. entrevista em *As Políticas de Educação em Discurso Directo* (a publicar)

⁵¹ *As Políticas de Educação em Discurso Directo* (a publicar)

⁵² A demissão do Director-Geral do Ensino Superior, António M. Hespanha foi uma das condições que o novo Secretário de Estado do Ensino Superior António Brotas, colocou a Vítor Alves.

⁵³ O lançamento do 7º ano unificado no ano lectivo de 1975-1976 não foi uma medida pacífica no seio do Ministério da Educação, contando nomeadamente com a oposição de António Brotas e, em certa medida, de Mário de Aguiar que consideravam que não estavam reunidas as condições mínimas para o seu lançamento. Todavia, prevaleceu a opinião contrária, partilhada, entre outros, por Bártole Paiva Campos e Rogério Fernandes.

⁵⁴ Por exemplo, o Estatuto das Escolas do Magistério Primário e Infantil, onde, segundo Rogério Fernandes (1977: 135), «o ministro Vítor Alves entendeu que tratando-se de uma reforma de fundo, deveria o assunto ser deixado para resolução do 1º Governo Constitucional». Ainda segundo Rogério Fernandes, esse

no campo da educação de adultos e do combate ao analfabetismo, onde procedeu a uma revisão completa das orientações até aí seguidas, sobretudo pelos 4º e 5º Governos provisórios⁵⁵

Rui Grácio, num balanço onde, pelas opções assumidas e pelo seu carácter sintético, reconhece o *esbatimento* de contradições, sombras e excessos, bem como «a distância entre o ideal e o real, entre o desígnio e a concretização» (1981: 108), apresenta

Estatuto, para além de currículos e regras de organização e gestão escolar democrática: estabelecia o regime de trabalhos dos professores e o seu recrutamento através de concurso de provas públicas» (1997: 135)

⁵⁵ Augusto Santos Silva (1990) descreve do seguinte modo os programas que, ao nível do poder de Estado – Campanha de Dinamização, Plano Nacional de Alfabetização e algumas iniciativas no âmbito do Serviço Cívico Estudantil – prevaleceram até ao 5º Governo provisório: «Distinguiram-se por, operando por transferência do modelo cubano de uma campanha de massas e em pouco tempo, radicarem numa concepção de dinamização do centro para a periferia (inclusivamente em termos geográficos) e do vértice da pirâmide do poder social para a base, e numa quase total referência a métodos de esclarecimento pontual de agentes tidos por iletrados, logo, impreparados cívica e politicamente» (Silva, 1990: 20) O convite dirigido por Vítor Alves a Alberto Melo para Director-Geral da Educação Permanente conduziu a uma radical redefinição da orientação estatal neste campo, abandonando os anteriores conceitos de alfabetização e de campanha: «No entanto, a via adoptada pela D G E P não foi a de campanhas massivas de alfabetização, mesmo nas regiões com fraco grau de organização popular. Em vez de nos preocuparmos com o que faltava a essas populações (a cultura literária ou escrita), queríamos partir do que elas tinham em abundância mesmo (e sobretudo?) nas regiões ditas «mais atrasadas»: a cultura popular, o saber, o saber dizer o saber fazer. Não podendo utilizar a sua própria organização colectiva como meio de transformação da realidade, queríamos partir da sua realidade da cultura vivida e, para isso, proceder a uma recolha de tradições orais (cantos, poesias, provérbios, história local, medicina popular, contos), de danças e processos artesanais, etc., coligidos ao vivo e no contacto quotidiano com as populações. A partir destas recolhas, produzir-se-iam materiais a enviar às mesmas populações – sob a forma de exposições fotográficas, filmes, discos e outros registos, brochuras ilustradas, etc. A escrita entraria, portanto, na aldeia ao serviço da cultura existente nestas regiões; antes mesmo de saber ler já os habitantes teriam «escrito» ou ajudado a escrever um livro, uma brochura; destruíam-se o feitiço» (Melo & Benavente, 1978: 13)

uma *listagem francamente positiva* do processo de democratização educativa encetado pelos governos provisórios:

- a) *Alteração em todos os graus e ramos de ensino, dos conteúdos da aprendizagem [.]*
- b) *Dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do professorado [.]*
- c) *Transformações das relações institucionais no aparelho de ensino, liberto, ou tendencialmente liberto, de formas repressivas de autoritarismo e mandarinato político, administrativo e pedagógico, bem como de algum pessoal docente, e outro, que as encarnava [.]*
- d) *Modificação dos objectivos propostos ao sistema de ensino nas suas relações com a sociedade global, intentando romper-se com o isolamento deliberado e a subordinação aos interesses de minorias sociais [.]*
- e) *Cooperação do sistema de ensino na democratização da formação social, procurando alterar a sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e regionais [.]*» (R. Grácio, 1981: 106-107)

Não se desconhecendo que outros podem ser os balanços deste período⁵⁶, a listagem de Rui Grácio é corroborada por Stephen Stoer, quando este defende que «a revolução não somente *remobilizou* a Reforma Veiga Simão, em termos do seu próprio conteúdo, como alargou a sua acção de democratização,

⁵⁶ E.g., o de E. Marçal Grilo: «A democratização rapidamente se transformou em anarquia, dado não existir liderança política capaz de conter os excessos que inevitavelmente teriam que ocorrer após cerca de cinco décadas de um regime autoritário. As alterações que se tentaram introduzir, tanto nos sistemas de ensino básico e secundário como no ensino superior, acabaram, na maior parte dos casos por se saldar num enorme fracasso, uma vez que não havia nem estruturas nem agentes com capacidade para executar as medidas que eram pensadas nos gabinetes [.] Isto é, a Revolução de 1974 acabou, em certa medida, por se transformar num obstáculo às reformas educativas concebidas pelo Prof. Veiga Simão e pela sua equipa em 1970 e consagradas na lei de bases que foi aprovada e publicada em 1973 (Lei nº 5/73, de 25 de Julho) e que para a época representava um passo extremamente relevante para a modernização e a abertura do sistema educativo português» (1994: 407)

permitindo que a Reforma *tomasse contacto com a sociedade* (1986: 128). Segundo Stoer, essa *remobilização* deu-se em função, como foi antes referido, de uma deslocação do poder do Ministério para as escolas, o que permitiu, recorrendo de novo Rui Grácio, uma reformulação dos objectivos da *reforma educativa*, dando-lhes novas dimensões nos campos da participação democrática, da igualdade de oportunidades de sucesso na educação, dos conteúdos das aprendizagens e da ligação à sociedade. Essas políticas, inseridas ainda num contexto de *procura optimista da educação* (S Grácio, 1986, 1992), reforçaram o eixo *educação-democracia*, permitindo, nesses tempos de crise revolucionária, mobilizar os actores e legitimar as suas opções de política educativa.

«Nestes termos, se os anos 50 e os anos 60 esclareceram e aprofundaram a ligação entre educação e desenvolvimento industrial (em termos de modernização), os anos 70 tornaram claro a ligação entre democracia e educação enquanto forma de escolarização baseada na comunidade e significando 1) que a educação, e mais geralmente a cultura, desempenha um papel vital na construção e na manutenção duma sociedade democrática e 2) que para o ensino ser democrático tem de ser participado e igualitário» (Stoer, 1986: 201-202)

A Constituição da República, promulgada a 2 de Abril de 1976, resultando embora de um compromisso alargado entre as forças políticas e o MFA, traduzia a preocupação de que a educação desse um contributo decisivo para a consolidação da democracia, não apenas na sua dimensão política, mas igualmente – e insistentemente – na sua dimensão social, identificada no texto constitucional com a *transição para o socialismo*, mediante o *exercício democrático do poder pelas classes trabalhadoras* (artº 2º da Constituição). No capítulo referente aos *direitos e deveres culturais* (artºs 73º a 79º), a Constituição de 1976 atribuía ao Estado a responsabilidade maior de *promover a democratização*

da educação e as condições para que a educação [] contribua para o desenvolvimento da personalidade e o progresso da sociedade democrática e socialista» (artº 73º, nº 1), defendendo em conformidade que o ensino deveria ser modificado «de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho» (artº 74º, nº 2), e apontando mesmo que o «acesso à Universidade deve [...] estimular e favorecer a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras» (artº 76º)

Contudo, após a realização das eleições para a Assembleia e a Presidência da República em 1976, e a tomada de posse dos órgãos de poder constitucional – Assembleia da República, Governo e Presidente da República, as práticas sociais e políticas irão caminhar em sentido diferente. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (1993), à Constituição irá faltar o Estado que *quisse e pudesse* cumprir o seu programa

Correspondência António Teodoro, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Campo Grande, 376, 1700 Lisboa. E-mail: anteo@mail.telepac.pt

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, D. de (1977) *Origens e evolução do Movimento de Capitães*, Lisboa: Edições Sociais
- AMARAL, D. F. do (1995) *O Antigo Regime e a Revolução Memórias Políticas (1941-1975)*, Lisboa: Círculo de Leitores
- BENAVENTE, A. e CORREIA, M. A. P. (1981) «Insucesso Escolar e Práticas Pedagógicas no Ensino Primário», in T. Ambrósio (Org.) *Seminário sobre Política Educacional num contexto de crise e transformação social* (59-73), Lisboa: Moraes Editores/Instituto de Estudos para o Desenvolvimento
- BRAUDEL, F. (1983) *Civilização material, economia e capitalismo Tomo 3 O Tempo do Mundo*, Lisboa: Teorema
- BROTAS, A. (1979) «Ler os números», *Raiz e Utopia*, 9/10, 134-142
- CARVALHO, O. S. de (1977) *Alvorada em Abril* (2ª Ed.), Amadora: Livraria Bertrand [Prefácio de Eduardo Lourenço]

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1998) *Educação Memórias e testemunhos*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Gradiva [Prefácio de Jorge Sampaio; apresentação de Teresa Ambrósio]
- CORREIA, P P (1994) *Questionar Abril*, Lisboa: Círculo de Leitores
- DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO BASICO (1975) *Programas do Ensino Primário Elementar*, Lisboa: Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica/Ministério da Educação e Cultura
- FERNANDES, R (1977) *Educação: uma frente de luta*, Lisboa: Livros Horizonte
- FERREIRA, J M (1994) *Portugal em Transe (1974-1985)*, in J Mattoso (Dir.) *História de Portugal*, vol. VIII, Lisboa: Círculo de Leitores
- GODINHO, V. M. (1974) *Um rumo para a Educação* (2ª ed), Lisboa: Cadernos República
- GODINHO, V M (1975) *A Educação num Portugal em mudança*, Lisboa: Edições Cosmos
- GOMES, C e CRUZEIRO, M M (1998) *Costa Gomes O Último Marechal*, Lisboa: Círculo de Leitores.
- GOMES, R (1977) *A Educação Democrática em perigo O bloqueio político do MEIC*, Porto: Limiar
- GOVERNO PROVISÓRIO DA REPUBLICA PORTUGUESA [GPRP] (1975) *Programa de Política Económica e Social*, Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda
- GRACIO, R (1981) *Educação e Processo Democrático em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte
- GRACIO, 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* (53-154), Aveiro: Universidade de Aveiro
- GRACIO, S (1986) *Política Educativa como Tecnologia Social As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa: Livros Horizonte
- GRACIO, S (1992) *Destinos do Ensino Técnico em Portugal (1910-1990)* Dissertação de Doutoramento Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
- GRILO, E M (1994) *Sistema Educativo*, in A Reis (Coord) *Portugal, 20 anos de democracia* (406-435), Lisboa: Círculo de Leitores
- HUNTINGTON, S P (1991) *The Third Wave Democratization in the Late Twentieth Century*, Norman: University of Oklahoma Press
- LIMA, I (1992) *A escola como organização e a participação na organização escolar Um estudo sobre a escola secundária em Portugal (1974-1988)*, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação

- MELO, A e BENAVENTE, A (1978) *Educação Popular em Portugal (1974-1976)* Lisboa: Livros Horizonte
- PEIRELLA, R (1990) *Reflexões sobre o Futuro de Portugal (e da Europa)*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [VII vol. da série *Portugal, os próximos 20 anos* Prefácio e tradução de Manuela Silva]
- RAIZ E UIOPIA (1979) Mesa Redonda: Educar em Portugal, *Ratz e Utopia*, 9/10, 55-133
- REIS, A (1992) «A revolução de 25 de Abril de 1974, o MFA e o processo de democratização», in A Reis (Dir) *Portugal Contemporâneo*, vol VI (1974-1992), 13-62, Lisboa: Publicações Alfa
- REIS, A. (1994) «A Revolução de 25 de Abril», in A Reis (Coord) *Portugal, 20 anos de democracia* (12-18) Lisboa: Publicações Alfa
- SANTOS, B. de S (1990) *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto: Edições Afrontamento
- SANTOS, B de S (1993) «O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português», in B de S Santos (Org) *Portugal: um retrato singular* (15-56) Porto: Edições Afrontamento/Centro de Estudos Sociais
- SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO SUPERIOR E DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA [SEESIC] (1975) *Política do Ensino Superior. Bases para um Programa*, Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica
- SEIXAS, A M (1991) «Escolas modelo» ou «escolas refúgio»? *Política Educativa e Representações Sociais dos Estudantes do Ensino Superior Politécnico*, dissertação de mestrado não publicada, Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- SILVA, A S (1990) *Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento*, Porto: Edições Asa
- SPINOLA, A de (1974) *Portugal e o Futuro* (2ª ed), Lisboa: Arcádia.
- SPINOLA, A de (1976) *Ao serviço de Portugal*, Lisboa: Ática/Livraria Bertrand
- STOER, S R (1982) *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte
- STOER, S R (1986) *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*, Porto: Edições Afrontamento
- TEODORO, A (a publicar) *As Políticas de Educação em Discurso Directo*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional