

RUI GRACIO \*

A EDUCAÇÃO, DEZ ANOS DEPOIS  
QUE TRANSFORMAÇÕES, QUE RUPTURAS,  
QUE CONTINUIDADES?

1. Dez anos corridos, não se afigura possível proceder a uma avaliação rigorosa das transformações operadas no campo da Educação, seja a educação formal, seja outra que não formal. Neste como noutros campos, falta o distanciamento afectivo: restituídos à cidadania, muitos portugueses foram e são, a um tempo, espectadores e actores de um drama colectivo, com as implicações emocionais concomitantes. Mas falta também o distanciamento do tempo: por um lado, a distância focal e a profundidade de campo que dêem ao registo da imagem visada nitidez e perspectiva; por outro, o tempo de maturação para apurar a viabilidade, importância efectiva e significado de iniciativas de governos, de escolas, de organizações populares.

Não pode dizer-se que seja escasso o número de textos acerca de aspectos do desenvolvimento educativo neste decénio. Dominam ainda naturalmente os escritos de opinião, ainda quando se pretendam outros, muitos de carácter testemunhal, alguns de assumida veemência polémica, todos com o valor documental que lhes é próprio, sendo de incluir na espécie os de procedência partidária, parlamentar, sindical, eclesial. Com não menor interesse documental, a produção de departamentos oficiais — estudos, relatórios, informação estatística, etc. —, serve, com outros materiais, as descrições e as interpretações tentadas, de maneira crescente e com maior ou menor sucesso, por uma abordagem científica das mudanças ocorridas no panorama educativo nacional, com atenção preferencial e naturalmente prestada a aspectos parcelares.

---

\* Investigador do Instituto Gulbenkian de Ciência.

2. Foi a um balanço global e nos limites da simples opinião — embora, penso, não arbitraria —, que procedi, em Abril de 1978, ao redigir um artigo intitulado «A Educação, Quatro Anos Depois». Este balanço compreendia a acção educativa genericamente entendida tanto interior (educação formal) como exterior (educação não formal) ao ensino escolar.

A segunda modalidade de acção educativa articula-se a uma dinâmica popular assente em organismos de base — comissões de moradores, de aldeia, de trabalhadores, de pais, de cooperativas de produção e de consumo, empresas em auto-gestão —, cuja vontade visava tentar corrigir e compensar o descaso a que a ditadura votara a satisfação de necessidades básicas: da casa à educação própria e dos filhos, dos caminhos e estradas ao recreio e à cultura, da organização das tarefas produtivas e de comercialização às garantias do trabalho, dos postos clínicos, dos lares para os velhos, à intervenção laboral e política (Melo e Benavente, 1978).

Neste processo, que teve muitas vezes o apoio activo das Forças Armadas, há dimensões educativas óbvias. Não se trata apenas de reclamar para os filhos uma melhor educação escolar, e de diligenciar por isso, até com participação construtiva: regularização das prestações de ensino, reparação ou benfeitorias nas instalações, segurança nas escolas e nos trajectos escolares, ocupação dos tempos livres das crianças. Trata-se também de produzir e utilizar melhores recursos formativos e culturais, exteriores ao sistema formal de ensino: infantários, jardins de infância, parques infantis; cursos de alfabetização, de ensino escolar, de ensino profissional; corais, bandas, grupos de teatro; desporto, de recreio e de competição, etc. Trata-se finalmente, e sobretudo, de que tal dinâmica tem função formativa, educativa, para quem dela é partícipe: numa acção confiada e confiante, responsável e em cooperação solidária, liberta-se e treina-se a palavra, avaliam-se situações e problemas, imaginam-se soluções alternativas, tomam-se decisões, procede-se a avaliações e reajustamentos das práticas. Com a colheita e a crítica de informações, o conhecimento de instituições, canais e estruturas que satisfaçam, ou impeçam, a concretização das aspirações e dos projectos, há uma tomada de consciência de direitos, um alargamento de horizontes mentais e culturais, um processo de enriquecimento que promove e emancipa, que educa em suma, as pessoas e os grupos. Um processo que traduz (traduziu...) uma vontade, uma esperança de melhorar a qualidade da vida.

Tal processo conduziu por vezes, ficou sugerido, à utilização, pelas populações, de recursos logísticos e humanos das

escolas, que por sua vez se abriam à comunidade. O intercuro da escola e da comunidade não chegou todavia, por várias razões, a ser suficientemente extenso e aprofundado. A potenciação coerente das virtualidades perceptíveis nos dois campos — sistema de educação formal e dinâmica popular de base — levaria ao seu encontro, à sua intersecção, a um movimento articulado e reciprocamente fecundo dos dois processos educativos. E, assim, ao confronto, naturalmente conflitual, entre cultura elaborada e cultura popular, o qual haveria de contribuir para a superação daquele dualismo cultural e social, daquele fosso que tanto desvantaja o aprendizado escolar das crianças dos meios deserdados e tanto empobrece a cultura nacional (Grácio, 1981).

A fecundidade, e a originalidade, do processo de interpenetração dos dois campos educativos deixou provada a viabilidade de um caminho novo, cujo percurso ficou comprometido pelo refreamento dos impulsos iniciais da inovação pedagógica escolar e sobretudo da dinâmica popular de base, não inteiramente suprida, longe disso, pelo seu enquadramento na gestão autárquica dos interesses locais.

3. O refreamento dessa dinâmica popular — em parte por calculada regulação de um poder político que, no lance, se pretende legitimar com a «fadiga» das populações — acentua a propensão para circunscrever ao sistema de ensino o exame e a avaliação das transformações verificadas na Educação durante os últimos dez anos. Sem me ficar por ele no balanço aludido no início da secção anterior, o ensino escolar teve aí posição destacada. Ao fim de quatro anos sobre Abril de 74, julguei poder concluir por uma «listagem francamente positiva» das transformações observáveis no sistema. Para melhor compreensão desse juízo convirá sempre ter presente como pano de fundo, tópico por tópico, a situação *dominante* no sector antes daquela data, onde, naturalmente, nem tudo era retrógrado e sombrio. Eis a «listagem», há seis anos atrás:

«a) *Alteração, em todos os graus e ramos do ensino, dos conteúdos da aprendizagem:* desembaraçados dos valores típicos da ideologia fascista e colonialista, da ancilose de uma cultura esclerosada, renovam-se planos de estudo, conformados por valores de modernidade científica e cultural, de pluralismo ideológico, de inspiração democrática.

b) *Dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do professorado:* maior autonomia e elasticidade na definição dos conteúdos e na orientação do processo educativo: reajustamentos salariais, em especial no ensino primário; valorização

do papel interventivo na instituição escolar e na comunidade social; e, facto decisivo, liberdade de organização sindical.

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:* gestão democrática dos estabelecimentos de ensino; maior iniciativa pedagógica de escolas, professores e alunos; liberalização das relações educativas (professor/aluno; formação de professores, etc.), abrindo caminho a formas mais autónomas de aprendizagem; descompressão das modalidades de avaliação do aproveitamento escolar; prática instituída de diálogo entre as autoridades educativas, governamentais e outras, com instâncias diversas, mais ou menos representativas dos diferentes grupos de interesses e de pressão do foro escolar e para-escolar. Prática essa que a experiência mostrou, em meu juízo, ser apreciavelmente útil (pela colheita de informação, de sugestões, de crítica permanente) para o debate interno ao departamento governamental, preparatório das decisões políticas.

d) *Modificação dos objectivos propostos ao sistema de ensino nas suas relações com a sociedade global, intentando-se romper com o isolamento deliberado e a subordinação aos interesses das minorias sociais:* abertura das escolas, mesmo as do ensino primário, à realidade envolvente, à actualidade imediata, aos problemas concretos da vida social; compromisso das escolas, animadas por uma vontade de progresso, em tarefas de transformação daquela realidade, ainda que reconhecidamente modestas e localizadas, valendo sobretudo, para principiar, pela exemplaridade, desde certas intervenções das crianças do preparatório e do unificado e dos rapazes e raparigas do Serviço Cívico Estudantil até à prestação de serviços à comunidade pelo ensino superior.

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:* medidas compensatórias de ordem pedagógica e social no ensino primário (currículo por «fases», suplemento de alimentação, por exemplo); implantação da via única no ensino secundário, concomitantemente ao preceito constitucional da superação da função conservadora do ensino da divisão social do trabalho; preparação das medidas, «constitucionais» também, da discriminação positiva a favor dos trabalhadores e de seus filhos, (cursos nocturnos do secundário com ingresso, conteúdos, métodos, meios e avaliação específicos, vias rápidas de acesso ao

ensino superior, e outras facilidades); abordagem do analfabetismo segundo estratégias diferentes (Plano Nacional do IV e V Governos Provisórios; fomento e apoio a associações de cultura popular, como no VI Governo Provisório), mas traduzindo, por igual, uma vontade política de atacar o problema» (Grácio, 1978).

Este balanço não se pretendeu, como então se explicitou, iludidamente «objectivo», embora se esforçasse por sê-lo, e radicou numa opção bem clara: a de olhar Abril, neste e assim nos mais sectores da vida social portuguesa, como uma Promessa a cumprir, e não como uma Ameaça a esconjurar. Os do esconjuro faziam na altura uma avaliação corrosiva do panorama escolar, no contexto de uma campanha político-ideológica assaz conjuntural, optando, com susto sincero ou com mistificação hipócrita, pela pintura «apocalíptica». Diversa, mesmo oposta, foi a minha opção, não sem advertir que por isso, e pelo carácter sintético do balanço, teriam resultado esbatidas «as contradições, as sombras e os excessos, bem como a distância entre o ideal e o real, entre o designio e a concretização».

A advertência reclama por sua vez dois comentários. O primeiro é que não seria de esperar que, no começo, o rompimento com a repressão e a exploração da ditadura se fizesse na boa paz, nem que o sector educativo formal pudesse furtar-se à desorganização social mais ou menos generalizada que se reflectiu nas tensões ao nível do poder político, as quais, por sua vez, nela se projectaram. Isto sem esquecer as disfunções do sistema antes de 74, particularmente no ensino superior, mesmo independentemente das gravíssimas «crises académicas»: «... na Universidade Portuguesa de antes do 25 de Abril, já havia os dois aspectos, o repressivo e o permissivo. Já havia passagens administrativas, exames à balda, anos lectivos com quatro meses...» (Brotas, 1979).

O segundo comentário respeita à distância entre o que se visou no período mais criativo e inovador («a maior parte das reformas é desencadeada no decurso de 1975», Bettencourt e Santos, 1984) e o que foi alcançado ou se foi alcançando, bem como ao que, por «erro» ou por «utopia», se teria perdido pelo caminho... Ora, cumpre vincar que, em muitos casos, seria preciso dar tempo ao tempo, e apoiar convenientemente as transformações e inovações operadas ou programadas: não se faz a prova da inadequação ou do fracasso de certas medidas de política governamental, de certas iniciativas das escolas, de certas realizações populares, privando-as — por incúria, por desatenção ou por cálculo — de meios administrativos, técnicos,

financeiros, levantando-lhes outros obstáculos, pondo-lhes termo antes de a semente chegar a fruto. Inferir assim o «erro» ou a «utopia» de certas concepções e projectos é como retirar propositadamente a uma criança os cuidados de saúde indispensáveis ao seu normal crescimento e concluir depois, definhada e vulnerável, que não a esperava bom destino, nem o merecia melhor... O que equivale a sugerir, seis anos volvidos, que aquele balanço se me apresenta agora como uma listagem «positiva» das *potencialidades* — das «potencialidades» sublinho — do desenvolvimento da educação escolar em Portugal.

4. Potencialidades que se não actualizaram, ou não se actualizaram todas, ou inteiramente? Há evidentemente lugar para a dúvida, para a interrogação. Mas importa lembrar que elas se poderiam formular com relação a outros sectores da vida social e que, assim alargadas, constituem componentes daquele «desencanto popular» (não se pensa naturalmente nos nostálgicos da ditadura e dos seus tranquilos privilégios) que se reconhece afectar a confiança no presente e a esperança no futuro. Para esse desencanto, patente em diversas camadas e sectores da sociedade portuguesa, há razões que se prendem não apenas com carências de pedagogia cívica (avivar a memória dos mal lembrados, informar a gente mais moça, debater criticamente os problemas em causa), mas também com um facto indesmentível: a elevação do nível de aspiração e de exigência das populações, por efeito combinado da elevação mesma dos padrões da vida, das esperanças acordadas e das promessas feitas.

Num outro plano, de ordem conceitual — a ideia mesma de «democratização do ensino» —, se verifica, pelo enriquecimento da sua compreensão, uma elevação do nível de aspiração e de exigência, de resto em parte induzida pela própria expansão do ensino, elevação essa que por sua vez tende a projectar-se no sistema, largamente entendido: planificação do ensino, representações mentais dos agentes de educação, expectativas dos alunos, dos pais, das populações, das instâncias empresariais, formação da opinião pública em suas diversificadas correntes... Em verdade, nos últimos quinze anos, o conceito de democratização do ensino enriqueceu-se na sua compreensão. Evoque-mo-lo num breve relance, partindo, como referência inicial, da posição publicamente assumida por responsáveis políticos do sector no período do Estado Novo de Salazar e do Estado Social de Caetano.

Pelo meio dos anos 60, Galvão Teles recusava explicitamente o termo, preferindo «generalização do ensino», em con-

comitância com o repúdio activo dos valores e do discurso das vigiadas oposições democráticas. No decénio anterior, o Ministro Leite Pinto tinha-se comprazido em reconhecer na educação «um fenómeno de massas», contrariando assim expressamente a doutrina e a prática de malthusianismo escolar dominantes ao nível do poder.

Mas a instrução e a educação não deveriam mais ser reservadas aos que são «oriundos de determinadas classes sociais», nem seria concebível que nas classes «menos cotadas» apenas se escolhessem *alguns* que parecessem merecer ascensão social: «a justiça social já hoje permite que *muitos* possam ascender» e a «educação e a selecção dos escóis implicam, *naturalmente*, o alargamento a *todos* de uma educação de base». Trata-se claramente de um discurso meritocrático, que preconizava a colheita de talentos numa base alargada de recrutamento de «dirigentes de todos os escalões de hierarquia do trabalho» e do «escol-dirigente da Nação». «A educação e a instrução» são encaradas como factores de mobilidade social («a ascensão social pelos estudos», diz) numa civilização em célere mudança por efeito das revoluções técnicas e científicas, e, bem assim, como «base de qualquer plano de fomento sério»; «desenvolvimento económico e instrução andam a par», sendo que «todo o dinheiro gasto na educação é [...] um investimento economicamente rentável». O economicismo deste vector do discurso é complementado, e temperado, por outro em que a modernização da pedagogia escolar — centrada na aprendizagem do «método de criticar e de experimentar a partir de uma hipótese de trabalho científico» — se subsume num «humanismo renovado», em «um primado espiritual em toda a acção humana» que «o ressaibo materialista das ciências e das técnicas não pode alterar» (Pinto, 1957). O termo «democratização do ensino» só virá a usá-lo e apenas uma vez, salvo erro, quando já não era ministro... (Pinto, 1963).

Haverá que aguardar pelo fim de 69/início de 70 para o ver consagrado no vocabulário político oficial. Ao contrário do que correntemente se julga, não se deve ao último ministro da Educação de Caetano tal consagração do termo, que fora durante decénios emblema, programa e reivindicação das oposições democráticas. Foi após as eleições legislativas de 1969, em que pudera, com o afrouxamento breve da censura, conhecer uma expressão mais viva e um eco mais amplo que o termo «democratização do ensino» emergiu no discurso oficial: na mensagem lida por Tomás, mas realmente redigida por Caetano, aos deputados acabados de investir na função. O termo era «recuperado».

Veiga Simão já o utiliza, como reitor da Universidade de Lourenço Marques, na alocução de abertura do ano lectivo de 1969-70. O posto ministerial dá-lhe ocasião a retomá-lo insistentemente, em infatigáveis intervenções, relacionadas em boa parte com os projectos de reforma do ensino, para os quais solicita a participação da opinião pública, intervenções profundamente veiculadas e ampliadas pelos *media* e compendiadas em livros e brochuras editados pelo Ministério da Educação Nacional. O termo é aí objecto de inúmeras variações definatórias, redutíveis no essencial a estes elementos: acesso de todos aos bens da cultura e da educação, em igualdade de oportunidades, independentemente das condições sociais e económicas de cada um, em função exclusiva dos seus méritos. É, vindo do decénio de 60, o discurso liberal meritocrático corrente do capitalismo «esclarecido», confiado nos efeitos democráticos da expansão do ensino, adjuvada por medidas peculiares ao caso português, como a consciência de que a obra é «para gerações», dados os lusitanos atrasos, bem como com toques emotivos um tanto populistas que resultam sugestivos de cor local, como o daquelas crianças, filhas de «gente humilde e trabalhadora» que «por caminhos longos e inóspitos se dirigem, sacola às costas, para a sua escola» (Simão, 1971).

Como em Leite Pinto, também a educação escolar é encarada como um processo favorável à adaptação a uma sociedade moderna, marcada pelas revoluções científica e tecnológica, sendo a expansão do ensino superior colocada ao lado de empreendimentos como o complexo portuário e industrial de Sines, a construção de auto-estradas, a Barragem de Cabora Bassa (1972). A educação deve, na verdade, ser posta ao serviço do desenvolvimento económico e do progresso de que a nação se mostraria «sedenta» e, para «não perdermos o combóio da Europa, temos de saber correr com mais presteza» (Simão, 1971). Mas este vector é complementado, e temperado, por outro: a afirmação de «os princípios humanísticos e a vocação comunitária do Estado Social», visto que «o sistema escolar não se deve subordinar directamente às exigências do desenvolvimento económico, pois é o próprio homem que está em causa no princípio e no fim do sistema» (Projecto do Sistema Escolar, 1971).

Assentemos, pois, que a democratização do ensino é aí identificada como o processo em que a escola está «aberta de modo que nela ingressem, em igualdade de condições, o filho do pobre e o filho do rico», escola «a determinar, naturalmente, que os melhores ocupem os melhores lugares nos seus lugares próprios». De qualquer maneira, a expressão correspondente,

*leitmotiv* do discurso do poder no início do decénio, já não cabe, esfriada a «Primavera política», na proposta de lei governamental de reforma do Sistema Educativo e muito menos na lei correspondente, que veio a votar-se na Assembleia Nacional, em Abril de 1973. De resto, a concretização daquela acepção de democratização de ensino sem «amplas reformas sociais» não passaria de «utopia ou pregão demagógico», observa ironicamente um deputado, adverso à ala liberal que apoiava o ministro. E, depois de observar com informada argúcia que a referida acepção é a única com «chancela oficial», o deputado adianta outras duas, abonando-se aliás com alusões, distanciadas, a textos de movimentos estudantis: a que significa «gestão democrática» da escola, a que significa «conteúdo democrático» do ensino (MEN, 1973).

Ora, este mais alargado diferenciamento do conceito ainda parece insuficiente, se atentarmos nos desenvolvimentos experimentados pelas ideias e pelas práticas educacionais no Portugal democrático. Aceite-se, sem aprofundamento nem discussão, que o conceito de democratização do ensino pode entender-se em acepções que respeitam:

- 1) ao direito à educação (acesso ao sistema de ensino, sucesso nele), e, portanto, à composição social do contingente escolar (representação proporcional de classes e camadas sociais, de sexos, de regiões);
- 2) aos conteúdos e valores do ensino/aprendizagem, explícitos e implícitos, predominantes no sistema (currículo manifesto, currículo oculto, meios de ensino, práticas pedagógicas, etc.);
- 3) ao governo e funcionamento das escolas (órgãos e formas de gestão, relações intra-institucionais, entre pessoas e entre grupos) e às relações delas com as autoridades político-administrativas da educação (centrais, regionais, locais). Cumpre, porém, distinguir ainda as acepções que respeitam:
- 4) à participação das forças e interesses sociais e culturais organizados, bem como dos grupos mais directamente implicados (professores, alunos, pais), na definição e aplicação das políticas educativas;
- 5) às relações de articulação do sistema educativo com os objectivos políticos apontados ao desenvolvimento económico, tecnológico, social, cultural.

Trata-se, como é fácil de ver, de uma indicação sumária de domínios e de parâmetros, faltando ainda os critérios de democraticidade...

A análise, embora elementar, do conceito parece evidenciar a densidade e a riqueza da experiência colectiva acumulada nestes breves anos de ensaio e renovação educativa e social (Grácio, 1981a). Na verdade, resulta revelador que no campo do regime antedemocrático, e, num caso, já por mediação indirecta de quem o contestava, o conceito de democratização do ensino — antes de o respectivo termo desaparecer no trânsito dos projectos de reformas à Lei de Bases... — pudesse circunscrever-se ao perímetro das escolas: quem as povoava, o que nelas se ensinava, quem as geria. Como se se desconhecesse ou negasse a interpenetração, o entrelaçamento da escola com a comunidade imediata, com a sociedade global e a sua vectorização política, interpenetração e entrelaçamento de resto compreendidos, embora menos transparentes, nas três primeiras acepções. O conceito proposto, mais diferenciado e extenso, parece mais ajustado à vitalidade social e política do Portugal democrático; e o enriquecimento da sua compreensão, nos últimos quinze anos, comprova, a meu ver, a elevação do nível de aspiração e de exigência no domínio em causa. Dito de outro modo: uma avaliação rigorosa do processo da eventual democratização do sistema educativo obrigaria a pesquisas mais extensas e mais complexas que no passado. E, acaso, a mais severos critérios de apreciação da democraticidade possível das transformações verificadas nestes últimos dez anos...

5. Na análise do trânsito da ditadura à democracia e do curso do processo democrático, as pesquisas haveriam de confrontar-se, na educação como no mais, com a questão dos pontos de ruptura e dos fios de continuidade. Tais pesquisas estão fora do alcance deste texto, que se limitará a reformular a questão sob esta forma circunscrita: das mudanças havidas no sistema educativo ao longo destes dez anos, o que fica, ou estará destinado a ficar? Suponho ficará:

- a) o que procedendo da periferia e da base foi de algum modo imposto ao centro e ao topo do sistema;
- b) o que de impulsão central se ajustou a transformações sociais objectivas no campo de aplicação. Num e noutro caso, ficará algo que estava em processo de gestação sob a ditadura. Darei dois exemplos ilustrativos: a denominada gestão democrática dos estabelecimentos de ensino e o ensino secundário unificado.

5.1. A «participação» dos alunos na gestão escolar era, como se sabe, uma reivindicação do movimento estudantil nas Universidades e, mais geralmente, no ensino superior. As auto-

ridades académicas, os catedráticos, o Governo, consentiriam na partilha do poder com os estudantes se estes aceitassem confinar-se a funções consultivas no campo estritamente pedagógico. Mas a radicalização política dos estudantes ou, se se preferir, dos dirigentes e activistas das suas associações representativas, punha em causa não apenas as estruturas, os objectivos, os métodos e os meios do ensino, mas também e, sobretudo, o regime político, se não mesmo o sistema, bem como a guerra colonial.

Simão afirmava, é certo: «A gestão universitária devidamente estruturada é pertença da própria comunidade. (...) Afastemo-nos de demagogias anárquicas, mas permitamos que os interesses naturais, os legítimos anseios e as críticas justas se manifestem no seio da Universidade, e sejam examinados à luz de uma razão sólida e construtiva». Mas afirmava-o como Reitor em Moçambique: o programa parecia mais fácil de concretizar nas relativamente pacíficas e nóveis universidades coloniais, de contingente escolar pouco numeroso e socialmente homogéneo (incluindo uma minoria negra «assimilada»), do que nas politizadas e empedernidas universidades metropolitanas, com uma população excedente e socialmente heterogénea, onde os estudantes enfrentavam, no presente, a resistência do mandarinato docente à mudança e, no futuro próximo, a morte possível numa guerra para a qual não viam nem saída nem sentido. Assim, como ministro, o antigo reitor veio a propor, nos projectos de reforma e na lei, esquemas decepcionantes de «participação» estudantil na gestão escolar.

Nos começos de 60, como reitor da Universidade de Lisboa, Caetano criava, «na ideia de dar participação aos estudantes no governo universitário, um 'conselho académico' formado pelos presidentes das associações de estudantes das faculdades onde estas existissem, ou por delegados eleitos nas outras. Esse conselho (...) funcionou bastante bem no primeiro e no segundo ano da sua existência» (Caetano, 1974). A politização crescente do movimento estudantil em Lisboa tornou inviável a fórmula. Assim, como Presidente do Conselho, o antigo reitor, poria, dez anos depois, a seguinte condição ao ministro da Educação: «enquanto existisse agitação académica não se admitiriam representantes de estudantes nos órgãos do Governo escolar. (...) O princípio da representação estudantil podia ser admitido mas para ser aplicado quando houvesse condições normais que o permitissem». Tais condições não chegam a verificar-se, como é sabido, dilacerado o caetanismo nas contradições — simplificando: como renovar na continuidade (Caetano, 1971) — que o levaram da abertura ao endurecimento, ao estertor, ao colapso.

Com o 25 de Abril, na sociedade global, e portanto nas escolas, verifica-se uma libertação explosiva, e por muitos aspectos criadora, das tensões e dos problemas acumulados. Não surpreende, por isso, que em muitas delas tenha emergido, por vezes convulsivamente, até à anomia da vida escolar, a busca de um novo ordenamento estrutural e normativo, designadamente quanto ao governo e administração dos estabelecimentos de ensino; sucedeu então que os esquemas inicialmente implantados de «gestão democrática» das escolas, nos seus diferentes níveis, assumiram formas surpreendentemente avançadas, por imposição da periferia e da base do sistema. Na verdade, o Ministério — equipas governativas, serviços centrais — tinha de enfrentar desafios contraditórios: por um lado, acudir a situações de perturbação, atender ao caudal de reivindicações, por outro, definir e fazer aplicar, por si ou conjuntamente com as escolas, uma política democrática de ensino. E ainda, corresponder a solicitações e exigências, contraditórias também, de procedência vária, interior e exterior às escolas: intervir nelas com «energia» e «firmeza»; ou apenas como função de regulação, apoio e consagração de iniciativas periféricas, como sucedeu no caso em exame.

Assim se corporizavam institucionalmente aspirações e exigências de alunos do ensino superior e dos anos finais dos ensinos secundários, bem como de assistentes universitários e de professores do preparatório e do secundário, sobretudo dos mais novos, temperados anteriormente nas lutas académicas e nas dos chamados «Grupos de Estudo», que deram origem às estruturas sindicais provisórias de docentes, constituídas logo em Maio de 74. Hoje, se tais estruturas se consolidaram alcançando dimensão confederal, a «gestão democrática das escolas» viu-se consagrada na Primeira Revisão Constitucional (1982): «Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei» (Art.º 77.º, 1).

Tal consagração constitui afinal uma ruptura, pois que, em concomitância com a prática instituída, se abriga na sede mais nobre e elevada, aquele «princípio de representação estudantil» a que a Ditadura negava, em concomitância com a repressão da sua prática, sequer o estatuto da lei corrente. Mas esta lei e aquela consagração, hoje, situam-se, afinal também, na continuidade de um processo em gestação anterior.

5.2. Ruptura e continuidade também, cuido eu, na criação do ensino secundário unificado, medida esta de decisão e impulsão central. Uma ruptura, desde logo, por visar romper com a dualidade ensino liceal/ensino técnico que no contexto

político-social envolvente exprime, ao mesmo tempo que reforça, a dualidade trabalho intelectual/trabalho manual e, com ela, a dualidade dominante/dominado, e correlativa predestinação escolar de funções políticas e profissionais diferenciadas. Uma continuidade, porque essa criação de uma via única no ensino secundário se situa num movimento tendencial europeu de constituição de um «tronco comum» de estudos logo após o ensino primário, movimento que se traduz em Portugal na forma de medidas frustes e retardadas pelos anos 60 e tentando mais decididamente recuperar atrasos, a partir do início de 70.

A implantação que se foi generalizando em países escolarmente avançados, a Leste e a Oeste da Europa, de «troncos comuns» de ensino no primeiro troço de estudos secundários gerais, frequentados por alunos na faixa etária 10-11 a 14-15, encontram-se recomendadas em textos de organismos da UNESCO, da OCDE, do Conselho da Europa, do B.I.E. Pretendia-se:

- 1) substituir os modelos paralelos (estruturas verticais diferenciadas) por modelos globais de integração (estruturas horizontais uniformizadas, ou polivalentes);
- 2) tentar que a orientação escolar, convenientemente apoiada, prevalecesse sobre a prática da selecção escolar.

A conjugação dos dois objectivos visaria servir uma estratégia de igualização individual de oportunidades educativas, desígnio por certo quimérico em contextos sociais de forte e hierarquizada estratificação, mas que não deixou de trazer modificações formais positivas às estruturas de ensino. Noutra lugar, tive ocasião de passar em revista as linhas gerais das reformas do ensino secundário ocorridas em alguns países da Europa Ocidental; mas sem demora no exame das hesitações, tentames, contradições e ilusões pedagógicas que marcaram, frequentemente, tais reformas, nos quinze/vinte anos, aproximadamente, que vão até aos primeiros de 70. Tais reformas são expressivas de uma crescente procura de educação geral, articulada ao desenvolvimento industrial e urbano, à expansão do sector terciário da economia e ao crescimento relativo da «classe média» (Grácio, 1983).

Portugal não escapou, embora com atraso, a tendências similares de reforma, acaso induzidas mais pelas transformações sociais e culturais — polarizadas na crescente procura de educação escolar — que se verificavam entre nós do que pela transferência de paradigmas político-educacionais alheios. Pre-

cisando melhor: a mais aberta receptividade a tais paradigmas tem radicação interna nas transformações aludidas, de resto análogas, por muitos aspectos, às que desde o termo da Segunda Guerra Mundial vinham mudando a face da Europa Ocidental, na qual aliás Portugal se ia integrando de facto (emigração, relações comerciais intensificadas, turismo, participação em organismos internacionais, etc.). Estas condições gerais eram naturalmente propícias à circulação de ideias, informações, propostas e recomendações «europeias», bem como ao conhecimento das reformas educacionais correspondentes.

6. Pelo meio de 1964, a escolaridade obrigatória, sob o ministro Galvão Teles, é prolongada de quatro para seis classes (D.-L. 45810, de 9 de Julho), a vigorar para as crianças que iniciassem o ensino primário no ano lectivo seguinte: «uma escolaridade reduzida a quatro classes (...) já é pouco para os tempos que correm», reconhece, não sem admitir que aquela medida era objecto de aspiração manifestada com insistência «tanto nos sectores oficiais como particulares» (Teles, 1968). Esse prolongamento não se estrutura num «tronco comum», fórmula que dez anos antes Leite Pinto tentara, sem resultado, ao visar a unificação do 1.º ciclo dos liceus com o do ciclo preparatório das escolas técnicas, ambos com a duração de dois anos. Retomando um projecto de 1938, a agora alongada obrigação escolar poderia cumprir-se também numa via paralela àqueles dois ciclos: o ciclo complementar (5.ª e 6.ª classes) do ensino primário, com a finalidade essencial, não a de ser uma antecâmara de estudos mais longos, dificultados pela ausência de língua estrangeira, mas a de «predispor os alunos, desde logo, para exercerem actividades úteis». Todavia, a procura de educação escolar pós-primária orienta-se sobretudo para os ciclos iniciais dos ensinos técnico e liceal, que vêm, por fim, a ser fundidos em um só (1967), com a criação do denominado «ciclo preparatório do ensino secundário» (D.-L. 47480, de 2 de Janeiro). Justificação explícita da medida: diferir de dois anos as opções na escolha de estudos sequenciais; anular a «acentuada diferença de método e de espírito» entre as duas vias, o que dificultava a reorientação escolar. A «horizontalização» das estruturas escolares aparece pois, sem argumento democratizante, como instrumento de «racionalização» das opções escolares e profissionais. De resto, a «verticalização» em três vias permanece: a 5.ª e a 6.ª classes do ensino primário complementar, que o ministro decide manter após «madura reflexão»; o novo ensino preparatório; e a telescota, ou ensino preparatório indirecto. A utilização de meios audiovisuais na

educação, especialmente no ensino escolar, é objecto de extensas comunicações (através da rádio e da televisão...) em que se combinam o deslumbramento perante a potência e a novidade dos meios («um prodígio, como que um milagre da técnica e da civilização»), as minúcias didácticas, e a identificação enfática da educação com uma «luta», um «bom combate», um «generoso prélio», a «demanda de um novo Graal», em que todos devem participar, poderosos e humildes, fortes e fracos, sábios e ignorantes, ricos e pobres... As metáforas marciais constituem uma antecipação à «batalha da educação» de Caetano/Simão, mas a fórmula normativa de Galvão Teles articulada às suas expressões — «Deverá ajudar quem puder e dispor-se a ajudar quem precisa» — lembra inevitavelmente o *slogan* «Os que podem aos que precisam», que tão indiscretamente patenteava a concepção salazarista de «justiça social». De resto, para este ministro de Salazar, se a «corrida à escola» é, em si mesma, «um fenómeno e um desígnio altamente louváveis», teria «de ser acompanhada e vigiada com as necessárias cautelas, para evitar, quanto possível (...) o risco de estrangulamento ou abafamento do escol intelectual»... Este elitismo defensivo é coerente com o desígnio de um sistema educativo «modernizado em função das exigências do presente e das tendências do porvir», mas «fiel às grandes constantes do Cristianismo e da Lusitanidade» (Teles, 1966). Modernizar o sistema sacrificando menos nestes altares será o projecto político «liberal» do ministro de Marcelo Caetano.

Vejamos, fixando o ponto que agora nos interessa. O objectivo de enquadrar um maior alongamento da escolaridade obrigatória e a estrutura dos seus estudos sequenciais numa perspectiva de unificação vem a traduzir-se em medidas e projectos que podem sumariar-se como segue: extensão da escolaridade obrigatória a oito anos, quatro de ensino primário, quatro de um «tronco comum» de ensino preparatório, objectivo que veio a ter consagração formal na Lei de Bases de 1973, que não consagrava porém a sua gratuitidade; criação, desde 1973-74, de algumas escolas secundárias polivalentes, cada uma das quais deveria, em princípio, comportar cursos liceais, cursos comerciais e cursos industriais, de maneira a facilitar a reorientação «horizontal» dos alunos no mesmo estabelecimento de ensino, medida que teve alcance limitado; criação de ensino liceal nocturno, a partir de 1972-73, vocacionado para a frequência do trabalhador-estudante, como o seu congénere do ensino técnico; reconversão do ensino técnico-profissional, geral e complementar, desde 1971-72, no propósito de igualizar, ou pelo menos aproximar, o estatuto pedagógico e social das duas

vias paralelas do ensino secundário. Projectos e medidas orientados para reforçar, mediante uma educação básica mais longa na duração e mais alargada pela frequência, a capacidade de adaptação dos Portugueses às exigências do mundo moderno; e para «democratizar o ensino», designadamente diluindo, sem a extinguir, a diferenciação ensino liceal/ensino técnico.

Antes mesmo da promulgação daquela Lei, regista-se o lançamento do que se denominou correntemente por «3.º e 4.º ano experimentais do ciclo preparatório», que, pospostos ao 1.º e ao 2.º deste ciclo, constituiriam com eles o segundo troço da escolaridade básica de oito, o «tronco comum» mencionado na resenha do elenco de projectos e medidas do parágrafo precedente. Aquele lançamento revelou-se na altura, e revela-se da perspectiva do tempo decorrido, interessante por mais de um aspecto. Em primeiro lugar, estatui-se o germe de uma estrutura unificada de estudos similar ao 1.º ciclo do ensino secundário geral que na Europa Ocidental tendia a abranger o grupo etário 10-11 a 13-14 anos. Em segundo lugar, a estratégia adoptada para a concepção, planificação e aplicação daquela estrutura de estudos também se aparenta com a utilizada em casos congéneres noutros países: a inovação foi colocada sob a directa dependência do ministro, cujo Gabinete procedeu à escolha do grupo de especialistas, na sua maioria professores em exercício, a quem foi entregue a tarefa, contornando-se assim as direcções-gerais do ensino implicadas. As quais eram todavia informadas do andamento dos trabalhos e solicitadas a formular pareceres e críticas, cabendo-lhes ainda importantes funções executivas na concretização da «experiência», iniciada com o 3.º ano «experimental», em 19 escolas (três turmas em cada) em 72-73, e prosseguida em 73-74 (4.º ano, 19 escolas; 3.º ano, 38 escolas). Finalmente, a «experiência» revelou-se inovadora do ponto de vista dos objectivos explícitos, do currículo, dos programas, dos meios de ensino, da pedagogia recomendada.

Ao grupo de especialistas — composto por critérios de competência científica e pedagógica e não pelos de ortodoxia política — coube elaborar uma proposta de objectivos e planos curriculares e definir, para cada disciplina, os objectivos, os conteúdos, as indicações didácticas, os meios e os instrumentos da aprendizagem, bem como planificar acções de apoio: colóquios, bibliografias, textos e fichas para os alunos e para os professores, etc.

Da «experiência» não foi feita avaliação rigorosa, mas certas observações empíricas — designadamente as comunicadas em um seminário da OCDE/CERI sobre a «Gestão da ino-

vação na educação» — permitem registar inovações significativas nos programas e nos métodos, nas atitudes e comportamentos dos professores e dos alunos. Nestes foi realçada a capacidade de intervenção crítica em relação à escola e à sociedade, o recuo do espírito de competição em favor do de cooperação, a prática de actividades de pesquisa (observação de campo, análise documental e bibliográfica). A contradição aparente entre, por um lado, os objectivos e os resultados, e, por outro, o contexto político do Portugal de então, interessou muito, naquele seminário, os peritos estrangeiros ali reunidos, os quais manifestaram apreensões quanto à sorte da «experiência». E com razão: fora do Ministério, desenvolve-se uma campanha — em certa imprensa, na Assembleia Nacional — mais vigorosa que extensa, mas influente, contra a inovação; dentro do Ministério, sobretudo a partir de 73-74, levantam-se obstáculos de várias ordens: desvio dos critérios para o traçado da rede escolar a envolver, alteração de rubricas de programas, censura de textos de apoio, etc. O fenómeno afigura-se correlativo do endurecimento progressivo do regime no seu ocaso.

São significativos os argumentos avançados por guardiões da continuidade, da área do integrismo católico e do situacionismo «ultra». Limitemo-nos a registar que tiveram principalmente por alvo a relação de autores portugueses recomendados na disciplina de Português e, acima de tudo, uma disciplina nova, Introdução às Ciências Humanas, alegadamente corrosiva do espírito patriótico e, anátema supremo, de inspiração «marxista»... Para a mais estremada ortodoxia do regime era inquietante que a história de Portugal aparecesse integrada com outros elementos das ciências sociais naquela área curricular e que o patriotismo que naturalmente inspirava os programas se abrisse ao mundo contemporâneo e à compreensão internacional, rompendo com o espírito passadista e eurocentrista dominante na versão didáctica da ciência histórica. O que estava potencialmente em conflito, até por omissão, com a retórica oficial tradicionalista e «ultramarina» (integração «pluricontinental» e «multirracial» do «espaço português»). Não surpreende por isso que a Assembleia Nacional, na Lei de Bases da Educação, tivesse substituído aquela disciplina por «Noções sobre a vida social e a estrutura política da Nação», as quais pareciam prenunciar uma espécie de iniciação à doutrinação corporativa desenvolvida pela disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação dos cursos complementares dos ensinos secundários...

No entanto, as Ciências Humanas, já com algumas «correções», prosseguiram até ao 25 de Abril, e mesmo depois,

reformuladas no nome (Ciências Sociais) e no conteúdo, e integradas em novo contexto curricular, o do Ensino Secundário Unificado. Conforme disse algures: «Pode dizer-se que aquela inovadora disciplina, e algumas outras, constituem como que uma antecipação ao 25 de Abril. São um fio de continuidade na ruptura que separa a ditadura da democracia. Uma análise do conteúdo dos objectivos e programas dessas disciplinas e de alguns textos de apoio revelaria essa continuidade: não é apenas a analogia no sopro da inspiração, é também a identidade, palavra a palavra, de muitas das proposições verbais...».

Não antecipemos, porém. A tendência para a unificação dos ensinos secundários teve curiosa expressão aquando da discussão pública dos textos apresentados para o efeito pelo Ministério da Educação, no início de 1971, textos que continham os princípios de orientação e as linhas gerais de uma reforma global do sistema educativo. À escolaridade obrigatória de oito anos (ensino básico), seguir-se-iam quatro de ensino secundário (dois anos de um curso geral, dois de um curso complementar). Na proposta governamental, os respectivos estabelecimentos de ensino teriam um estatuto uniforme, sendo genericamente denominados por liceus: o liceu clássico, o liceu técnico, o liceu artístico, com estudos diversificados, respectivamente, quanto ao grau de incidência conferido ao ensino de disciplinas no domínio das letras e ciências puras, das ciências aplicadas e respectivas tecnologias, da estética e artes aplicadas. Pelo menos numa primeira fase; numa segunda, quando os recursos o permitissem, os liceus teriam carácter polivalente, isto é: as diferentes modalidades diversificadas de ensino seriam, em princípio, ministradas no mesmo estabelecimento. Num caso como noutro deveria garantir-se sempre «uma conveniente formação humanística».

Diga-se desde já que no período de discussão pública das propostas exprimiram-se fortemente correntes de opinião no sentido de se passar de imediato a um só tipo, polivalente, de estabelecimento de ensino: além de outros argumentos, denuncia-se o carácter privilegiado do liceu clássico, pois só ele daria acesso directo a todos os cursos universitários (MNE, 1973). De harmonia com comentários críticos de mais vincado sentido democratizante, a própria expressão «liceus polivalentes» virá a ser substituída pela de «escolas secundárias polivalentes», consagrada na Lei de Bases de 1973, valendo tanto para o «curso geral» como para o «curso complementar», ambos de dois anos. Era a consagração formal do fim da distinção entre ensino liceal e ensino técnico? Ainda não, mas, a prazo, assim parecia. O responsável político do sector que fez submeter à Assembleia

Nacional a proposta governamental de reforma do ensino, ali transmutada em Lei no mês de Abril de 1973, diria publicamente, em 1978, referindo-se, retrospectivamente, à dualidade então existente: «O curso secundário era uma imagem da estratificação da sociedade portuguesa: uma escola técnica para os filhos dos operários, um ensino liceal para uma falsa aristocracia a cultivar um ensino pretensamente humanista» (Simão, 1979)...

7. Quase dez anos depois da criação do Ensino Secundário Unificado (ESU) — de concepção, elaboração e impulsão central — parece poder concluir-se do exposto até agora: que se não tratou de uma decisão aberrante com relação a tendências do desenvolvimento educativo europeu; que se inscreve numa linha de sucessivas medidas de política, de análoga orientação, assaz tímidas e retardadas pelos anos 60, mais abertas e expeditas, a partir do início de 70. É esse o fio de continuidade. Tal decisão muito menos foi aberrante no novo contexto político democrático, sendo que as dimensões novas de modelo pedagógico adoptado são concomitantes do processo democrático na sua fase «revolucionária». E é aí que se encontra o ponto de ruptura.

Antes de passar à prova, cumpre evocar rapidamente as finalidades, a organização curricular e os valores que conformaram o ESU na sua versão inicial, tendo presente que eles não comprometiam desde logo uma moldura estrutural precisa, embora consentissem aquela em que o ESU se veio a fixar: três anos de um curso geral (7.º, 8.º e 9.º de escolaridade), dois de um curso complementar (10.º e 11.º).

Na nova conformação estrutural dos estudos secundários, podem colher-se duas finalidades imediatamente transparentes: 1) o momento da orientação escolar e profissional é diferido dos doze para os quinze anos de idade (maior maturidade dos alunos, mais tardia incidência dos factores financeiros e culturais de ordem familiar na «opção» feita); 2) a ruptura com a dualidade ensino liceal/ensino técnico tende «a modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho», para usar a expressão da letra constitucional. Outra finalidade: 3) romper com a dualidade escola/comunidade, educação formal/educação não formal, pela deliberada abertura da instituição escolar ao meio social e cultural envolvente.

Em termos gerais e sucintos, pode dizer-se que os objectivos prosseguidos são: fomentar nos alunos um equipamento mental e cultural de base mobilizável nos estudos escolares

sequentes, na formação profissional à beira do emprego, na utilização do tempo livre; ajudá-los a escolher o rumo profissional ou escolar; capacitá-los para se servirem de maneira adequada da informação fornecida, procurada ou elaborada, sejam quais forem as suas fontes, as suas formas ou as suas utilizações; arreigar atitudes e métodos de problematização crítica do real, de pesquisa científica, de consciencialização da unidade dialéctica da teoria e da prática, do pensamento e da acção; favorecer a maturidade sócio-afectiva dos alunos, a sua capacidade de comunicação, de intervenção consciente e responsável na comunidade escolar e local, numa perspectiva de transformação orientada para o socialismo. Sim, para o socialismo. A quem a palavra sobressalte, ou cause estranheza, lembre-se que *todos* os partidos com assento parlamentar a inscreviam então nos seus programas.

Na organização curricular inicial (7.º ano de escolaridade, 1.º do ESU) são de salientar os seguintes aspectos: 1) a organização integrativa das ciências respeitantes ao mundo natural (Ciências da Natureza) e ao mundo social (Ciências Sociais); 2) a existência de uma só língua estrangeira; 3) os trabalhos oficinais, 4 horas por semana; 4) as actividades de educação cívica politécnica. Não podemos atardar-nos numa explicitação minuciada de motivos. Limitamo-nos a sugerir: haver fundamentos psicopedagógicos para conceber os conteúdos da aprendizagem no escalão etário dos 13 aos 15 como áreas de respostas globais, interdisciplinares, a problemas concretos, vital e socialmente significativos 1); a reconhecer que a aprendizagem de uma só língua estrangeira já constitui uma dificuldade severa para crianças dos meios populares, quanto mais duas! 2); a importância da aquisição de conhecimentos tecnológicos básicos que, sem curso profissionalizante, despertasse o respeito do valor do trabalho 3); a existência de uma área de actividade que, ocupando uma manhã ou uma tarde, fosse um campo muito especialmente aberto à livre iniciativa criadora das escolas, por si, ou em articulação com a comunidade imediata 4) (Grácio, 1975).

Cabe referir que o apelo e o incentivo à livre iniciativa e responsabilidade, à autonomia mental e moral de alunos e professores se encontra igualmente em indicações oficialmente expressas para outros níveis de ensino. Como o evidenciaria uma análise despreconceituosa, documentalmente alicerçada, dos objectivos, planos, conteúdos, directrizes e meios de ensino propostos (textos de apoio e bibliografias recomendados, inclusive) então elaborados, e postos à disposição das escolas, incitadas aliás a produzir, ou a fazer produzir pelos alunos, mate-

riais de ensino, e a assumirem atitudes e actividades de problematização crítica e livre inquirição. Tais orientações, e as práticas correspondentes, tinham no Unificado em geral, e na Educação Cívica Politécnica, como também na disciplina de Ciências Sociais, um campo especialmente favorável de aplicação (Bettencourt, 1979).

Nesta última, o programa encontrava-se organizado em uma estrutura flexível de temas, que deixava a cada turma a decisão de escolher três de uma relação de onze propostos, devendo todavia ficar assegurado o tratamento de cada tema de maneira a equilibrarem-se os aspectos geográficos, económicos e sócio-culturais, e a ser a realidade portuguesa tomada necessariamente como referência, a enquadrar, também necessariamente, em áreas civilizacionais diversas e mesmo contrastantes. Nunca antes, nem depois, foi deixada ao grupo professor/alunos, em cada turma, tão grande liberdade de manobra na definição dos conteúdos do ensino/aprendizagem! A não ser na área de Educação Cívica Politécnica (ECP).

Aqui, nenhum programa prévio, sequer um programa mínimo nacional: apenas a fixação de objectivos e, quando muito, e a título de mera sugestão, um rol de actividades possíveis. O que então se pretende é a criação do programa a partir da escola/comunidade, na forma de tarefas de feição interdisciplinar (envolvendo sempre mais de um professor de cada turma, todos por vezes); o que então se pretende é um campo favorável à regionalização do ensino, ao conhecimento e intervenção na realidade social e cultural próximas, ao contacto activo com as tarefas produtivas, à articulação concreta do estudo e do trabalho, à mobilização construtiva dos interesses e das energias juvenis. Esta mobilização numa prática social generosa e aberta constituía a dimensão *cívica* da ECP; a sua dimensão *politécnica* procedia do escopo de articular o estudo escolar e o trabalho social, de contribuir para a superação da antinomia entre um *saber* alienado do seu investimento prático (dominante nos cursos liceais) e um *fazer* alienado do seu suporte teórico (dominante nos cursos técnicos) (Grácio, 1977).

8. Estamos agora mais bem colocados, creio, para entender que a decisão de criar o ESU, tal como concebido, se apresenta coerente com o momento do processo democrático em que ocorreu. Digamos que a instituição do «tronco comum» no secundário é uma estratégia susceptível de ser perfilhada por correntes «modernizantes», que já tinham adeptos no campo do próprio regime caetanista. Enquanto os valores culturais e políticos conformadores da estratégia educacional que orien-

tou a criação do ESU eram de natureza a fazê-la perfilhar pelas correntes «socializantes». As mesmas que, representadas na Assembleia Constituinte, lideravam o processo de elaboração de uma Constituição da República Portuguesa (CRP) que colocava o «socialismo» como meta do desenvolvimento da sociedade portuguesa (Diário das Sessões da Assembleia Constituinte, 1976).

A gestação daquela CRP e a do ESU — medida de política incomensuravelmente mais modesta, mas de análogo sentido político e social — são dois actos que se desenrolam pela mesma altura, de forma aliás independente, na acepção de dois processos que se ignoram um ao outro; mas são actos expressivos, em domínios distintos, de uma mesma corrente, que na movimentação social, em gabinetes ministeriais, na Constituinte, em instâncias político-militares, iam contribuindo para desenhar um destino colectivo que se acreditou fosse o de uma democracia política, económica, social e cultural em transição para o socialismo.

Dito de outro modo: o ESU não pretendia ser uma simples alteração formal de estruturas do ensino secundário, mas uma conversão coerente com um determinado projecto de sociedade, conversão que contribuisse, embora discretamente, para o ensino se tornar um factor de transformação e progresso social, designadamente obrigando-se o Estado a «modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho» (CRP, 1976), por forma a que «a diversificação profissional não corresponda a uma estratificação das hierarquias sociais» (Programa do PS, 1974) e, ainda, a «estabelecer a ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais» (CRP, 1976).

O primeiro dos preceitos constitucionais referidos, inquestionavelmente «marxizantes», deveu-se a uma proposta de dois deputados constituintes (António Reis e Miller Guerra) do Partido Socialista, cabendo dizer que nenhum deputado votou contra. Entretanto, os deputados do Centro Democrático Social abstiveram-se, não porque discordassem do enunciado — pelo contrário, A. Amaro da Costa sublinhou «a nossa atitude positiva em relação a esta formulação» [*sic*] — mas tão-só por o entenderem deslocado no texto constitucional, dado o seu valor meramente instrumental na consagração de objectivos mais gerais. Esta anotação afigura-se oportuna hoje, num momento em que se declara, com *vis* polémica de transparente carga ideológica, ter sido a criação do ESU um acto «irresponsável», ou «leviano», depois de já ter sido taxado de «improvisado» por aqueles que, conservando-o na sua organização formal, o

começaram a esvaziar de dimensões substanciais a partir do Verão de 1976.

Não há paradoxo em sustentar que os dez vertiginosos anos transcorridos alongam o tempo e turvam a memória. Para o caso em exame, constitui um exercício útil, de aproximação e clarificação, percorrer os programas e os projectos constitucionais dos partidos com assento na Constituinte, na parte em que eles se relacionam com a educação e o ensino. Resumirei o produto de tal exercício, desenvolvido algures (Grácio, 1977a, 1983), deixando de lado a União Democrática Popular (UDP), não pela sua menor representação parlamentar, mas pela singularidade (dois enunciados breves) do seu projecto no domínio da educação e do ensino.

Vejamos. Relembremos que todos os partidos se declaravam «socialistas», desde os socialismos de inspiração marxista aos de obediência cristã e personalista. Quanto ao mais, no tempo que precede e acompanha o lançamento do ESU:

- a) todos os partidos constituintes defendem a moldura de um tronco comum de estudos para o ensino secundário, nas variantes «polivalente» (PPD e CDS), tal como na Lei de Bases de 1973, e «unificado» (PS, PCP, MDP);
- b) a moldura em referência é encarada como diferindo especializações precoces (CDS), como devendo reduzir (CDS), como devendo contribuir para eliminar discriminações sociais (PS, MDP);
- c) as relações entre o ensino e a vida social, nessa mesma moldura, são encaradas de maneira complexa e diversificada, devendo o sistema: assegurar uma iniciação profissional e uma preparação para estudos superiores (PPD); combinar a educação com o trabalho produtivo, preparar para as actividades sociais e políticas (MDP); levar a compreender a vida social e a actuar sobre ela, a não reproduzir as relações de produção da sociedade capitalista, a contribuir para a edificação de uma sociedade socialista (PS).

É nos textos deste último partido que se encontram as proposições mais diferenciadas e «progressistas». Sem nenhuma ilusão pedagógica («A sociedade [...] condiciona todas as formas que a educação assume. Entende-se, por isso, que só a alteração dos condicionalismos existentes, isto é, a modificação das relações sociais de produção, pode permitir a edificação de uma sociedade socialista»), o seu programa, de Dezembro de 1974, inscrevia entre as medidas a curto prazo: «Unificação

do ensino secundário, desaparecendo a actual diferenciação entre curso liceal e cursos técnicos, que são o reflexo de uma política educacional discriminatória». Não se podia ser mais nítido e peremptório.

9. Não surpreende, por tudo quanto se tem alegado, que fosse o elemento da equipa governamental da Educação que então pertencia àquele partido, a propor a decisão de se criar o ESU, e a apresentar e a defender, com apoio em *dossier* especialmente preparado, a medida inovadora em instâncias políticas — Conselho da Revolução, Conselho de Ministros — cujo apoio confirmativo se buscava e obteve. Tal decisão assentou em estudos e propostas preparados por um Secretariado para a Reestruturação do Ensino Secundário, de composição «interdepartamental», coordenado por um professor universitário, e que dispôs sempre da colaboração activa de elementos das Direcções-Gerais implicadas, do GEP e de outros serviços, que puderam discutir propostas de currículo, de programas e de outros dispositivos pertinentes.

Medida tomada sob um Governo Provisório (o IV), não poderia ter cobertura legislativa parlamentar pois que, na ocasião, como se viu, a Assembleia preparava o texto constitucional. O ESU foi então criado por despacho, ao abrigo do chamado «decreto das experiências pedagógicas» (D.-L. 47587, de 10 de Março de 1967), que tem sido incessantemente utilizado de há quinze anos a esta parte, inclusive por responsáveis políticos e técnicos do sector que antes tinham contestado em outros esse recurso... Um dos mais recentes exemplos é, como se sabe, a denominada criação de cursos técnico-profissionais e de cursos profissionais (Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 4 de Outubro).

Sob o último Governo Provisório, da presidência de Pinheiro de Azevedo, ter-se-ão verificado dúvidas e flutuações de opinião na equipa governamental do sector, sujeita a pressões adversas ao ESU. Na ocasião, uma consulta de iniciativa ministerial endereçada aos partidos políticos, a uma Interassociação de Pais, ao Episcopado católico, aos Sindicatos de professores, não confirmou uma alegada ausência de pluralismo ideológico nos programas do 7.º ano de escolaridade. E de um inquérito endereçado às escolas (professores, encarregados de educação, alunos), aos Sindicatos, às autarquias, às associações de pais, resultou colher-se uma opinião maioritária favorável ao prosseguimento do ESU. A decisão de criar um 8.º ano sequencial pertenceu ainda a esse Governo, e a sua confirmação, ao I Governo Constitucional, cujo ministro da Educação declara

ter-se determinado pela vontade de não frustrar expectativas da população escolar implicada. Voltarei a este argumento.

Alegadamente «improvisada» a medida, a verdade é que os sucessivos governos constitucionais, nas suas diversificadas composições político-partidárias (PS, PS/CDS, AD), perfilharam a moldura da unificação no curso geral — reforçando-se mesmo o princípio da aproximação dos alunos ao mundo do trabalho, com a criação, para o 9.º ano, de cinco «áreas vocacionais», articuladas às disciplinas do «tronco comum» — e até a prolongam ao curso complementar, do que resultou a consolidação da estrutura formal iniciada em 1975... Cabe perguntar porquê. Antes porém importa acentuar não conhecer nenhuma inovação pedagógica generalizada no sistema de ensino português que tivesse resultado de estudos preliminares de investigação e de desenvolvimento experimental, nem eles são recurso frequente e sistemático em outros países. Na verdade, é rara a articulação convergente de factores favoráveis, a saber: vontade política de mudança, organização consistente da pesquisa, administração escolar aberta e flexível, professorado suficientemente habilitado e apoiado, opinião pública informada, estabilidade política...

Revenhamos à questão de saber porquê uma medida «improvisada» por um Governo Provisório continua e se consolida em sucessivos Governos Constitucionais que alegam contestá-la. O responsável do primeiro deles o disse: para não frustrar expectativas da população escolar implicada. A afirmação remete-nos à hipótese oportunamente formulada: das medidas de iniciativa e impulsão central tenderão a radicar-se, perdurando, as que se ajustam a transformações sociais objectivas no campo de aplicação. Transformações, em gestação do antecedente, na estratificação social portuguesa, desde os anos 50, relacionadas com a elevação dos níveis de vida, articulada, por sua vez, ao crescimento económico. O processo de assalariamento verificado tanto na classe média como na classe superior vai conferir aos diplomas escolares, na transmissão do capital económico e das posições sociais, um papel mais importante, relativamente à transmissão directa da propriedade de uma geração para a outra (Grácio, S., 1982). Daí uma procura social crescente de educação, uma pressão sobre o sistema de ensino que, ao longo do tempo, se vai exercendo em níveis sucessivamente mais elevados. Leite Pinto prolonga a escolaridade obrigatória de três para quatro classes (em 1956 para menores do sexo masculino, em 1960 para os do outro). Galvão Teles debate-se longamente com a definição de um esquema de enquadramento de obrigatoriedade escolar alongada para seis anos (1964), criando o

ciclo preparatório do ensino secundário (1967) e duas vias paralelas e alternativas. Veiga Simão faz aprovar na Assembleia Legislativa (1973) o princípio de uma escolaridade obrigatória de oito anos, sem força executiva porém (a Lei de Bases não é regulamentada), sendo significativo que as alternativas do esquema de enquadramento se situem agora ao nível de um primeiro troço do ensino secundário geral (escolaridade da 5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> classes). Com o 25 de Abril, a escolaridade obrigatória de seis classes permanece, mas a unificação dos estudos sequentes ao ensino primário alonga-se até à 9.<sup>a</sup> classe de escolaridade, a partir da decisão, em 1975, de criar o ensino secundário unificado.

Afigura-se interessante sublinhar, nestas medidas que se sucedem, algumas modulações significativas na estratégia e no ritmo. Leite Pinto, ao arrepio dos costumes político-administrativos dominantes no sector, faz preceder de consultas endereçadas aos professores, por mediação das direcções dos estabelecimentos de ensino, tanto oficial como particular, do liceal e do técnico, o projecto de unificar os primeiros ciclos destes dois ramos de ensino (MEN, 1960, 1961). Não obstante este recurso a uma consulta de que, por certo, esperava colher argumentos a favor, o ministro não encontra ainda apoio político-financeiro e ideológico para concretizar o projecto. Entretanto, abre o planeamento da educação à consultoria exterior (1959), e Portugal participa com um relatório próprio no chamado Projecto Regional do Mediterrâneo, elaborado em ligação com a OCDE; a descrição *quantitativa* da estrutura escolar no decénio de 50, e a sua previsível e desejável evolução até 1975, vem a ser publicada (1964) já sob Galvão Teles (Martins, 1964). O documento fornece uma imagem das clamorosas carências, distorsões e atrasos do sistema educativo, admitindo conter «o plano de fomento cultural de que o País necessita». Mas Galvão Teles, publicamente, sublinha de maneira expressa o seu carácter não-vinculativo e relativiza a sua importância, realçando em contraponto os méritos de uma iniciativa própria: a promoção de estudos de planeamento *qualitativo* da acção educativa que haveriam de conduzir à elaboração de um Estatuto da Educação Nacional. O próprio ministro chama a si a redacção final de um texto em que tem em conta, além de estudos técnicos dos serviços, relatórios parcelares e recomendações específicas de personalidades que entendeu convidar para o efeito, num laborioso e demorado processo que não chega a assumir a forma de uma proposta de lei (Teles, 1969). Esta virá a ser apresentada à Assembleia Nacional (1973), dois anos depois de anunciado e posto à discussão pública o correspon-

dente projecto, por Veiga Simão (MEN, 1973). Este beneficia, naturalmente, do acervo de estudos anteriores, mas o consulado caetanista é um tempo acelerado de fermentação reformista, que encontra obstruções fortes no seio do regime; e é na alargada discussão pública dos seus projectos que o ministro espera encontrar o apoio necessário à «democratização do ensino». Mais céleres ainda os tempos primordiais da «Revolução». No último dia de Janeiro de 1975, numa das reuniões periódicas da equipa governamental da Educação com o Conselho de Directores-Gerais, foi apresentado sucintamente, como já foi referido, o projecto de se proceder à reconversão do ensino secundário. Antes de meio ano passado, os estabelecimentos de ensino começam a receber informações e instruções preparatórias do novo esquema adoptado.

10. Na ocasião, a medida não foi publicamente contestada, salvo em comunicado de uma organização da «esquerda revolucionária», então existente, que a enquadrou na «Reforma Veiga Simão». Um ano depois apenas (ainda aqui a aceleração do processo...) sectores caracteristicamente direitistas acusavam-na de ter sido «imposta ao povo português»... Por esta mesma altura, sob o I Governo Constitucional, os responsáveis políticos da Educação tomam um certo número de medidas que, mantendo a estrutura formal do ESU, o esvaziam da sua substância. Poderá sustentar-se que prevenção político-ideológica e conservadorismo pedagógico determinaram uma incompreensão radical da essência do projecto inicial na sua intenção formativa e na sua inspiração democrática e socializante. E que há algum paradoxo em verificar que tais medidas são tomadas sob o governo homogéneo da força política em cujo programa — como nenhum outro — se encontram, como já vimos, formulados os princípios e as normas em que a forma inicial do ESU encontra a mais acabada legitimação. Se paradoxo existe, ele articula-se a um outro, de mais ampla dimensão: o das responsabilidades políticas no afrouxar do movimento tendencial de «transição para o socialismo» fixado como meta para a sociedade portuguesa na Constituição da República.

Está fora do propósito deste texto examinar esta questão. E não cabe nele a discussão, feita já em outros, dos argumentos avançados para a «suspensão» (de facto a extinção) da Educação Cívica Politécnica, a «substituição» (de facto a extinção) das Ciências Sociais, a eliminação das Ciências do Ambiente, a introdução de uma segunda língua estrangeira, etc. As medidas então tomadas conduziram a uma evidente «licealização» do sistema, que a natureza de alguns argumentos produzidos con-

firma. Medidas e argumentos que, em minha opinião, não exprimem apenas inércia e resistência pessoal e institucional à inovação, bem como estreiteza da visão pedagógica, mas, mais fundamentalmente, indiciam uma prática político-educacional reversiva, marcada por reencontros com uma continuidade que fora rompida.

Na sua forma original, o ESU constituía, na verdade, uma ruptura com orientações e práticas de um ensino em que o conhecimento das realidades sociais, culturais, económicas, políticas, se focalizava sobretudo no passado e, quando, mais raro, no presente, só, ou quase, por mediação livresca numa escola fechada sobre si, filtradas essas realidades por esquemas perceptuais e conceptuais que lhes ocultavam conflitos e contradições; constituía uma ruptura com um ensino que, de maneira geral, ignorava as realidades produtivas, laborais e tecnológicas ou, quando afloradas, as isolava do tecido social, legitimando assim, objectivamente, os «destinos» sociais de origem; constituía uma ruptura com um sistema de ensino que, atravessado embora por contradições e por conflitos larvares ou patentes que explodiram livremente com o 25 de Abril, resultava, tal como concebido e planificado, num instrumento de conservadorismo social e de arregimentação política e ideológica.

Esta não pode hoje mais, no quadro de uma democracia política que parece enraizada, assumir, por via escolar, as formas autoritárias de outrora. Mas, isolada a escola do mundo, ou propiciando dele uma visão suficientemente «purificada», não é a consciência crítica da vida social que aí se desperta, antes se propende a fazer interiorizar uma sujeição conformada à ordenação social dominante. É este, a meu ver, o significado essencial da operação de desvirtuamento praticada com relação ao ESU, sendo aqui irrelevante saber se ela resultou de uma vontade política ciente do significado. Nesta perspectiva, a conservação da moldura formal do Unificado não constitui problema para quem o esvaziou da substância socializante, como o comprova a consolidação de tal moldura, no curso geral, e depois no complementar, sob os sucessivos governos do período constitucional. Consolidação que se ajusta à tendência para o prolongamento da escolaridade obrigatória, precedida aliás, mesmo fora dos grandes centros urbanos, pelo da escolaridade espontânea, por efeito de uma procura social de ensino que também excede a obrigatoriedade e se alarga a camadas médias e populares.

Tal procura tende a orientar-se preferencialmente para estudos secundários gerais ou aparentados, o que explica a fortuna, antes da unificação, dos cursos liceais, nocturnos in-

clusivo, e dos cursos de serviços (Administração e Comércio), dos do 3.º e 4.º anos «experimentais», em prejuízo dos de tecnologia industrial. Corolário desta orientação da procura: aspiração a prosseguir estudos no ensino superior, universitário se possível. Em contrapartida, emergem medidas de política destinadas a reorientar, se não a refrear a procura: retardamento (Propedêutico, 12.º ano), ou selecção (*numerus clausus*) dos acessos, criação de vias dissuasórias (novos cursos técnico-profissionais e de formação profissional) (Grácio, S., 1983).

No presente contexto político-social, reversivo ele também, tais medidas não podem deixar de afectar aquela «democratização da educação» cuja promoção constitui obrigação constitucional do Estado. Dez anos corridos sobre o 25 de Abril, creio, sem remissão nostálgica, que, para cumprimento de tal obrigação, seria necessário recobrar — na estabilidade que resultaria do respeito activo da Constituição da República — os primeiros projectos educacionais, coerentes com o objectivo de «assegurar a transição para o socialismo mediante a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa» (do Art.º 2.º, na revisão de 1982).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bettencourt, Ana Maria (1979), «Educação Cívica Politécnica: uma Inovação?», *Raiz e Utopia*, 9-10.
- Bettencourt, A. M. e Santos, Maria Emília Brederode (1984), «Paixões e Bloqueios em Dez Anos de Ensino Diferente», *Diário de Notícias*, 24/4/84.
- Brotas, António (1979), «Educar em Portugal», *Raiz e Utopia*, 9-10.
- Caetano, Marcelo (1971), *Renovação na Continuidade*.
- (1974), *Depoimento*.
- Diário das Sessões da Assembleia Constituinte (1975, 1976).
- Grácio, Rui (1975), «A Via única no Ensino Secundário», *O Jornal*, 12 e 19/9.
- (1977), «A Educação Cívica Politécnica no Unificado», *Jornal da Educação*, n.º 2, Maio.
- (1977a), «Ensino Secundário Unificado: que Destino?», *Diário Popular*, 12, 14, 15 e 16/3.
- (1978), «A Educação, 4 Anos Depois», *Jornal da Educação*, n.º 11, Abril.
- (1981), *Educação e Processo Democrático em Portugal*.
- (1981a), «Perspectivas Futuras», in *Sistema de Ensino em Portugal*.
- (1983), Comunicação apresentada no seminário «O Futuro da Educação nas Novas Condições Sociais, Económicas e Tecnológicas», Universidade de Aveiro/OCDE (policopiado).

- Grácio, Sérgio (1982), «Escolarização e Modos de Integração na Formação Portuguesa (1950-1978)», *Análise Psicológica*, 4 (II).
- (1983), «O Recomeço do Ensino Profissional: uma Perspectiva Sociológica», comunicação apresentada às Jornadas Democráticas (Novembro) promovidas pelo MDP/CDE e abertas a não-militantes.
- Martins, C. Alves (1964), *Projecto Regional do Mediterrâneo — Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-1959)*, vol. 1; *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa, Previsão para 1975*, vol. 2.
- Melo, Alberto e Benavente, Ana (1978), *Expériences d'Éducation Populaire au Portugal (1974-1976)* (existe trad. port., da mesma data).
- MEN (1960, 1961), *Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*.
- (1971), *Projecto de Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*.
- (1973), *A Reforma do Sistema Educativo* (incluindo os debates na Assembleia Nacional sobre a Proposta de Lei do Governo).
- Pinto, F. Leite (1957), *Discursos*.
- (1963), *A Educação no Espaço Português*.
- Programas e projectos constitucionais (1975), dos partidos CDS, MDP/CDE, PCP, PPD, PS, UDP.
- Simão, J. Veiga (1971), *O Direito à Educação*.
- (1973), *Democratização do Ensino*.
- (1979), «Educar em Portugal», *Raiz e Utopia*, 9-10.
- Teles, Inocêncio Galvão (1968), *Temas de Educação*.
- (1969), *Estatuto da Educação Nacional — Projecto*.