

Portugal e o ocedeísmo

SACUNTALA DE MIRANDA (*)

EXPANSÃO ECONÓMICA E PLANEAMENTO EDUCATIVO

Durante a vigência do Estado Novo a educação teve em Portugal dois objectivos fundamentais. O primeiro, exaustivamente estudado por M. F. Mónica em «Educação e Sociedade no Portugal de Salazar», foi o de controlo social: a educação tinha por função assegurar a socialização das crianças no quadro da ideologia do Estado Novo⁽¹⁾. Isto era particularmente evidente ao nível do ensino primário. O segundo objectivo, incidindo particularmente no ensino secundário, era o de fornecer uma força de trabalho especializada para a indústria e comércio e seleccionar uma elite dirigente capaz de assegurar a continuidade do regime. É importante compreender a natureza do sistema de poder na sociedade portuguesa, em que o acordo entre os dois sectores (agrário e financeiro-industrial) da classe dirigente era assegurado não só pelo ditador mas também através da criação e renovação permanente da elite dirigente,

muitas vezes recrutada na pequena burguesia rural e urbana através do sistema educativo. Salazar e Marcelo Caetano eram exemplos flagrantes deste recrutamento de quadros a partir das camadas mais baixas da sociedade, o que era particularmente visível ao nível das autoridades locais. Um grau universitário, de preferência em Direito, e frequentemente obtido sob o patrocínio de um padrinho bem colocado, acompanhado pela ostentação das virtudes cívicas que constituíam o *ethos* do Estado Novo — temor a Deus, amor à Pátria e à Família — eram o caminho mais seguro para o sucesso nos círculos governamentais. Esta delegação de poder numa elite dirigente, totalmente subserviente aos interesses da classe dominante, era uma das características fundamentais do sistema de poder no Estado Novo. O que mudou com a posterior ascensão da burguesia financeira e industrial foram os tipos de conhecimentos exigidos à sua elite dirigente.

Como notou, Gramsci, «toda a classe social criada na base de uma função essencial no mundo da produção económica origina ao mesmo tempo, orgânicamente, um ou mais grupos intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da sua função não só no campo económico como também

(*) Socióloga. Universidade Nova de Lisboa.

(1) Maria Filomena Monica, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*.

nos campos social e político»⁽²⁾. No caso português os proprietários rurais tradicionais, uma classe parasitária, delegaram tradicionalmente o poder numa elite de juristas que funcionavam como administradores e aduziam legitimidade *legal* à legitimidade divina conferida ao sistema pela Igreja.

A medida que a burguesia financeira e industrial começou a impor-se, um novo tipo de elite se tornou necessário: a dos tecnocratas (principalmente economistas e engenheiros) mais voltados para a análise empírica e para uma actividade pragmática e mais aptos, portanto, a dirigir um sistema económico baseado predominantemente na indústria.

Durante os anos 50 e 60, o confronto entre os dois sectores da classe dominante traduziu-se, ao nível da elite dirigente, por uma oposição entre os *tradicionalistas* (representados principalmente por advogados) e *desenvolvimentistas* (representados principalmente por economistas e engenheiros), o que viria a ter grandes repercussões no sistema educativo, especialmente no que diz respeito ao ensino superior. Enquanto a expansão considerável do ensino secundário respondeu satisfatoriamente às necessidades da economia de 1950 em diante, o ensino superior foi incapaz de fornecer o número necessário de pessoal qualificado para a expansão industrial.

O prestígio social da profissão de jurista, que era considerada como a mais indicada para as carreiras política e de administração, foi mantido até ao fim do regime e a propensão do sistema educativo para produzir advogados em vez de cientistas, técnicos e gestores industriais contribuiu grandemente para a prevalência da ideologia tradicional muito depois de os proprietários rurais terem deixado de ser os principais detentores do poder.

(2) Antonio Gramsci, *The Formation of intellectuals*, in *The Modern Prince and other writings*, International Publishers, N. Y., 1970.

O carácter escolástico da formação intelectual a que os juristas eram sujeitos durante a sua vida universitária é responsável pela *argumentação legalista* tradicional, orientada para a discussão de princípios abstractos que caracterizava — e tende ainda a caracterizar a política portuguesa, apesar dos esforços dos *desenvolvimentistas* para levar a cabo transformações no sistema educativo que contrariassem tal tendência⁽³⁾.

O processo de determinação da superestrutura pela base está longe de ser linear, especialmente num país como Portugal onde as transformações ideológicas e culturais se deram, por tradição, sob influência externa — nomeadamente francesa — normalmente antes do desenvolvimento das forças sociais que poderiam fornecer à nova ideologia uma forte base de apoio. A natureza instável dos diversos regimes liberais portugueses explica-se pela inexistência de uma burguesia industrial coesa. Tanto durante o século XIX como no período republicano, o liberalismo encontrou como base de apoio um reduzido número de intelectuais da classe média cujo poder era constantemente posto em causa pelos proprietários rurais, pelo campesinato e pela Igreja.

De novo, em meados do século XX, o *desenvolvimentismo* e a ideologia educativa que lhe está associada foram introduzidos no país através da OCDE, antes que a burguesia industrial estivesse preparada para os apoiar e tiveram que abrir caminho no seio de um aparelho de Estado dominado pelos tradicionalistas. A integração na OCDE representou uma ruptura com o isolamento a que o sistema tinha estado sujeito durante os anos 30 e princípio dos anos 40. Significou que passaram a ser feitos regularmente relatórios detalhados sobre a situação eco-

(3) Seda Nunes, *O Sistema Universitário em Portugal: alguns mecanismos, efeitos e perspectivas do seu funcionamento*, in *Análise Social*, N.º 22-23-24, 1968.

nómica e o situação do ensino, o que dava origem a uma comparação desfavorável com a maior parte dos países-membros da OCDE, não muito lisonjeira para os governantes portugueses. Teve também como consequência que outros países ficassem ao corrente do facto de Portugal ser, juntamente com a Turquia, o país com a taxa de analfabetismo mais elevada e menor duração de escolaridade obrigatória de entre os países-membros da OCDE. Delegações portuguesas passaram a participar em reuniões internacionais em que era constantemente posto a nu o grande fosso existente entre os níveis económico e educativo do seu país e o dos países de capitalismo avançado. Mas, se alguns assuntos discutidos pelos técnicos da OCDE eram relevantes em relação à situação portuguesa, grande parte deles estava relacionada com preocupações características de sociedades que tinham atingido um nível de desenvolvimento mais elevado e enfrentavam problemas desconhecidos para Portugal. Além disso, muitas das soluções propostas para esses problemas eram inaplicáveis à situação portuguesa. De resto, como a situação real do país era em grande parte desconhecida, mesmo para os responsáveis, dada a pobreza e a distorção dos dados estatísticos publicados pelo Estado Novo os princípios da OCDE foram cegamente aceites por muitos *desenvolvimentistas* como uma receita capaz de arrancar Portugal do seu estado de atraso.

A influência da OCDE, com a abertura de contactos a nível internacional que implicou, foi decisiva para a alteração da política educativa portuguesa e, de certo modo, este fenómeno vem apoiar a tese da *autonomia da superestrutura* particularmente relevante para o caso de países capitalistas periféricos. Como atrás anotámos, uma teoria explicativa das ideologias dominantes através de uma determinação directa da superestrutura ideológica pela base económica da formação social, seria demasiado simplista, sobretudo no que diz

respeito a países cuja dependência do «centro» do sistema capitalista é não só económica como cultural. De facto a maioria das reformas previstas pelos *desenvolvimentistas* e legalmente decretadas não foram postas em prática, por a sociedade portuguesa não possuir «recursos materiais ou humanos» para a sua implementação, dado o arcaísmo da sua estrutura em relação à dos países capitalistas desenvolvidos.

AS ESCOLAS TÉCNICAS

Como já referi, era ao nível do ensino secundário que a selecção *formal* da elite dirigente começava a operar-se. De facto, a selecção começava ao nível do primeiro ano da escola primária (*), mas só era oficialmente sancionada no ensino secundário. Portugal possuía, de acordo com a tradição da Europa Ocidental, um sistema de educação secundária bipartido, com *liceus* que davam acesso directo à Universidade e Escolas Técnicas que, apesar de em teoria darem acesso aos Institutos Técnicos eram para a esmagadora maioria das crianças terminais, que um grande número abandonava antes da conclusão do curso. Das crianças que terminaram a Instrução Primária só 20 %, em 1950, prosseguiram estudos secundários, sendo os restantes 80 % encaminhados directamente para o mercado de trabalho com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos.

Entre 1940 e 1950 as inscrições no ensino secundário não só não tinham aumentado como apresentavam uma acentuada tendência para diminuir (ver Quadro I). Este facto, no momento em que o governo tentava aventurar-se no terreno da industrialização, preocupa os responsáveis da educação, que o interpretam, e correctamente, como sinal da

(*) Sacuntala de Miranda, *Insucesso Escolar e Origem Social no Ensino Primário*, in *Análise Social*, N.º 55, 1978.

Quadro I

MATRÍCULAS NAS ESCOLAS TÉCNICAS

1950-1951 — 1970-1971

	Alunos matriculados	Índice	Lisboa	Índice	Porto	Índice	Setúbal	Índice
1940-1941 ...	37 748	110	17 604	110	8 065	135	676	46
1950-1951 ...	34 287	100	15 991	100	5 966	100	1 477	100
1960-1961 ...	94 653	276	29 746	186	16 210	271	7 597	514
1970-1971 ...	125 390	366	36 776	230	19 078	320	10 773	729

inadequação do ensino e dos seus programas às necessidades concretas da economia do país. Prepara-se a Reforma do Ensino Técnico, cujos trabalhos preparatórios são iniciados em 1946 por uma equipa encabeçada por Leite Pinto, licenciado em Engenharia que virá mais tarde a ocupar o lugar de ministro da Educação.

A introdução ao Relatório da Comissão de Reforma^(*) expressa claramente o declínio do prestígio da velha elite dirigente nos círculos governamentais, quando comenta ironicamente que o «temperamento das classes dirigentes portuguesas», as inclina mais para a abstracção e para a evasão da realidade do que para a resolução de problemas concretos. Esta atitude seria derivada de uma *incapacidade de adaptação à realidade* e constituiria a principal causa do atraso económico português. Aos empresários portugueses faltava *espírito empresarial*, o que era fatal para o desenvolvimento económico. O que estava, de facto, na base desta *«inaptidão temperamental»* era a natureza dependente da economia portuguesa, repetidamente incapacitada de produzir uma burguesia industrial homogénea e coerente capaz de pôr em causa o carácter metafísico

do ensino português, em que prevalecia a orientação humanística baseada na tradição greco-romana, a par de um pensamento jesuítico-aristotélico, desenterrado das cinzas do laicismo republicano pela Igreja Católica.

Um sinal significativo da indiferença a que estava votado o ensino técnico pelos industriais portugueses é a baixa percentagens de respostas a um questionário sobre a necessidade de reforma e expansão do sistema educativo enviado às organizações corporativas, aos professores e ao patronato industrial. Entre os poucos empresários que responderam, um número importante defendia que o ensino técnico não era necessário para as tarefas simples que os trabalhadores tinham que desempenhar, enquanto outros manifestavam pronunciada aversão aos trabalhadores formados pelas escolas técnicas, que teriam tendência para «se darem ares» e eram mais reivindicativos em relação a salários. Outra razão que pode parcialmente explicar a razão por que os empresários não estavam interessados na formação dos trabalhadores eram a sua própria escolarização média, extraordinariamente baixa. Um inquérito realizado em 1960 revelaria que 40 % do pessoal administrativo superior na indústria nem sequer possuía o diploma de instrução primária.

(*) Relatório dos Estudos Preparatórios da Reforma do Ensino Técnico, M. E. N., 1947.

Como esta proporção era provavelmente muito superior em 1947, é óbvio que o sector administrativo temia ser confrontado com trabalhadores com um nível de educação superior ao que eles próprios possuíam. Há outro aspecto que sobressai destes dados, nomeadamente que as funções directivas, estão ainda estritamente ligadas à propriedade e que as posições são atribuídas sem qualquer necessidade de legitimação por parte do sistema educacional.

Apesar do papel económico que desempenhava no fornecimento de mão-de-obra especializada, à indústria, o ensino técnico era considerado tal como o explicita claramente a Comissão de Reforma — como possuindo a função social de criação de uma «classe intermédia» que serviria de «amortecedor» das tensões que surgissem entre as classes superior e inferior da sociedade portuguesa na medida em que a inexistência desse amortecedor, fazia perigar a estabilidade do sistema.

A reforma do ensino técnico era considerada como fazendo parte dum programa mais vasto que compreendia «libertar a indústria portuguesa do peso morto da velha maquinaria e da rotina dos antigos métodos de produção, difundir os ideais de produtividade e perfeição e convencer os pequenos capitalistas a unirem-se». O seu papel seria o de «preparação de trabalhadores qualificados para ocuparem postos aos diversos níveis de um mundo industrial renovado».

As recomendações do Relatório fundamentam-se largamente em experiências europeias — particularmente britânicas — de educação para as classes trabalhadoras. As *L. C. C. Senior Elementary Schools* são repetidamente citadas como exemplo de experiências frutuosas de formação de mão-de-obra para a indústria.

Era ainda cedo para pôr em questão o tradicional sistema bipartido do ensino secundário mas a especialização precoce em trabalho manual e não-manual nas escolas técnicas (a dicotomia industrial-comercial)

era criticada pelo seu aspecto discriminatório e propunha-se um curso unificado de dois anos, como medida equalizadora. Também os testes psicométricos e a sua validade eram postos em causa. Ao mesmo tempo, a diversificação regional dos programas era pela primeira vez encarada, num sistema que até à data fora caracterizado por uma centralização e monolitismo totais. A diversificação do programa e dos cursos devia processar-se segundo as características da actividade económica da região em que a escola estava implantada e, nas regiões mais pobres, viria a ser necessário eliminar o ciclo preparatório — caracterizado por um alto grau de generalidade — e permitir às crianças entrarem directamente num nível de especialização, sem o que se correria o risco de assistir a uma deserção das escolas por parte das crianças em idade de trabalhar e cujo salário era urgentemente necessário para a subsistência das famílias.

A fim de evitar a existência de um período intermédio de inactividade entre a saída da escola primária e a entrada para a escola secundária, a idade de entrada para as escolas técnicas em baixada de 13 para 12 anos e as escolas primárias seriam proibidas de permitir a realização de exame final antes dos 11 anos.

A reforma estava ainda muito ligada à função de inculcação dos princípios cívicos e de comportamento exigidos aos trabalhadores industriais. Tinha a intenção de transformar as escolas em locais de aprendizagem activa «da ordem, higiene e compostura no vestuário» e ainda de «noções mais complexas de dedicação ao trabalho, respeito pela moral, amor à Pátria e auto-confiança». Isto, no entanto, só poderia ser conseguido quando «os trabalhadores portugueses se decidissem a tomar uma atitude semelhante à dos trabalhadores britânicos». A Comissão de Reforma depois de analisar as respostas aos seus questionários concluía que os industriais portugueses estavam ainda muito longe de se aperceberem desta necessidade. E o

Estado, embora reconhecendo que em qualquer caso «a educação compete em primeiro lugar à família», era forçado a assumir ele próprio a tarefa de fornecer aquela parcela da educação que a família era incapaz de proporcionar.

As escolas técnicas continuaram a ser a principal preocupação nos 1.º e 2.º Planos de Fomento, cujos capítulos sobre a Educação lhes eram dedicados na sua quase totalidade.

A construção de novas escolas e a adaptação das antigas, de forma a comportarem o número crescente de estudantes, foi realizada durante os 10 anos que se seguiram à reforma e esta medida foi acompanhada por um aumento da procura de formação técnica entre 1950 e 1960.

Este aumento foi particularmente sentido nos distritos industrializados de Lisboa, Porto e Setúbal e iria continuar a verificar-se, num ritmo ligeiramente menor, na década seguinte (ver Quadro I).

ANALFABETISMO

Alguns esforços desenvolvidos nos anos 50 no sentido de eliminar o analfabetismo foram outro sinal da mudança da política educativa do Estado Novo.

Foi lançada pelo Ministério da Educação, em 1951, uma Campanha Nacional de Educação de Adultos com a finalidade de generalizar a Instrução Primária e reduzir a taxa de analfabetismo na ordem dos 50% entre a população. Tratou-se dum empreendimento oficial que estipulava que os professores de instrução primária deveriam receber um pequeno salário adicional para darem aulas nocturnas aos trabalhadores adultos que pretendessem fazer o exame de instrução primária.

De acordo com o Ministério da Educação, a inscrição nas escolas primárias subiu de 56% devido a esta medida e a outras cuja finalidade era o aumento da procura da

Educação. Entre as medidas tomadas salientam-se, por exemplo, restrições legais em relação aos trabalhadores analfabetos; os empresários do Comércio e Indústria foram proibidos de contratar funcionários com idade superior a 18 anos que não tivessem completado a 3.ª classe da Instrução Primária; pessoas sem o diploma da 4.ª classe da Instrução Primária não podiam ser aceites no funcionalismo público, eram impedidas de obter a carta de condução, não podiam emigrar e, no caso de serem alistados nas forças armadas, não podiam passar à disponibilidade sem fazerem o exame de instrução primária; todas as fábricas e escritórios que tivessem ao seu serviço mais do que 20 trabalhadores tinham que lhes facultar aulas nocturnas aos que não possuíssem o diploma de instrução primária.

Quadro II

ANALFABETISMO ENTRE A POPULAÇÃO ACTIVA

1960

Distritos	%
Aveiro	24,5
Beja	52,6
Braga	32,9
Bragança	41,4
Castelo Branco	40,8
Coimbra	28,4
Évora	42,6
Faro	44,2
Guarda	40,0
Leiria	31,9
Lisboa	18,1
Portalegre	43,1
Porto	23,3
Santarém	33,3
Setúbal	34,2
Viana do Castelo	31,8
Vila Real	39,8
Viseu	35,1
<i>Total</i>	31,3

Fonte: Recenseamento Geral da População. I. N. E.

Esta profunda alteração da política de um governo que até aí considerara a cultura como perigosa encontrava a sua justificação no campo do *controlo social*. As escolas primárias deveriam tornar-se centros de difusão da educação nas áreas circunvizinhas e este aspecto era considerado particularmente importante nas zonas industriais onde «as escolas deviam cooperar na luta contra as falsas ideologias e ser o instrumento de educação das classes trabalhadoras»⁽⁷⁾.

Ao considerar-se o papel das escolas primárias e da campanha de educação de adultos, a tónica dominante era colocada na formação de uma consciência nacionalista: «Uma vez que, graças aos altos desígnios da Providência, somos um país com uma acentuada vocação missionária e com um sentimento de coesão moral e político nas várias províncias portuguesas espalhadas por 4 continentes, reconhecemos a necessidade de preparar mais cuidadosamente as nossas crianças de forma a que elas entendam e sintam a grandeza do Império Português, para que o conheçam no seu percurso e na sua história»⁽⁸⁾.

Foi solicitada a cooperação da Indústria através da cedência de salas para as aulas nocturnas, mas não estava nas previsões do Ministério que se reduzissem as horas de trabalho ou se proporcionasse tempo livre para os trabalhadores assistirem às aulas. Os empresários que tomaram a iniciativa de contribuir para a campanha foram publicamente louvados, como aconteceu com alguns empresários de Aveiro que pagaram ordenados a professores durante o período de férias, ofereceram uma refeição gratuita aos trabalhadores que moravam longe e não

podiam ir jantar a casa e puseram à disposição das mulheres trabalhadoras transporte gratuito para poderem assistir às aulas.

Qualquer que fosse o sucesso da campanha quanto à difusão da ideologia do Estado Novo ela falhou claramente no que diz respeito à redução da taxa de analfabetismo, que se situava ao nível dos 31,18 % da população activa em 1960, embora se deva tomar em consideração a sua desigual distribuição pelo país: era mais elevada nas regiões do sul e do interior do que no litoral norte (ver Quadro II). Em Lisboa e nos distritos limitrofes a taxa de analfabetismo desceu até aos 18,1 %. O facto é, no entanto, que Portugal iniciou o período mais dinâmico da sua expansão económica com cerca de um terço da população activa sem saber ler nem escrever.

EXPANSÃO ECONÓMICA E PLANEAMENTO DA EDUCAÇÃO: O GEPAE E O FDMO

Foi a partir dos anos 60 que surgiu a maior parte da literatura sobre o planeamento da educação, inspirada no *ocedeísmo*. O *ocedeísmo*, como ideologia educativa ligada ao desenvolvimento capitalista e tendo como finalidade explícita elevar os países periféricos do sistema ao nível dos seus parceiros mais avançados — dentro do modo de produção capitalista — nasceu a partir do Plano Marshall depois da II Guerra Mundial — e fazia parte da superestrutura ideológica que acompanhou a internacionalização progressiva do capital e da produção. As suas directivas incidiam em 3 temas principais:

1. Previsão das necessidades do mercado de trabalho de trabalhadores especializados e orientação do sistema escolar no sentido de dar cobertura a estas necessidades;

2. *Flexibilidade* do sistema escolar, em oposição à especialização prematura, de

⁽⁶⁾ Relatório dos Estudos preparatórios...

⁽⁷⁾ *O Planeamento da Investigação Científica e Tecnológica em Relação com o Desenvolvimento*, OCDE, 1968, duplicado.

⁽⁸⁾ Veiga de Macedo, *Discurso proferido em Torres Vedras em 8 de Fevereiro de 1953*, M. E. N., 1953.

forma a proporcionar aos estudantes um conjunto de conhecimentos que lhes permitisse responder às necessidades de *mobili-dade horizontal* geradas por transformações estruturais e tecnológicas.

3. Desenvolvimento da educação «permanente» ou «recorrente», i. e., cursos curtos e intensivos, organizados fora do sistema escolar e de preferência financiados pela indústria privada, de forma a proporcionar aos trabalhadores a preparação necessária para alterarem a natureza do seu trabalho quando as necessidades da economia o exigissem.

Estas preocupações de cariz estritamente economicista relacionam-se com o tipo de planeamento económico que viria a caracterizar cada vez mais as sociedades ocidentais depois da guerra. Viriam a encontrar apoio crescente entre os *desenvolvimentistas*, cujos trabalhos sobre as ligações entre a economia e a educação se multiplicaram ao longo dos anos 60. Em Portugal o principal trabalho da OCDE que esteve na origem deste movimento foi o Projecto Regional do Mediterrâneo, um projecto sobre educação, que abrangia todos os membros do Sul da Europa e o Japão, e que foi introduzido em Portugal pelo IAC (Instituto de Alta Cultura) através de um grupo de técnicos de economia do desenvolvimento — Alves Martins Morgado Cândido e Alves Caetano. Consistia, no essencial, num estudo estatístico do sistema educativo português destinado a fornecer as bases para o lançamento da reforma da educação. As conclusões viriam a ser publicadas em Portugal em 1963 e 1964 (I) e o facto destes economistas serem professores do Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras em Lisboa, contribuiu para a ampla difusão do *ocedeísmo* entre os economistas portugueses e para o aparecimento de um número cres-

cente de trabalhos e artigos sobre as ligações entre as estratégias políticas da educação e de emprego que vieram a ser publicados na segunda metade da década de 60. Indivíduos como Morgado Cândido, Mário Murteira e outros, que vinham há algum tempo a defender o planeamento económico, alargaram os seus estudos ao campo educativo, de certa forma apoiados por órgãos governamentais recentemente criados.

O primeiro destes órgãos, ligado ao Gabinete do Ministro de Educação e criado com a finalidade de prever as necessidades do mercado de trabalho ao nível nacional e regional, foi o GEPAE (Grupo de Estudos e Planeamentos da Acção Educativa), que produziu um número considerável de documentos sobre o planeamento da educação — a maior parte destes para uso interno, não consultáveis pelo público e de aplicabilidade prática duvidosa. As suas finalidades eram, de acordo com Galvão Teles, «manter o contacto com organismos estrangeiros também implicados na actividade e investigação educativas» num mundo que «estava a tornar-se cada vez mais pequeno». Previa a realização de estudos e experiências pedagógicas orientadas no sentido da «renovação e aperfeiçoamento das estruturas escolares, sebentas, métodos e livros de textos».

O segundo destes organismos era o (FDMO), Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra, dependente do Ministério das Corporações, cuja acção em termos de publicações e da organização de cursos intensivos de formação para a indústria foi bastante mais eficaz do que a do GEPAE. Difundia uma série regular de publicações (Cadernos do FDMO) sobre diversos aspectos da economia e da problemática da educação e tinha como um dos elementos mais prestigiados o economista Mário Murteira. O papel destes organismos desenvolvimentistas dentro do aparelho de estado fascista não

foi ainda completamente entendido. De certo modo, funcionavam como uma 5.^a coluna dentro da própria estrutura governamental, com actividades que eram oficialmente aceites mas que podiam por vezes ser reprimidas como quando, por exemplo, um grande número de funcionários de FDMO foram presos por suspeita de «actividades subversivas». Por outro lado, eram considerados como parte da atitude demagógica do regime, que pretendia apresentar uma nova imagem face à opinião pública internacional. Qualquer que fosse a sua natureza, o certo é que conseguiram uma larga difusão da ideologia ocedeísta, e que, em certa medida, chegaram a ultrapassá-la.

Foi em relação à sua actividade que o então ministro da Educação Galvão Teles, uma figura típica tradicional que substituiu o técnico desenvolvimentista Leite Pinto, diria: «Eu penso que a educação nunca deve perder, antes deve acentuar cada vez mais, o cunho espiritualista que lhe vem da luminosa tradição cristã. E por isso não posso deixar de ver com apreensão o surto de certo internacionalismo educacional que tende a subordinar inteiramente, a escravizar a educação à economia como se a primeira só existira em função da segunda.»

A pressão da OCDE no sentido de elevar os níveis médios de Educação levaram o Governo a aumentar a escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos, antes de ter um número suficiente de professores e de escolas que acompanhassem o estabelecimento de tal medida. O Decreto-Lei que determinava o aumento da escolaridade obrigatória saiu em 1964 mas só entrou em vigor em 1968-1969.

As crianças que quisessem prosseguir os seus estudos na Escola Secundária teriam que fazer um curso de 2 anos em novas escolas (Escolas do Ciclo Preparatório) enquanto os outros permaneceriam nas escolas primárias até fazerem as 5.^a e 6.^a classes. As

novas escolas passaram a dispor de professores do ensino secundário que foram submetidos a uma formação especial.

A EDUCAÇÃO CENTRADA NA CRIANÇA

A natureza desumanizante da nova ideologia educativa era objecto de resistência tanto por parte dos tradicionalistas — que viam a educação como um meio de inculcação das virtudes cívicas e da formação de acordo com os ideais cristãos — como pelos intelectuais de esquerda, que recusavam o modelo capitalista proposto pelo desenvolvimentismo português e entendiam que o novo tipo de educação tendia a aumentar a alienação.

Como reacção aos objectivos *materialistas* do *ocedeísmo* desencadeou-se um movimento cultural — o qual, como a maior parte dos movimentos culturais portugueses, teve origem em França — a favor da educação centrada na criança.

Este movimento circunscrevia-se inicialmente a alguns professores que tentaram aplicar o método Freinet em escolas particulares (Movimento da Escola Nova) e se foi divulgando até conseguir uma ampla adesão entre os pais da burguesia esclarecida.

A importância do Ensino Particular manifestou tendência para aumentar nos anos 60, principalmente ao nível da escolaridade primária e na área de Lisboa, onde $\frac{1}{3}$ das crianças que frequentavam a Instrução Primária se encontravam em escolas particulares. Este fenómeno resultou em parte da incapacidade manifesta, por parte do Estado para dar resposta às necessidades da crescente população escolar e da difusão crescente do «regime duplo». O que reduziu o período diário de escola para 4 horas e le-

vou à progressiva deterioração do nível de ensino.

A única alternativa para os pais que pretendiam que a escolaridade dos seus filhos fosse feita em regime de tempo inteiro era colocá-los em estabelecimentos particulares. Muitos destes eram dirigidos pela Igreja mas um número crescente foi sendo criado por opositores ao regime, proporcionando às famílias da burguesia esclarecida uma alternativa ao rígido controlo ideológico das escolas oficiais. A sua relativa independência em termos de controlo ideológico levou algumas destacadas figuras da oposição a defender preferencialmente o sistema de subsídios às escolas particulares em vez da sua nacionalização, política que viria a ser progressivamente adoptada pelo Ministério da Educação a partir de 1968.

Ao mesmo tempo, a Educação *centrada na criança* apareceu associada à esquerda e em oposição à educação *centrada no programa*, das Escolas oficiais do Magistério Primário. A sua influência espalhou-se das escolas particulares para as novas escolas do Ciclo Preparatório, cujos programas e textos de base foram organizados por algumas conhecidas figuras da oposição portuguesa, e conquistou o apoio de um vasto número de professores da Escola Secundária, mais abertos dos novos métodos do que os professores de Instrução Primária, normalmente muito ligados aos velhos métodos autoritários.

Em Portugal, como noutros países, a Educação *centrada na criança* correspondeu em larga medida à adopção do ensino unificado e à necessidade de assegurar o controle e a comunicação com uma população escolar cada vez maior e mais heterogénea.

A criação de Escolas do Ciclo Preparatório representou em Portugal o primeiro passo para a unificação dos Liceus e das Escolas Técnicas.

IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

O conceito de igualdade de oportunidades, intimamente ligado ao de *meritocracia* faz parte da filosofia social do liberalismo. A utopia liberal baseava-se, na verdade, no conceito da igualdade de direitos e durante muito tempo as escolas foram consideradas como «agências de encaminhamento» dos membros da comunidade mais aptos e mais trabalhadores para o topo da hierarquia social. A tomada de consciência do facto de as sociedades ocidentais fracassarem cada vez mais na implementação deste ideal — visto que o sucesso dependia cada vez mais do estatuto herdado, à medida que a produção e a distribuição se iam concentrando — levou os responsáveis da educação a experimentar políticas de correcção a um sistema educativo que se verificava ser mais um gerador de desigualdades do que um canal de mobilidade social.

A alteração mais flagrante foi a generalização do sistema unificado, que veio a verificar-se na década de 60, quando os movimentos de esquerda o incluíram nos seus programas.

Em Portugal, dada a inexistência de um movimento de esquerda, a discussão do problema do ensino unificado não excedeu um número restrito de educadores e foi levantada aquando da criação de escolas diferentes para o ciclo Preparatório e para as 5.^a e 6.^a classes.

O problema da igualdade de oportunidades viria a ser cada vez mais discutido em relação à reforma universitária e à «democratização do sistema escolar» acabou por ser defendida tanto pela esquerda democrática, que a definia como a igualdade de acesso à universidade, como pelo Movimento Estudantil, que tendia a ligar esta expressão ao poder estudantil e à representatividade dos estudantes na gestão das escolas.

A «democratização» do sistema escolar viria a ser uma das tónicas da reforma de Veiga Simão.

Cerca do final dos anos 60, a discussão sobre a igualdade de oportunidades chegou à OCDE, que promoveu uma conferência sobre as várias políticas de expansão da Educação⁽¹⁷⁾ na qual o problema foi abordado e a «individualização dos métodos de ensino» foi aconselhada como meio de promover a igualdade de aquisição de conhecimentos e de evitar o «isolamento dos estudantes». Em 1975 publicava-se *Education Inequality and Life Chances*, uma obra em dois volumes na qual se pode encontrar um artigo de Westergaard ao lado de uma resenha bibliográfica que incluía trabalhos de Jenks, Bowles e Gintis e outros autores que tentaram entender a natureza e a função da escola na sociedade capitalista⁽¹⁸⁾. O que constituiu prova evidente do fracasso das políticas de mão-de-obra seguidas pela OCDE durante o período de expansão do capitalismo ocidental.

A REFORMA DE VEIGA SIMÃO

Uma das finalidades deste trabalho foi a de sugerir que a reforma de Veiga Simão, apresentada à opinião pública portuguesa em 1970 não foi mais do que o culminar duma série de medidas que tinham por finalidade elevar os níveis médios de educação em Portugal, em primeiro lugar como resultado das pressões externas surgidas com a OCDE e seguidamente como resposta à expansão económica do país. As alterações no sistema de educação vieram a verificar-se desde o final da guerra e a grande expansão verificada na escolaridade ao nível do secundário correspondeu — e em determinada medida ultrapassou — as expectativas, muito embora, como tentámos salientar anterior-

mente, isto se tenha conseguido à custa de uma deterioração da qualidade do ensino. Como consequência deste fenómeno viria em breve, a aumentar a pressão sobre a Universidade, mas o aumento da procura da educação universitária não era tão grave que pudesse explicar por si só a natureza e oportunidade da reforma, como pode verificar-se no Quadro III.

Quadro III

NÚMERO DE ALUNOS QUE COMPLETAM O LICEU

1960-1961 — 3 917	1969-1970 — 8 554
1962-1963 — 4 766	1970-1971 — 9 300
1964-1965 — 6 465	1971-1972 — 10 222
1966-1967 — 5 938	1972-1973 — 10 839
1968-1969 — 7 855	1973-1974 — 20 730

A pressão da OCDE em relação à reforma universitária fez-se sentir durante algum tempo. Em 1965, a OCDE nomeia um grupo de técnicos, entre os quais Mário Murteira e Dias Agudo, para a realização de um estudo sobre o «Planeamento da Investigação Científica e Tecnológica relacionada com o Desenvolvimento Económico», estudo esse que fazia parte dum projecto que cobria os vários países-membros da OCDE.

As conclusões do relatório aconselhavam um conjunto de medidas que começaram a ser adoptadas pelos responsáveis da Educação dois anos antes de Veiga Simão assumir o cargo de ministro.

A conclusão mais importante que se tira da análise das necessidades da indústria e da *produtividade* do sistema educativo é a de que as universidades portuguesas não conseguiam formar um número suficiente de cientistas e técnicos. Isto, tendo considerado que muita da maquinaria industrial

recentemente adquirida estava em regime de sub-utilização e que talvez fosse essa uma das razões por que teria havido uma descida na taxa de crescimento do PNB em 1965-1966.

Em 1968 a *Análise Social*, revista subsidiada pelo Ministério da Educação, dedica dois números completos ao problema da universidade e são aí analisados vários aspectos da Universidade Portuguesa, nomeadamente no que dizia respeito ao seu carácter tradicionalista, traduzido pelo elevado número de estudantes que seguiam Direito ou Belas-Artes. De facto, a recente expansão das universidades devia-se exclusivamente ao aumento do número de alunos que escolhiam os cursos mais tradicionais.

Ao assinalar a importância das licenciaturas em Direito que, apesar de não fornecerem qualquer tipo de formação em administração, eram «tradicionalmente» consideradas as mais indicadas para a política e administração. Sedas Nunes sugere a criação de áreas de Gestão nas Faculdades de Direito. O facto de mais de metade dos alunos de Direito (60 %) virem de cidades de província tendia contribuir para o conservantismo da sua mentalidade⁽¹⁹⁾.

No que diz respeito à composição social da população universitária, cerca de 84 % dos estudantes eram oriundos das classes superior ou média superior e a natureza de classe da selecção para a universidade contradizia o princípio da igualdade de oportunidades⁽²⁰⁾.

Para além das pressões da OCDE e dos desenvolvimentalistas a pressão no sentido da Reforma vinha da parte dos próprios estudantes universitários. A política estudantil ia-se tornando cada vez mais radical e militante e um número substancial de assistentes e professores iam aderindo ao movimento, de tal modo que algumas faculdades tinham sido praticamente tomadas pela esquerda.

As autoridades sentiam a necessidade urgente de dispersar o movimento estudantil que continuava a concentrar-se à volta de três centros únicos — Lisboa, Porto e Coimbra — e foi essa a razão por que medidas como a criação de novas Universidades e a redução dos cursos universitários tiveram um significado político, independentemente de corresponderem à racionalização de um sistema que tinha como finalidade o aumento de produtividade. Estas medidas acabaram por ser tomadas antes que Veiga Simão apresentasse o seu projecto de reforma, tendo os primeiros Decretos-Leis que oficializaram o bacharelato sido assinados por Galvão Teles e o seu sucessor na pasta da Educação, Hermano José Saraiva⁽²¹⁾.

Na minha opinião, a reforma de Veiga Simão, excepto no caso de algumas medidas que não chegaram a ser decretadas, teve apenas a função de coordenar e oficializar uma série de alterações que tinham vindo a verificar-se ao longo dos 20 anos que a precederam. O que constituiu uma inovação — e isto como consequência da grave crise política provocada pelas guerras coloniais que o Estado Novo atravessava nessa altura — era o carácter demagógico da campanha que envolvia a reforma e a tentativa do Governo de raptar alguns intelectuais que durante muito tempo tinham sido afastados.

Pela primeira vez um Ministro da Educação do Estado Novo citava o *Homem Unidimensional* de Marcuse ao mesmo tempo que proclamava o «carácter eterno da missão cultural nos seus «territórios ultramarinos»⁽²²⁾ tentando conciliar o radicalismo estudantil com a política colonial do Governo, profundamente reaccionária. Pela primeira vez também, figuras destacadas da oposição foram convidadas a colaborar «constitutivamente» na tarefa de sugerir alternativas ao projecto de reforma inicial e aos

intelectuais portugueses que durante muito tempo tinham sido banidos das Universidades Portuguesas, indo procurar trabalho no estrangeiro, foi pedido que voltassem a Portugal e colaborassem no trabalho de realizar em Portugal um renascimento cultural.

Poucos acreditaram que houvesse a intenção ou a possibilidade de desenvolver um país que sangrava tão abundantemente em homens e em recursos financeiros por virtude de três guerras coloniais através da reforma do ensino. Várias figuras da oposição rejeitaram a participação na discussão dos pormenores de uma reforma que, na sua opinião, tinha como finalidade única, ao restaurar o sistema educativo, servir as necessidades dum capitalismo cada vez mais consequente, enquanto aparentava defender valores humanos superiores⁽²³⁾.

Outros, como Santos Simões, apoiaram favoravelmente algumas medidas, como o aumento da escolaridade obrigatória e a criação da educação pré-primária, que correspondia aos desejos de uma população trabalhadora onde a proporção de mulheres trabalhadoras tinha aumentado consideravelmente devido à Guerra e à Emigração, bem como a unificação dos Liceus e das Escolas Técnicas, consideradas uma vitória da esquerda sobre os sectores mais conservadores do Governo e da opinião pública.

Após a discussão pública do Projecto de Reforma, críticas vindas da direita e da esquerda, no que se referia à sujeição absoluta da educação às necessidades da economia, levaram à supressão de qualquer ideia que sugerisse uma política de mão-de-obra linear e acabou por ser repetidamente proclamada a adesão aos valores humanos, principalmente ao princípio da igualdade de oportunidades. Quanto à «educação permanente», acabou por ser definida não como formação profissional (esta era tratada numa secção diferente) virada para a facilitação da mobilidade horizontal do tra-

balho, mas antes como um meio de proporcionar aos adultos motivações culturais e vias de aperfeiçoamento individual.

Do mesmo modo, a «flexibilidade do sistema escolar» adquiriu um novo significado, pois acabou por ser referida como a capacidade da escola para fornecer ao indivíduo tanto um conjunto de matérias de cultura geral, como uma variedade de opções tendo como finalidade a sua integração satisfatória no mundo da produção.

No seu conjunto a Lei da Reforma, que acabou por ser aprovado em Julho de 1973, 9 meses antes do 25 de Abril, foi baseada num *ocedeísmo* humanizado pelo compromisso verbal de sujeição às *finalidades superiores da educação*, ambas relacionadas com o desenvolvimento individual e colectivo do país. Se tivesse sido executada, teria representado, no campo da educação, a vitória final do *desenvolvimentismo* sobre as forças conservadoras.

CONCLUSÕES

O *ocedeísmo* foi introduzido em Portugal antes da consolidação de uma burguesia industrial consequente — na qual poderia encontrar a sua base de apoio e conquistar o seu lugar no aparelho de Estado — através de um grupo de economistas desenvolvimentistas cuja predominância veio a consolidar-se, passo a passo, com o influxo de capital estrangeiro e o desenvolvimento industrial que se verificaram depois de 1958.

As medidas tomadas no campo da educação, que tinham como finalidade aumentar o nível de qualificação da população trabalhadora de forma a que esta pudesse estar à altura de responder às necessidades de um sector industrial em expansão, começaram a ser introduzidas em 1947 mas encontraram reduzido apoio devido ao incipiente desenvolvimento industrial português e ao peso dos tradicionalistas no aparelho de estado.

Após 1958 assistimos a uma importante expansão económica e à consolidação duma burguesia industrial estreitamente ligada ao capital internacional que, embora tenham assegurado a aceitação oficial da nova ideologia educativa, falharam ao nível dos recursos necessários para que a reforma educativa resultasse, devido principalmente às perdas humanas e financeiras motivadas pelas guerras coloniais.

A instauração de um plano de educação *ocedeísta*, interrompido pelo 25 de Abril e pelas várias medidas educativas introduzidas com a finalidade de acompanhar a evolução da sociedade no sentido do socialismo, e retomado mais recentemente pelo Banco Mundial depende em larga medida não só da evolução da política nacional a curto e a longo prazo, como da viabilidade dos planos de desenvolvimento capitalista num país que mergulhou numa profunda crise económica.

(9) *Campanha Nacional de Educação de Adultos* (1951-52).

(10) *Campanha Nacional de Educação de Adultos...*

(11) *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa* (1950-1959), C. E. E. E., 1963.

(12) Inocêncio Galvão Teles, *Temas de Educação*, M. E. N., 1966.

(13) Galvão Teles, *Temas de Educação*.

(14) Galvão Teles, *ibidem*.

(15) See Rui Namorado, *Educação e Política*, Centelha, 1973.

(16) M. E. I. C. Divisão Estatística, *O fenómeno da repetência*.

(17) O. C. D. E., *Conférence sur les Politiques d'expansion de l'enseignement*, 1970.

(18) *Education, Inequality and Life Chances*, Vol. I, § 2, Paris, 1975.

(19) Rui Machete, *A Origem Social dos Estudantes Universitários Portugueses*, in *Análise Social*, N.º 20-21, 1968.

(20) Seda Nunes, *A População Universitária Portuguesa: Uma Análise Preliminar*, in *Análise Social*, Vol. VI, N.º 22-23-24, 1968.

(21) José Veiga Simão, *Discurso proferido na sessão de abertura do ano escolar 1969-70* (Universidade de Lourenço Marques).

(22) Rui Namorado, *Educação e Política*.

MORAES
editores

DAS NOSSAS COLECÇÕES PISTAS E PSICOLOGIA E PEDAGOGIA DESTACAMOS:

PISTAS

JEAN PIAGET e J. BARBEL INHELDER

- A PSICOLOGIA DA CRIANÇA

MAURICE REUCHLIN

- O ENSINO NO ANO 2000

PSICOLOGIA E PEDAGOGIA

CARL ROGERS

- TORNAR-SE PESSOA (5.ª edição)

CHARLES P. BOUTON

- O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (aspectos normais e patológicos)

GEORGES SNYDERS

- PARA ONDE VÃO AS PEDAGOGIAS NÃO-DIRECTIVAS?

GILBERT DE LANDSHEERE e VIVIANE DE LANDSHEERE

- DEFINIR OS OBJECTIVOS DA EDUCAÇÃO (3.ª edição)

J. P. GOURÉVITCH

- DESAFIO A EDUCAÇÃO

JEAN PIAGET

- A LINGUAGEM E O PENSAMENTO DA CRIANÇA (2.ª edição)

M. RAMOS LAMPREIA

- A CRIANÇA E A LINGUAGEM ESCRITA

MAUD MANNONI

- A CRIANÇA ATRASADA E A MÃE (3.ª edição)

PIERRE DAVID

- PSICANÁLISE E FAMÍLIA (prefácio de Françoise Dolto)

ROGER COUSINET

- A EDUCAÇÃO NOVA (4.ª edição)

MORAES EDITORES

Rua do Século, 34, 2.º - 1200 Lisboa

Telef. 325391-327717-320636

LIVRARIA - Largo do Picadeiro, 11 - 1200 Lisboa

Telef. 323468

Distribuidora - DIGLIVRO - Rua das Chagas, 2 - 1200 Lisboa