

João Luís Ferreira Vinhais Reis

NACIONALISMO E EUROPEÍSMO

**A INCIDÊNCIA NA QUESTÃO ESCOLAR EM
PORTUGAL NA REVISTA *O PROFESSOR* (1973-2004)**

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2009

João Luís Ferreira Vinhais Reis

NACIONALISMO E EUROPEÍSMO

A INCIDÊNCIA NA QUESTÃO ESCOLAR EM PORTUGAL NA REVISTA *O PROFESSOR* (1973-2004)

Dissertação de Mestrado em “Estudos sobre a Europa: Europa – As Visões do *Outro*”, na especialidade de estudos europeus, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Professor Doutor Fernando Catroga.

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2009

Agradecimentos

Em poucas palavras, não quero deixar de expressar o meu profundo agradecimento ao senhor Professor Doutor Fernando Catroga, pela preciosa orientação que me prestou na realização deste trabalho, principalmente as sugestões e reorientações que em muito contribuíram para a sua concretização. Ainda pelo estímulo e interesse demonstrado para que a esta etapa da minha vida académica atingisse os objectivos propostos.

Finalmente, agradeço do fundo do meu coração todo o apoio e incentivo concedido pelos meus pais, João Maria Vinhais Reis e Maria Beatriz Ferreira e, também, da minha sobrinha Mónica Sofia Reis da Fonseca, que sempre estiveram presentes e me acompanharam nos momentos de desânimo.

Índice

Introdução p.001

PRIMEIRA PARTE – Propósitos educativos e acção reivindicativa

Capítulo I – Portugal na transição para a democracia p.005

1. Concretização de um idealp.005
2. Concepção de um modelo educativo para Portugal p.021

Capítulo II – Génese e finalidade da revista *O Professor* p.032

1. Fundaçãop.032
2. Uma perspectiva das problemáticas educativasp.037
 - 2.1. Alfabetização um importante desígnio nacionalp.038
 - 2.1.1. Analfabetismo em Portugal após a integração europeiap.047
 - 2.2. Educação: a questão do insucesso escolarp.051
 - 2.3. Contrariedades da profissão docentep.057
 - 2.3.1. Educação *versus* formação de professoresp.061

SEGUNDA PARTE – Um olhar sobre a educação na Europa e no Mundo

Capítulo III – Europa fraccionadap.066

1. Positivo e negativo dos modelos educativos capitalista e socialistap.066
2. Europa ocidental pró-capitalista p.068
 - 2.1. A educação portuguesa no período pós revolucionáriop.070
 - 2.2. O sistema educativo inglês p.076
 - 2.3. O contexto educativo francêsp.082
 - 2.4. Divisão da Alemanha no pós 2ª Guerra Mundial – breve *sinopse*p.090
 - 2.4.1. Concepções educativas diferenciadas: República Democrática Alemã (R.D.A) / República Federal da Alemanha (R.F.A.)p.091
 - 2.4.2. Alemanha reunificadap.097
 - 2.5. Um sistema educativo no seio do capitalismo: o caso dos Estados Unidos da América p.099
3. Europa de Leste sob a égide da URSSp.108
4. Uma visão socioeducativa da América Latina: Chile e Cubap.115

TERCEIRA PARTE – Influência da integração europeia no sistema educativo português

Capítulo IV – A via europeia	p.123
1. Portugal rumo à Europa Unida	p.123
2. O sistema educativo português face a outros parceiros da União	p.126
2.1. Reptos e programas comunitários na área do ensino	p.135
3. Educação em Portugal perante os desafios colocados no dealbar do século XXI	p.137
Conclusão	p.143
Fonte	p.146
Bibliografia	p.154
Webgrafia	p.158
Anexos	p.159

Introdução

O principal propósito deste nosso estudo foi tentar identificar e descortinar as ideias e propostas defendidas pela revista *o professor* para o sistema educativo português, tanto no período anterior à eclosão da revolução de 25 de Abril de 1974, como na fase posterior de estabilização democrática e, principalmente, após a adesão à Europa Unida. O nascimento da fonte que serviu de base a este estudo ocorreu na fase terminal de um regime ditatorial que vigorou em Portugal cerca de meio século. Escassos meses tinham decorrido após a publicação do seu primeiro número e acontecia, no nosso país, a Revolução de Abril que devolveria a liberdade ao povo português e permitiria a implementação do sistema democrático que hoje se vive. Com ela desencadearam-se toda uma série de transformações políticas e socioeconómicas que contribuíram para o país que actualmente somos.

“A Constituição de 1976 pretendeu dar rumo doutrinal à evolução da sociedade portuguesa, declarando, logo no seu artigo 1º, que Portugal era uma República soberana «empenhada na sua transformação numa sociedade sem classes». O artigo 2º mandatava a República Portuguesa a «assegurar a transição para o socialismo»”.¹

No entanto, a evolução da sociedade portuguesa, nomeadamente após a entrada em vigor da Constituição de 1976, seguiria caminhos bem distintos dos inicialmente propostos pelos constituintes. O pedido formal de adesão à CEE (Comunidade Económica Europeia), manifestado em Março de 1977, acabaria por condicionar, nos anos imediatos, a nossa evolução no sentido da integração, concretizada em Janeiro de 1986. A inserção nesse espaço comunitário evidencia, também, que o mesmo continuaria a marcar a evolução da sociedade portuguesa. “Portugal oscilou, neste período, entre uma economia mais dirigista e colectivista e uma sociedade mais liberal e individualista.”²

A publicação da revista “o professor”, por ter surgido num período complicado da nossa história recente, a ditadura do *Estado Novo*, desempenhou um papel muito importante na vida dos docentes, nomeadamente quando dá expressão aos anseios e preocupações de toda uma classe profissional, tornando-se em simultâneo uma referência

¹ José Medeiros Ferreira, *Portugal em Transe* (1974-1985), in “História de Portugal”, Direc. José Mattoso, vol. VIII, Editorial Estampa, SD, p.139.

² *Idem*, p. 140.

na área pedagógica. Como escreveu um dia uma das suas directoras, Manuela Esteves, a revista preocupa-se em acompanhar, à sua dimensão, “as transformações por que, entretanto, passou a escola portuguesa e, dentro dela, o exercício da função docente.”³

Será neste contexto social, que um conjunto de cidadãos esclarecidos, próximos ideologicamente das correntes oposicionistas de esquerda, ligados directa ou indirectamente ao P.C.P. (Partido Comunista Português) ou ao Movimento MDP/CDE (Movimento Democrático Português – Comissão Democrática Eleitoral), insatisfeitos com o regime vigente e o estado em que Portugal se encontrava, fizeram com que esta publicação se pautasse por defender primeiramente os interesses da classe profissional que representa. Em simultâneo, aproveitam a oportunidade para divulgar e apresentar à opinião pública menos informada os problemas com que se debatia o nosso sistema educativo e o próprio país. Desta forma, a revista seria utilizada como corrente de transmissão para as opiniões distintas das que eram então dominantes na sociedade portuguesa. Entre os muitos colaboradores que nela escrevem durante largos anos, destacam-se, sem dúvida, pela quantidade de artigos produzidos os nomes de António Teodoro, Rogério Fernandes e José Salvado Sampaio.

Quem fundou esta revista ligada às questões da educação, certamente acreditava que o sistema educativo inspirado nos princípios e ideais socialistas da Europa de Leste desse tempo, e dos países da América Latina de corrente socialista, seriam o modelo que melhor serviria os interesses de Portugal, numa fase posterior à ditadura. Tal forma de educar era concebida e enaltecida como um modelo positivo, que deveria ser aplicado num período de liberdade, estabelecendo-se uma sociedade socialista, em ruptura com a herdada do *Estado Novo*. Não nos podemos esquecer que esta publicação era feita de professores para professores e tratava essencialmente de assuntos que estivessem relacionados com as problemáticas educativas. Um dos principais objectivos desta publicação era criticar ou valorizar os assuntos relacionados com o sistema educativo português e que despoletassem, em cada momento da nossa história, uma maior polémica e acesa discussão na sociedade. Nesse sentido, a revista *o professor* pode ser entendida e perspectivada na área educacional como próxima dos movimentos para-sindicais.

Em nosso entender as temáticas que mais se destacaram em termos de relevância são as que põem em foco questões ligadas à alfabetização/analfabetismo, insucesso escolar e os problemas da profissão docente. Como se sabe, aquando da formação da revista, Portugal era um país que registava elevados níveis de analfabetismo e um prenunciado

³ Manuela Esteves, “Editorial”, in revista *o professor*, nº 26 (3ª Série), Maio/Junho de 1992.

atraso quando comparado com países mais desenvolvidos da Europa, nomeadamente os países industrializados da CEE (Comunidade Económica Europeia). No período inicial da nossa actual democracia será dada especial relevância ao combate do analfabetismo que, entre nós, teimava em persistir como um mal endémico. Para diminuir o insucesso escolar reivindica-se mais investimento por parte do Estado, tanto ao nível dos recursos humanos como ao nível físico, designadamente melhores infra-estruturas e equipamentos. Na verdade, as problemáticas relacionadas com a educação e o ensino deveriam ser equacionadas e perspectivadas mais ao nível do interesse nacional.

Quanto à importância da classe docente invoca-se, que no período democrático, os professores estavam a perder o prestígio que os acompanhou durante muitos anos da nossa história. Neste estudo confrontam-se duas perspectivas e experiências educativas opostas: a capitalista e a socialista. Embora, na sua essência, ambos os modelos educativos proclamem ser o que melhor serve a sociedade em que se inserem, tendo em vista o desenvolvimento socioeconómico da mesma, na verdade aspiram a resolver e dar resposta aos problemas detectados baseados em concepções ideológicas e políticas bem diferentes.

PRIMEIRA PARTE
PROPÓSITOS EDUCATIVOS E ACÇÃO REIVINDICATIVA

Capítulo I

Portugal na transição para a democracia

1. Concretização de um ideal

O derrube da ditadura conservadora, que em 1933 se auto-intitulou *Estado Novo*, levado a efeito por um vasto movimento de oficiais das Forças Armadas, acabaria por representar o desenlace decisivo da crise agónica que a afectava na sua fase terminal. Se no início a guerra colonial contribuiu para manter activo o apoio das diversas facções do regime e até justificar o seu carácter autoritário e repressivo, também não deixa de ser verdade que tal situação conduziu, paulatinamente, o mesmo para um perigoso impasse em virtude de se continuar a recusar uma solução política negociada com os movimentos de libertação, a que se juntava “o crescente descontentamento dos quadros militares, receosos de se verem convertidos nos bodes expiatórios de uma situação sem saída.”⁴ Este regime teria ainda de defrontar-se internamente com os efeitos sociais e culturais do começo do processo de modernização económica, movido pela adesão de Portugal, em 1959, ao Acordo Europeu de Comércio Livre (EFTA).⁵

“A contradição entre um aparelho institucional rígido, fechado e conservador e as exigências derivadas do desenvolvimento industrial num contexto de cada vez maior dependência em relação à Europa, e entre a sua expressão ideológica autoritária e nacional – colonialista e as aspirações pluralistas e universalizantes desencadeadas pela nova dinâmica social e cultural que caracterizou os anos 60, era, sem dúvida, uma contradição explosiva.”⁶

Neste contexto, a polícia política e a censura revelavam-se instrumentos insuficientes para assegurarem a sobrevivência do próprio regime. Mas apesar da fragilidade patenteada estes mostravam-se eficientes diante a oposição civil, que não dispunha dos meios mínimos para se organizar eficazmente e mobilizar as massas populares, no entanto pouco ou nada podiam fazer perante o dinamismo existente no seio de certa parte da instituição militar. É de realçar que os últimos tempos do regime ditatorial parecem ter sido de domínio sobre a contestação exercida pelas forças políticas e sindicais

⁴ <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/media/Exposições/m2.pdf>, “25 DE ABRIL. UMA AVENTURA PARA A DEMOCRACIA. TEXTOS CIENTÍFICOS”, texto de António Reis, A «crise agónica» do regime, p. 86, 09-09-2009.

⁵ *Idem*, p. 86.

⁶ *Idem*.

oposicionistas, levando até muitos dos seus principais activistas à prisão. As *eleições* de Outubro de 1973 desenrolaram-se sob apertados condicionalismos, que levariam as listas da oposição a desistir do acto eleitoral, ao contrário do que se tinha verificado em 1969. O Partido Comunista Português (PCP), na altura, seria a única força política dotada de um aparelho clandestino suficientemente estruturado e, mesmo assim, não se mostrava capaz de desencadear sólidas acções ofensivas. Os sectores moderados da oposição liberal, limitavam-se a passar a sua mensagem através do semanário *Expresso* e de uma organização cívica a *SEDES*. O Partido Socialista (PS), fundado na Alemanha, em 19 de Abril de 1972, a partir da Acção Socialista Portuguesa, confrontando-se com dificuldades organizativas em Portugal, ter-se-á limitado à distribuição do seu recente programa político e da sua imprensa clandestina. A extrema-esquerda coexistia dividida em variados grupos, sendo a maior parte de orientação maoista e amplamente confinados ao meio estudantil. Por sua vez, o MRPP, já tinha encetado a sua penetração no meio operário e iniciado a estruturação de uma rede clandestina. Os Católicos progressistas também desenvolveram algumas acções de contestação ao regime, destacando-se a vigília contra a guerra colonial no fim do ano de 1972, na Capela do Rato, em Lisboa, esta atitude levaria ao cárcere e à demissão da função pública de alguns dos participantes.⁷ “Apenas as Brigadas Revolucionárias, fruto de uma cisão na Frente Patriótica de Libertação Nacional, sediada na Argélia, se mostrava ainda capaz de incomodar o regime.”⁸

Hoje, sabemos que o nascimento da publicação intitulada *o professor* aconteceu na fase final do regime ditatorial instalado no nosso país. Este regime acabou por vigorar em Portugal desde o golpe de Estado militar que pôs fim à primeira República (5 de Outubro de 1910 a 28 de Maio de 1926) e terminar em virtude de outro golpe de Estado militar, este ocorrido a 25 de Abril de 1974, tendo imperado entre nós aproximadamente meio século. Foi neste ambiente sociopolítico que a edição do primeiro número da revista, em Outubro de 1973, acabou por se materializar. Saliente-se que nesse tempo ainda se desconhecia, que a curto prazo, iria acontecer uma revolução em Portugal que acabaria por ditar o fim da ditadura salazarista. Nesse sentido, pensa-se ser útil e conveniente iniciar a exposição contextualizadora do tempo histórico deste nosso estudo, na fase terminal desse regime que vigorou, no nosso país, durante largos anos do Século XX.

A supremacia económica da burguesia agrária começou a diminuir entre nós no princípio da década de sessenta, enquanto o domínio ideológico só se viria a eclipsar pelos

⁷ <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/media/Exposições/m2.pdf>, “25 DE ABRIL. UMA AVENTURA PARA A DEMOCRACIA. TEXTOS CIENTÍFICOS”, texto de António Reis, A «crise agónica» do regime, p. 87, 09-09-2009.

⁸ *Idem*, p. 87.

finais da mesma. A década de sessenta, apesar de se ter revelado um período de grandes transformações na sociedade portuguesa, não despoletou uma verdadeira crise do Estado, já que este revelou possuir recursos suficientes para dissipar as contradições sociais que por essa altura se faziam notar.⁹ Apesar de existir um aparente controlo da situação social, este regime repressivo começava a denotar fragilidades aliadas à incapacidade de resolver ou atenuar os conflitos sociais que provocava e ia acabando com as possibilidades de uma transformação pacífica. Foi neste ambiente que a crise do *Estado Novo* se começou a fazer sentir desde 1969.¹⁰ “Muito provavelmente as causas da crise do regime estão no próprio regime, no bloqueio ideológico em que se foi enredando apesar do empirismo de que deu provas ao longo dos anos. O segredo da permanência do regime consistiu em adaptar-se às condições que julgou inelutáveis e em exorcizar todas as demais.”¹¹ A partir de 1969, o regime deparou-se com duas situações problemáticas novas: a concentração do capital e o fim do colonialismo. No entanto, o regime acabaria por se mostrar incapaz de se adaptar à realidade que se encontrava em mutação.¹²

O *Estado Novo*, termo que surgiu cerca de 1930 e que se manteria até ao terminar desse regime ditatorial, seria social e corporativo. A sua estrutura de base encontrar-se-ia na família, “os seus elementos fundamentais nas corporações morais, económicas e intelectuais, onde os interesses de patrões e empregados”¹³ convergiam em prol de um objectivo comum: o *nacional*.¹⁴ Fernando Rosas sustenta que o compromisso constitucional de 1933 levou o corporativismo português a afastar-se da pureza político - -institucional pretendida por Salazar e seus apoiantes em termos de regime nos anos trinta do século XX. Este surge mesmo como um corporativismo subordinado a órgãos de poder de natureza e cariz liberal. “Essa cedência, inicialmente apontada como um recuo transitório na organização política do Estado num percurso de progressiva desparlamentarização e corporativização do sistema político, transformar-se-ia em realidade definitiva.”¹⁵

⁹ <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/media/Exposicoes/m2.pdf>, “25 DE ABRIL. UMA AVENTURA PARA A DEMOCRACIA. TEXTOS CIENTÍFICOS”, texto de Boaventura de Sousa Santos, *A crise final do Estado Novo*, pp. 89-90, 09-09-2009.

¹⁰ *Idem*, p. 91.

¹¹ *Idem*, p. 92.

¹² *Idem*.

¹³ <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/media/Exposicoes/m2.pdf>, “25 DE ABRIL. UMA AVENTURA PARA A DEMOCRACIA. TEXTOS CIENTÍFICOS”, texto de A.H. de Oliveira Marques, *O Estado corporativo*, p. 42, 09-09-2009.

¹⁴ *Idem*, p. 42.

¹⁵ <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/media/Exposicoes/m2.pdf>, “25 DE ABRIL. UMA AVENTURA PARA A DEMOCRACIA. TEXTOS CIENTÍFICOS”, texto de Fernando Rosas, *O corporativismo subordinado...*, p. 45, 09-09-2009.

“No início da década de setenta o debate sobre o regime centrou-se na opção Europa ou África. Os sectores políticos da oposição democrática, dominados pela nova pequena burguesia urbana, sobretudo sensível à falta de liberdades cívicas e políticas, viam na abertura à Europa o caminho para uma ordem democrática estável. No campo socialista, muitos jogavam na hipótese de a integração europeia se vir a fazer sob a égide socialista, o que constituía um motivo adicional para optar pela Europa contra o regime.”¹⁶

Quando chegou ao poder, em Setembro de 1968, Marcello Caetano encontrou o país num estado de impasse generalizado. Foi neste ambiente que os portugueses aguardaram com esperança a sua apresentação formal ao País. Encontravam-se expectantes quanto a uma nova atitude política que trouxesse a mudança à sociedade portuguesa; isto é, que contrariasse o imobilismo, que impulsionasse a modernidade contra o conservadorismo. Inicialmente este governante terá estimulado a esperança de muitos e o receio de outros que desconfiavam da sua ortodoxia relativamente a princípios que consideravam intocáveis, especialmente no que dizia respeito à política ultramarina. Numa tentativa de não decepcionar os primeiros nem perder irreversivelmente o apoio dos segundos, apela-se a todos os portugueses para que derrubem “o que os divide em espírito de conveniência e de recíproca tolerância de ideias, o novo Presidente do Conselho procurou estabelecer um compromisso, expresso na fórmula «continuidade e renovação», pondo embora a tónica na primeira.”¹⁷

Depois de ultrapassado o necessário período de transição, cerca de meio ano, mantém-se no essencial praticamente intacta a estrutura do último governo de Oliveira Salazar, no entanto, em Março de 1969, ocorrem as primeiras mudanças significativas, principalmente ao nível do sector económico. Contribuíram para a almejada mudança alguns elementos desse governo, ao falarem abertamente, que a aproximação à Europa Comunitária seria um dos caminhos incontornáveis no processo de desenvolvimento que preconizavam para Portugal.

Deste modo, o primeiro semestre de 1970 ter-se-á revelado rico em indícios que pareciam anunciar uma decidida viragem rumo à Europa. Apesar de tudo, esta suposta inflexão na direcção da Europa, não deverá ser entendida como um processo que envolve a generalidade das elites e muito menos da classe política. As resistências encontravam-se também dentro do próprio governo. Contudo, pelas mãos do então ministro dos Negócios Estrangeiros Rui Patrício iniciam-se formalmente as conversações com a CEE

¹⁶ *Art. cit.*, p. 93.

¹⁷ José Manuel Tavares Castilho, “O Marcelismo e a Construção Europeia”, in *Penélope*, n.º 18, Lisboa, Edições Cosmos, Maio de 1998, pp. 78-79.

(Comunidade Económica Europeia), em 27 de Novembro de 1970, culminando no processo da assinatura dos Acordos Portugal-CEE/CECA, de 22 de Julho de 1972. A iniciativa veio a converter-se no último acto formal de aproximação à CEE até ao pedido de adesão ocorrido depois da queda do regime ditatorial. Na verdade, como referiu José Manuel Castilho, “a partir do Verão de 1972, já nada havia a esperar do regime em termos de *renovação*. Restava a *continuidade*”.¹⁸

A título de balanço o autor citado menciona que, no período que medeia entre 1968-1973, as perspectivas de liberalização iniciais e a sua paralisação, resultou do “«agravamento das tensões sociais», da «impossibilidade da via liberalizadora, num contexto de guerra no Ultramar», da «insuficiente vontade política no sentido da democratização» e da «incapacidade de actuar rapidamente e eficazmente no domínio das reformas sociais».”¹⁹ O autor citado refere que o primeiro acto pré-eleitoral por parte da oposição consistiu na realização do II Congresso Republicano de Aveiro, 15-17 de Maio de 1969, cujos propósitos, citando Álvaro Seiça Neves,²⁰ foram “eminentemente patrióticos, visam à discussão e esclarecimento dos graves e inadiáveis problemas que afligem e martirizam esta pátria doente.”²¹ Para os congressistas reunidos em Aveiro, o problema crucial em debate era o da democratização, no sentido da restauração das liberdades fundamentais ou, de um modo mais alargado, da Liberdade, com algumas incursões pelas áreas do ensino, da cultura, da saúde, da habitação e da economia. Nenhuma tese apresentada abordaria directamente o lugar de Portugal na Europa, numa perspectiva política ou cultural.

A temática da integração europeia só viria a ser abordada directa ou indirectamente, aquando da realização do III Congresso da Oposição Democrática reunido em Aveiro, entre 4 e 8 de Abril de 1973, já numa fase de profunda agonia do regime (ver anexo, p.1). A Oposição beneficiando de um período de aparente normalidade, com que o regime vigente procurava legitimar cada acto eleitoral, reuniu-se para, teoricamente, debater a sua participação no acto eleitoral que se aproximava, as legislativas de 1973.²² As diferentes ideologias da Oposição Democrática reunidas em Aveiro afirmaram que o Governo de Salazar estava conotado com o Governo da grande burguesia, que impedia a concorrência, destruía os partidos políticos, protegia o capital financeiro e industrial e era aliado dos

¹⁸ José Manuel Tavares Castilho *op. cit.*, pp. 80 e 93.

¹⁹ *Idem*, p. 104.

²⁰ Citação feita por José Manuel Tavares Castilho de Álvaro Seiça Neves, «Alocução de abertura do Congresso» in *II Congresso Republicano*, cit., vol. I, p. 11.

²¹ José Manuel Tavares Castilho, *op. cit.*, pp. 104 e 107.

²² *Idem*, pp. 107-111.

grandes proprietários rurais. Os problemas que o país enfrentava nesse período passariam então por uma opção de governação socialista. Por outro lado, criticou-se também a crescente ligação de Portugal aos países capitalistas, como sendo outro obstáculo relevante para um gradual desenvolvimento económico do país e que servisse, efectivamente, os interesses da maioria do povo português. Durante esta fase, o Mercado Comum era visto como a necessidade dos monopólios europeus fortalecerem a sua posição relativamente ao imperialismo americano e a forma de enfraquecer o sistema socialista. A adesão de Portugal à CEE (Comunidade Económica Europeia) era olhada pela oposição democrática como um caminho que, inevitavelmente, levaria ao aumento da exploração das classes trabalhadoras pelo capital português e estrangeiro. No campo da educação, a questão da alfabetização incipiente do povo português mereceria especial destaque. Os professores presentes no Congresso da Oposição Democrática acabariam por reivindicar: a melhoria geral das suas condições de trabalho; a criação de uma associação profissional destinada à defesa dos seus legítimos interesses, estabelecendo as normas reguladoras do exercício da profissão, nomeadamente obrigações e direitos e que, obviamente, pugnassem pelo seu cumprimento.²³ No entanto, a resolução saída do encontro foi abster-se de ir às urnas.²⁴

Em nota preambular da obra *Educação e Processo Democrático em Portugal*, Rui Grácio, admite que na década de 60 do século XX, o poder prevalecente em Portugal apresentava *contradições e ambiguidades* nos propósitos declarados em termos da política educativa, acrescentando: “nos quais se pode detectar uma certa tendência para aceitar substituir o malthusianismo escolar e a ideologia passadista pela expansão e «modernização» do sistema educativo, aparentemente encarado, agora, como um instrumento necessário do desenvolvimento económico.”²⁵ Contudo, a alteração dos objectivos a concretizar vão-se tornando mais claros nos finais da década de 60 e início da década de 70. Que no entender do autor referido significava o seguinte:

“O discurso do poder abandona a expressão «generalização do ensino» e adopta a expressão «democratização do ensino/igualdade de oportunidades educativas», com fortes acentos meritocráticos; e são feitas propostas de projectos de reforma educativa, que vinham sendo preparados com o apoio técnico e financeiro da OCDE, propostas acompanhadas de apelos, inusitados num regime autocrático ideológico está verosimilmente ligada à influência de grupos interessados no processo de desenvolvimento industrial, em projectos político-económicos de integração europeia, bem como à maior agressividade da movimentação laboral e estudantil,

²³ III Congresso da Oposição Democrática, Aveiro 4 a 8 de Abril de 1973 - “Conclusões”, Seara Nova, 1973, pp. 9-47.

²⁴ José Manuel Tavares Castilho, *op. cit.*, pp. 107-111.

²⁵ Rui Grácio, *Educação e Processo Democrático em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1981, p. 12.

conduzindo à recuperação e à reinterpretação pelo poder das correntes ideológicas das oposições democráticas. Embora limitada na expressão e no tempo, aquela discussão pública forneceu a oportunidade de manifestação de diferentes correntes de opinião, que virão aliás a afirmar-se, depois, mais franca e fortemente, com a restauração da democracia política, a partir de 25 de Abril de 1974.”²⁶

O discurso prossegue expondo que embora tais projectos de reforma se tenham verificado e implementado apenas em algumas áreas restritas do sistema educativo, os mesmos encontrariam apoio, e ao mesmo tempo também a oposição, “em grupos políticos e sociais afectos ao próprio regime.”²⁷ A ditadura tombou sob um golpe militar, que imediatamente foi apoiado por um amplo e pujante movimento popular. O Movimento das Forças Armadas propunha no seu programa inicial de governo para a sociedade portuguesa, agora liberta da opressão a que esteve sujeita durante largos anos, três objectivos políticos: Descolonizar, Democratizar e Desenvolver. Uma vez implantada em Portugal a democracia política, de feição pluralista, rapidamente se constata que dos três aludidos propósitos, o desenvolvimento certamente seria o de mais difícil concretização, que na opinião de Rui Grácio seria “em resultado, talvez, da conjuntura económica internacional, das arcaicas estruturas produtivas e sociais herdadas da ditadura, do processo do seu desmantelamento parcial e localizado no período mais tormentoso da revolução.”²⁸

Nos inícios da década de 70, Portugal à semelhança de outros países situados na periferia meridional da Europa, parecia patentear “uma formação social característica de um capitalismo acentuadamente subalterno relativamente a interesses supranacionais, com fortes dependências tecnológicas, de mercado comercial e financeiro de exportação de mão-de-obra.”²⁹ Em Abril de 1974 a sociedade portuguesa parecia uma sociedade bloqueada no seu desenvolvimento global; onde o carácter arcaico, opressivo e selectivo do sistema educativo do anterior regime era apontado como o principal responsável por tal atraso do país.

No entanto, devemos admitir que o sistema não permaneceu estático, moveu-se e alterou-se, não só impulsionado pela introdução de medidas de modernização reformista, mas também movido por transformações que se iam operando no mundo das escolas, sobretudo superiores, algumas das quais se deparavam frequentemente com situações de rebuliço e mesmo de colapso. Rogério Fernandes escreveu na introdução do livro

²⁶ Rui Grácio, *op. cit.*, p. 13.

²⁷ *Idem*, p.13.

²⁸ *Idem*, p. 14.

²⁹ *Idem*, p. 14.

Educação: Uma Frente de Luta, que durante dois anos dirigiu, em colaboração com outros elementos, dos quais destaca José Salvado Sampaio, a tarefa de incrementar uma escola antifascista e democrática, onde as crianças portuguesas encontrassem múltiplas possibilidades de desenvolvimento tanto ao nível cognitivo como físico e sobressaíssem, no final da formação, os valores humanistas. “Era a escola necessária a uma sociedade democrática a caminho do socialismo.”³⁰ “O mero desenvolvimento da reforma educativa, tal como fora concebida no período anterior, era incompatível com os propósitos da criação da escola antifascista e democrática.”³¹ A educação pré-escolar, a eliminação do analfabetismo e a educação permanente constam no texto constitucional como deveres do Estado para assegurar a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar.

“Tanto nos princípios gerais como nas linhas de orientação preconizada, a lei fundamental do país ajusta-se às grandes tarefas práticas da Revolução portuguesa. Ela responde, sobretudo, nas suas determinações mais audaciosas, à vontade política de milhões de portugueses que, nas eleições para a Assembleia Constituinte e, mais tarde, para a Assembleia da República, votaram pela esquerda e deram a maioria aos partidos de esquerda.”³²

O primeiro governo Constitucional foi um governo socialista minoritário. Como sabemos, um governo minoritário tem dificuldades em governar se não obtiver apoios ou negociar acordos umas vezes à esquerda, outras vezes à direita. O Programa do primeiro Governo Constitucional foi alvo de crítica por ter apontado, em poucas palavras, como responsável pelo atraso de Portugal no sector da Educação a última fase do regime derrubado em 25 de Abril de 1974. Parecia ter-se omitido o período salazarista no sector de ensino. Contudo, no período imediatamente a seguir ao 25 de Abril, os comunistas foram utilizados para justificar os males por que a educação portuguesa passava nessa fase. É como se estivesse deliberadamente a esquecer os muitos anos em que ditadura do *Estado Novo* teve reais responsabilidades na matéria.³³ Apesar das divergências político – ideológicas que marcaram a fase inicial da nossa jovem democracia, parece ser consensual, que os efeitos da revolução de Abril se traduziram pela positiva em substanciais progressos da vida escolar portuguesa, decorridas que estão mais de três décadas. Em 1977, Rogério Fernandes compreensivelmente imbuído de um espírito revolucionário escrevia:

³⁰ Rogério Fernandes, *Educação: Uma Frente de Luta*, Lisboa, Livros Horizonte, 1977, p. 10.

³¹ *Idem*, p. 12.

³² *Idem*, pp. 30-31.

³³ *Idem*, pp. 31-32.

“A educação e a instrução dos filhos das massas trabalhadoras, do campesinato, e das classes intermédias constituem uma das mais profundas aspirações do nosso Povo. A infância e a juventude constituem para nós, comunistas, uma das principais preocupações e uma das razões do nosso combate revolucionário, preocupações que se acentuam no momento em que a política de recuperação capitalista do Governo PS determina um brutal agravamento das condições de vida das classes trabalhadoras e intermédias.”³⁴

Na verdade, o nosso sistema educativo modificou-se em virtude da alteração de regime provocado pela *revolução*, que no seu período mais instável e turbulento – prolongado até Novembro de 1975 – se caracterizará no plano político “pelo compromisso conflitual de forças divergentes e mesmo antagónicas, pela pluralidade de centros de decisão, pela indeterminação das orientações dominantes”³⁵, pode dizer-se que se assiste a uma certa impregnação das políticas educativas e do sistema educativo, pelo menos em certos níveis e sectores do sistema, por valores de inspiração socialista ou socializante. Em suma, depois de se ter restaurado o regime democrático no nosso país, muda efectivamente o contexto político da educação formal e simultaneamente aumentam as correntes de opinião mais favoráveis à democratização do ensino.

Após 1975 concretizar-se-á a intenção governativa de *normalizar* o sistema educativo, onde uma das componentes da prática política do poder se revelava numa alegada neutralização ideológica do aparelho de ensino, em correlação aparente com o objectivo prioritário, a sua adaptação às necessidades de um desenvolvimento que requeria a preparação de mão-de-obra e de quadros de diferentes níveis de qualificação.³⁶ Em democracia quaisquer políticas de educação estimuladas pelo poder central ou, mais restritamente, pelas autoridades regionais ou locais, tanto no passado como no presente, necessitam efectivamente de ser encaradas como instrumentos de uma estratégia de transformação de uma sociedade visando o progresso, o desenvolvimento constante e a sustentabilidade de uma sociedade para as gerações futuras. Assim, poder-se-ão considerar pertinentes, válidas e ainda muito actuais as ideias registadas um dia por Rui Grácio:

“As funções do sistema educativo formal são frequentemente referidas a objectivos *nacionais*; às acções educativas não formais, quando suficientemente integradas, é possível assinalar objectivos *comunitários*. (...) A identificação da educação, mais precisamente das políticas educativas, com

³⁴ Rogério Fernandes, *op. cit.*, p. 231.

³⁵ Rui Grácio, *op. cit.*, p. 15.

³⁶ *Idem*, p. 16.

objectivos nacionais, é sobretudo explícita, e por isso mais transparente, quando se trata do sistema educativo formal, em seus diferentes graus, ramos e modalidades, do esquema pré-primário ao ensino superior, do ensino geral ao técnico-profissional, do ensino público ao particular (onde ele exista). Por um lado, a educação escolar deve contribuir para o *desenvolvimento da personalidade individual*, potenciando as virtualidades próprias de cada um, de maneira equilibrada e harmoniosa; por outro lado, deve contribuir para o *desenvolvimento e progresso da comunidade nacional*, para a sua prosperidade económica e para a sua estabilidade, ou para o seu dinamismo social, nomeadamente preparando mão-de-obra e quadros técnicos e culturais qualificados e, se possível, motivados; finalmente, a educação escolar deve contribuir para *reforçar a coesão social e um sentimento colectivo de identidade* cujo produto histórico e cultural leva o nome de Nação, de Pátria.³⁷

Na Constituição de Abril (Lei fundamental do país) são frequentes referências aos princípios da soberania nacional e da independência nacional, que nas palavras do autor citado seria a expressão política congruente com a identidade nacional e onde se inscreveram os objectivos educacionais do desenvolvimento individual e do progresso colectivo do Estado.³⁸ Em cada tempo histórico e num determinado espaço de civilização, as estratégias de política educativa tenderão a ser no presente, como certamente o terão sido no passado, instrumentos de transformação social utilizados pelo poder instituído com propósitos *nacionais*. Poder-se-á exemplificar a ideia expressa anteriormente invocando-se o desenvolvimento individual dos cidadãos, o progresso colectivo; reforço da coesão social ou, ainda, “pela inculcação de ideias e sentimentos que constituem o suporte moral da soberania, da independência política do Estado e da comunidade nacional.”³⁹

“De Pátria falavam com foga vibrção os dirigentes, os ideólogos, os pedagogos, os cidadãos da Primeira República. De Nação preferiam falar (abusivamente, amordaçada a voz da entidade colectiva de que se pretendiam intérpretes), os próceres, e seus agentes ideológicos, do Corporativismo fascista. Identidade nacional é o nome agora emergente para designar uma realidade inquestionável; e inquestionável desde logo porque o Português «mal nasce deixa de ser criança: fica logo com oito séculos»... (...) Por isso, afigura-se indiferente, ou quase, dizer Pátria, Nação, identidade nacional...”⁴⁰

Na exposição até ao momento produzida evidenciaram-se conceitos como Pátria, Nação e identidade. Perante tal constatação, justifica-se uma certa clarificação e possível

³⁷ Rui Grácio, *op. cit.*, pp. 33 – 35.

³⁸ *Idem*, p. 35.

³⁹ *Idem*, p. 43.

⁴⁰ *Idem*, pp. 43-44.

significado da palavra nacionalismo. Na opinião de Ernest Gellner, “o nacionalismo é, essencialmente, um princípio político que defende que a unidade nacional e a unidade política devem corresponder uma à outra.” Ou seja, para o autor referido “o *sentimento* nacionalista é o estado de cólera causado pela violação desse princípio ou estado de satisfação causado pela sua realização. Um movimento nacionalista é aquele que é incitado por um sentimento deste tipo.”⁴¹ Acrescentando ainda:

“O nacionalismo é uma teoria da legitimidade política que exige que as fronteiras étnicas não atravessem as fronteiras políticas e, especialmente, que as fronteiras étnicas dentro de um mesmo Estado – uma contingência já formalmente excluída pelo princípio da sua formulação geral – não separem os detentores do poder do resto da população. Assim, o princípio nacionalista pode ser defendido num espírito ético e «universalista».”⁴²

No entanto, Ernest Gellner defende que a sua definição de nacionalismo depende também de outros dois termos: Estado e nação. Assim sendo, o Estado será uma instituição ou conjunto de instituições particularmente dedicadas à manutenção da ordem (independentemente de todas as outras funções que desempenha). De acordo com a perspectiva seguida, existirá Estado onde subsistam instituições especializadas na manutenção da ordem, representadas pelas forças policiais e os tribunais, separadas do resto da vida social.⁴³ Já a definição de nação apresenta maiores dificuldades do que as relativas à definição de Estado.

“As nações fazem o homem, as nações são os artefactos das convicções, lealdades e solidariedades do homem. Uma simples categoria de indivíduos (por exemplo, os habitantes de um dado território ou os que falam uma determinada língua) transforma-se numa nação se e quando os membros dessa categoria reconhecem firmemente uns aos outros determinados direitos e deveres mútuos em virtude da qualidade comum de membros dela. É esse reconhecimento mútuo, enquanto membros do grupo, que os transforma numa nação, e não os outros atributos comuns, quaisquer que eles sejam, que distinguem essa categoria dos que são membros dela.”⁴⁴

Eduardo Lourenço, em palestra proferida por ocasião de um colóquio realizado em Durhan (USA) em 1984, abordando a questão da *Identidade e Memória - o caso português*, refere-se-lhe nos seguintes termos:

⁴¹ Ernest Gellner, *Nações e Nacionalismo*, Lisboa, Gradiva, 1993, p. 11.

⁴² *Idem*, pp. 11-12.

⁴³ *Idem*, pp. 14-15.

⁴⁴ *Idem*, pp. 17-20.

“Quer para o indivíduo, quer para o grupo, quer para uma nação, a *identidade*, em sentido óbvio, é um *pressuposto*. A esse título, aquilo que surge como problema ou questão de «*identidade*» para cada uma dessas realidades, individual, grupal ou nacional, não diz respeito à *identidade* propriamente dita mas à sua modalidade, à sua expressão e, sobretudo, à sua *perturbação*. Podia, pois, concluir-se que, em sentido rigoroso, não há nunca questão alguma de *identidade*. Seria uma conclusão apressada. Mais exacto é afirmar que para o indivíduo, o grupo, a nação, a questão de *identidade* é permanente e se confunde com a da sua mera existência, a qual não é nunca um *puro dado*, adquirido de uma vez por todas, mas o acto de querer e poder permanecer conforme ao ser ou ao projecto de ser aquilo que se é.”⁴⁵

Rui Lourenço Almeida refere:

“Em Portugal o nacionalismo romântico influenciou todo o século XIX e que esteve na origem das guerras liberais e do movimento republicano. No início do século XX surge o nacionalismo autoritário, com o *Integralismo Lusitano* de António Sardinha, que terá uma grande influência na Universidade de Coimbra. Acaba por triunfar em 1926, sendo a base ideológica do regime de Salazar.”⁴⁶

Assim, para este autor as tendências nacionalistas, embora em minoria, ainda subsistem na nossa sociedade democrática. São a causa e a base da sua luta a oposição à unidade europeia e à adesão de Portugal à actual UE (União Europeia). Rui Lourenço Almeida conta que Toynbee, um historiador inglês de renome, partidário do colonialismo e do neocolonialismo, referiu que Portugal foi o primeiro e o último império europeu. Todavia, numa atitude muito optimista, aquele historiador deixa transparecer a ideia de que num tempo futuro talvez volte a ser o primeiro. Também pelo seu pensamento, Rainer Daehnhardt, será considerado outro representante do nacionalismo, em virtude de este defender a saída de Portugal da União Europeia para dar início à construção do *Quinto Império*, ou seja, “Portugal seria líder mundial, cumprindo assim o seu destino profético.”⁴⁷ Mas se atendermos à evolução da nossa História recente, nomeadamente o período que se seguiu à Revolução de Abril de 1974, constatamos que as correntes europeístas paulatinamente se afirmaram como maioritárias em Portugal.

Apesar de tal superioridade têm surgido muitas tentativas de conciliar europeísmo com outras soluções para a política externa portuguesa. Começa a surgir “a fusão de

⁴⁵ Eduardo Lourenço, *Nós e a Europa ou as duas razões*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1990, p. 9.

⁴⁶ Rui Lourenço Amaral de Almeida, *Portugal e a Europa – Ideias, Factos, Desafios*, Lisboa, Edições Sílabo, 2005, p. 189.

⁴⁷ *Idem*, p. 189.

uropeísmo com atlantismo, europeísmo com terceiro-mundismo e até europeísmo com nacionalismo.”⁴⁸ Mas a ligação à Europa parece ser estruturante em toda a política portuguesa quer ela seja interna ou externa. A Europa, sobretudo a Europa culta, sempre olhou para Portugal como sendo parte integrante da mesma. Portugal é encarado pelos outros parceiros comunitários como um país plenamente integrado nos movimentos culturais que se desenvolveram e deram forma à cultura europeia. O nosso país acompanhou e em muitos casos contribuiu para os principais movimentos culturais e científicos europeus.⁴⁹ Enfim:

“Portugal é um país europeu pela geografia, pela identidade de cultura, pela tradição histórica. No plano da economia, é na Europa Ocidental que Portugal adquire mais de metade das suas importações e é igualmente para Europa do Ocidente que Portugal vende mais de metade das suas exportações. (...) A vocação europeia de Portugal justifica assim que participe conscientemente no processo de integração europeia, quer no plano económico, quer no plano político. (...)”⁵⁰

Em 1968, Oliveira Salazar, ao cair da cadeira entrou num estado de coma do qual nunca mais recuperou. O Presidente da República, almirante Américo Tomás, teve necessidade de substituir o ditador, nomeando para o cargo de primeiro-ministro, “um ilustre erudito e historiador, além de advogado e administrador bem sucedido”⁵¹ e respeitável professor da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, Marcello Caetano. Este, por sua vez, era um reformador muito especial. Pretendia impulsionar a modernização económica de Portugal, embora combinada com grandes precauções políticas. No entanto, tal aspiração não parecia ser viável num país em que as instituições tinham sido criadas para resistir tanto ao capitalismo como ao liberalismo. “A visão que tinha do seu papel como primeiro-ministro era, contudo, circunscrita por uma percepção altamente legalista e mecanicista do sistema.”⁵²

Segundo a interpretação de José Manuel Tavares Castilho, a Europa de que se falava no período do marcelismo (entendida esta por Europa ocidental, num quadro em que se perspectivava o alargamento da CEE), continuava no essencial reduzida a um mero espaço comercial e definindo-se exclusivamente como um mercado, em termos de importação e exportação.

⁴⁸ *Op. cit.*, p. 201.

⁴⁹ Rui Lourenço Amaral de Almeida, *op. cit.*, p. 201.

⁵⁰ Arménio Cardo, *Portugal e o Mercado Comum Depois do 25 de Abril*, p. 8, citado por Rui Lourenço Amaral de Almeida, *op. cit.*, p. 229.

⁵¹ *Idem*, p. 56.

⁵² *Idem*, p. 57.

“Mesmo para os sectores liberais, as necessidades de aproximação à Europa eram exclusivamente ditadas por imperativos económicos e exprimiam-se em termos de relações comerciais. A assunção da Europa como uma realidade cultural e política portadora de um acervo estruturante edificado sobre os valores da liberdade não faz parte da cultura política do marcelismo, como, de resto, fora banida do salazarismo. Então, como antes, o percurso português para a Europa, as suas linhas de «aproximação» ao movimento de unidade europeia, no âmbito da CEE, foram ditadas e configuradas num contexto de puro pragmatismo.

Pode assim concluir-se que, à data da assinatura dos Acordos Comerciais entre Portugal e a CEE e a CECA, em Julho de 1972, a distância entre Portugal e a Europa não era substancialmente diferente da que existia em Janeiro de 1960, aquando da assinatura formal da adesão à EFTA. Também neste ponto, que reflecte, afinal, os contornos de toda uma política, o marcelismo tem de ser entendido numa perspectiva de continuidade do salazarismo.”⁵³

Afinal, o que mudou na sociedade portuguesa com a Revolução de 25 de Abril de 1974? Sem dúvida, do muito que a Revolução alterou, sobressaem a liberdade de expressão das mais diversas opiniões num quadro institucional democrático e pluralista e o fim da censura. Kenneth Maxwell, na introdução ao livro *A Construção da Democracia em Portugal*, notou:

“O golpe de Estado de 1974 foi um processo que se assemelhou mais às revoluções europeias da década de 1820 e de 1848 do que às «grandes» revoluções de 1789, em França, ou de 1917, na Rússia. Isto é, foi espectacular no seu poder psicológico e, no entanto, limitada na sua capacidade de reordenar a sociedade; suficientemente significativo no seu impacte para transformar não só o contexto do discurso político e social, mas também o contexto institucional em que o poder político é exercido e, uma vez terminado, difícil de levar a sério por muitos observadores estrangeiros.”⁵⁴

Na óptica do autor referido, a história da actual democracia portuguesa ter-se-á iniciado, mais precisamente, em 1976 com a implantação do Governo Constitucional. Contudo, admite a existência de um problema na abordagem que faz da temática, que é o facto da Constituição de 1976 ter emergido das condições do período revolucionário. Do seu ponto de vista, terá incorporado uma retórica e imposto restrições estatutárias na actividade económica que reflectiriam um ponto de vista então predominante, mas que nos finais da década de 70 já não encontrava eco na sociedade civil portuguesa nem nas classes

⁵³ José Manuel Tavares Castilho, “O Marcelismo e a Construção Europeia”, in *Penélope*, nº 18, Lisboa, Edições Cosmos, Maio de 1998, pp. 116-118.

⁵⁴ Kenneth Maxwell, *A Construção da Democracia em Portugal*, Lisboa, Editorial Presença, 1999, p. 15.

políticas, para não fazer referência aos futuros parceiros de Portugal na Comunidade Europeia.⁵⁵ António Reis sucintamente justifica o 25 de Abril de 1974.

“Uma revolução autonomamente dirigida por militares com o objectivo prioritário de encontrar uma saída política para o impasse colonial, num país anesthesiado por décadas de obscurantismo e com escassa implantação de forças políticas e respectivas correntes ideológicas, dificilmente poderia escapar quer à tentação de uma tutela militar mais ou menos longa, quer à emergência de insanáveis contradições entre as opções estratégicas a seguir pelas diferentes facções da sua elite dirigente.”⁵⁶

Todavia, o processo revolucionário, que inicialmente teve como agentes essenciais os militares, ver-se-á num curto espaço de tempo fortemente condicionado pelas posturas das diferentes forças partidárias e pelos apoios populares que cada uma delas angariará.

“Do complexo cruzamento que então se estabelece entre partidos civis e facções militares decorrerá a confrontação entre projectos e modelos de sociedade opostos, até à imposição daquele que maior acolhimento obterá nas primeiras eleições por sufrágio verdadeiramente universal que alguma vez tiveram lugar em Portugal: um projecto e um modelo basicamente inspirados na matriz democrático-parlamentar das democracias ocidentais europeias, embora na sua primeira fase com objectivos económicos-sociais claramente socializantes.”⁵⁷

Ideia que Guilherme de Oliveira Martins reforça quando refere:

A “Constituição de 2 de Abril de 1976 foi inspirada por ideais democráticos e socializantes, consagrando, por via de um compromisso complexo, uma organização política, social e económica orientada, a um tempo, para a afirmação da democracia pluralista-representativa, assente no respeito dos direitos e liberdades fundamentais, e para um objectivo histórico de maior justiça social e igualdade de oportunidades – «o socialismo».”⁵⁸

Assim sendo, Portugal foi notado no contexto internacional como o primeiro país a passar por um processo de transição e consolidação democrática na terceira vaga de democratização. Acontecimento que José Magone considera estar bem evidenciado no livro de Samuel P. Huntington *The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth*

⁵⁵ *Op. cit.*, pp. 15-16.

⁵⁶ António Reis, *Portugal 20 Anos de Democracia*, Coord. de António Reis, “O Processo de Democratização”, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994, p. 19.

⁵⁷ *Idem*, p. 19.

⁵⁸ Guilherme D’ Oliveira Martins, *Portugal 20 Anos de Democracia*, Coordenação de António Reis, “Os Partidos Políticos”, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994, p. 138.

Century, quando coloca nitidamente o exemplo português na vanguarda desta vaga.⁵⁹ “A transição de um regime autoritário patrimonialista para um regime universalista e democrático é naturalmente uma mudança das lógicas da construção de sistemas.”⁶⁰ Apesar de terem acontecido nos anos 60 e 70 do século XX, diversas experiências democráticas e socialistas um pouco por todo o mundo, o modelo de democracia e de democratização convergia já nos anos 80 para o modelo da democracia liberal. Esta forma de uniformização do modelo de democracia e de democratização tornou-se ainda mais visível nos anos 90 do mesmo século.⁶¹

Ainda que a democracia precise de um elevado nível de consenso, verdadeiramente não necessita de consenso absoluto. Depois da sua implementação formal como modelo constitucional e institucional, “a democracia, ou melhor, a democratização é um processo de negociação de questões conflituais nascentes no seio de um jogo de regras (formais ou informais) de procedimento conhecidas e aceites por todos os participantes.”⁶² Não será de estranhar que em Portugal, nos anos que imediatamente se seguiram à Revolução de Abril, as circunstâncias não fossem as mais propícias para acções de planeamento. No entanto, naturalmente terão proporcionado um ambiente mais favorável à concepção e implementação de um planeamento educativo que, ao contrário do que continuamente tinha sucedido até 1974, fosse claramente inscrito numa política de progresso social e de desenvolvimento económico, visando fins nacionais, sectoriais e regionais bem demarcados e assente numa participação activa dos intervenientes populacionais interessados.⁶³ Por isso, não nos surpreende que após a consolidação da democracia se iniciassem de imediato no nosso país múltiplas transformações sociais. Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos, “as práticas sociais de reprodução social alteraram-se, desde logo, com as transformações nos padrões de consumo das classes trabalhadoras provenientes da subida dos salários.”⁶⁴ Em termos sociais, entre as várias reivindicações feitas pelos movimentos populares, encontra-se o domínio da educação, nomeadamente no tocante às questões da alfabetização e do acesso das classes trabalhadoras aos diversos graus de ensino.⁶⁵

⁵⁹ José Magone, “A Integração Europeia e a Construção da Democracia portuguesa”, in *Penélope*, nº 18, Lisboa, Edições Cosmos, Maio de 1998, p. 129.

⁶⁰ *Idem*, p. 129.

⁶¹ José Magone, *op. cit.*, pp. 129-130.

⁶² *Idem*, p. 130.

⁶³ J. M. Protes da Fonseca, *Sistema de Ensino em Portugal*, Coordenação de Manuela Silva e M. Isabel Tamen, “Gestão do Sistema de Ensino”, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 123.

⁶⁴ Boaventura de Sousa Santos, *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto, Edições Afrontamento, 1990, p. 132.

⁶⁵ *Op. cit.*, p. 133.

2. Concepção de um modelo educativo para Portugal

Fazendo-se uma análise da evolução dos sistemas educativos confrontamo-nos com duas políticas educativas opostas. Uma tendência relaciona-se com a determinação de assegurar a todos os indivíduos as mesmas oportunidades, independentemente da classe social de origem, do sexo, da etnia, da região. Como? Por meio da unificação homogénea dos processos e meios escolares. A outra orientação exprime-se pela fragmentação de estruturas, isto é, pela invenção de vias diferenciadas de aprendizagem.⁶⁶ De entre as várias explicações avançadas sobre as origens desta política, uma fundamenta-se na existência de uma divisão técnica do trabalho nas sociedades e civilizações denominadas tecnológicas. Na verdade, a estrutura ocupacional de uma determinada sociedade exige, de facto, aos seus elementos o desempenho de funções distintas e que ao mesmo tempo sejam capazes de as assegurar com qualidade. Numa sociedade dominada pela lógica do saber, a divisão técnica do trabalho estabelecerá o número daqueles que terão acesso a um determinado tipo de percurso cognitivo para efeitos de formação.⁶⁷

No início do *Estado Novo* largas camadas populacionais permaneceram afastadas da cultura letrada devido à fuga escolar, por motivos sociais, económicos e por causa do insucesso, sendo este último, derivado da recaída no analfabetismo funcional depois de cumprida a escolaridade obrigatória. Todos aqueles que conseguiam ultrapassar os três anos de escolaridade primária obrigatória, deveriam realizar um quarto ano que lhes permitisse o acesso a um dos dois ramos existentes no sistema escolar de então, para tal tinham de sujeitar-se a um exame de admissão que lhes permitiria ingressar no ensino liceal ou técnico. A partir dos anos 50 do século XX, começou a despontar uma orientação de unificação do sistema educativo, de acordo com os ideais de uma escola única. Este movimento surgiria no seio governamental provocando, de imediato, divergências e dificuldades no interior do próprio Regime. Se a política educativa do salazarismo não suscitou polémicas até aos começos da década de 50, o mesmo já não poderemos dizer relativamente ao período em que os horizontes económicos do país começavam a ganhar uma definição mais nítida. No decurso das décadas de 50 e 60, novos impulsos pareciam pronunciar-se no campo da educação. Começa a ter-se a consciência de que a educação era

⁶⁶ Rogério Fernandes, *Tendências da política escolar e a Escola para Todos em Portugal na segunda metade do século XX*, in “Modernização Pedagógica e a Escola para Todos na Europa do Sul no Século XX”, Organizadores: Rogério Fernandes e Joaquim Pintassilgo, Lisboa, Grupo SPICAE, 2003, p. 9.

⁶⁷ *Idem*, p. 9.

uma das condições essenciais para o crescimento económico do país. Entre 1969 e 1971, Portugal assistiria à elaboração de dois projectos para o estabelecimento de bases do sistema educativo português.⁶⁸ “O *Estatuto* limitava-se a prometer a continuação de trabalhos referentes à reforma das estruturas escolares, em consequência das transformações impostas pela criação do ciclo complementar do ensino primário e pela do ciclo preparatório do ensino secundário.”⁶⁹ Com a nomeação de Veiga Simão para o Ministério da Educação Nacional, a expressão “democratização do ensino” entra no discurso oficial do regime. Apesar de suspensa tal como a restante legislação em virtude da revolução de Abril, a reforma desencadeada por Veiga Simão (Lei nº 5/73) teve como intenção a aproximação das reais condições de aprendizagem dos alunos, pretendia também garantir a igualdade de oportunidades para todos através da institucionalização de uma *escola única*.⁷⁰

No período pós revolucionário (25 de Abril de 1974), isto é, depois da democratização do nosso país coexistiriam paralelamente duas ideologias educativas na formação social portuguesa. A primeira pode-se denominar de natureza *democrática* e a segunda de índole *socialista*.⁷¹ A Constituição da República Portuguesa aprovada pelo parlamento em 1976 tentou, efectivamente, articular concepções de uma educação de tipo democrático, com outras de tipo socialista. Assim sendo, a educação de tipo democrático significava, fundamentalmente, um sistema educativo meritocrático. Já a educação de tipo socialista, significava, no caso português, a *alfabetização*, traduzindo-se em campanhas de educação e na *abertura das escolas às massas*. Ela incluiu também noções mais complicadas acerca da democracia, expostas sobretudo, através da noção de *poder popular*. Finalmente, a educação de tipo democrático representou, no essencial, a continuação daquela que ficou conhecida na história como a Reforma de Veiga Simão. A educação era criada, especialmente, como um agente de transformação económica e, conseqüentemente, social. Por outras palavras, ela providenciava o capital humano.⁷²

Evidentemente que, ao pretenderem levar o processo de mudança para além da criação de uma democracia pluralista, as ideologias socialistas também tentaram, de diferentes maneiras, articular a integração do *mundo do trabalho* com o *mundo da*

⁶⁸ *Op. cit.*, pp. 10-16.

⁶⁹ *Idem*, p. 16.

⁷⁰ Rogério Fernandes, *op. cit.*, pp. 16 e 18.

⁷¹ Stephen Stoer, *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982, p. 25.

⁷² *Idem*, pp. 34-35.

educação, sob a hegemonia do proletariado (rural e urbano), de modo a abolir a *clássica* divisão entre trabalho manual e intelectual.⁷³

No prefácio do livro *O Sistema de Ensino em Portugal (Sécs XIX – XX)*, refere-se que durante muito tempo se travaram acesas discussões entre os defensores das chamadas *educação humanista* e *educação utilitária*. E hoje, teremos de caminhar no sentido de uma base mais ou menos alargada de conhecimentos gerais ou será suficiente preparar os discentes para a vida activa e o desempenho de uma profissão?⁷⁴ Temos plena consciência de que a resposta a esta questão revestir-se-á de elevada complexidade e de difícil consenso entre as várias teorias educativas. A *História da Educação* foi durante muito tempo encarada como uma matéria de menor importância para a investigação, suscitando, por isso, menor interesse nos investigadores. Contudo, devemos realçar que nos últimos anos, os historiadores de formação e de profissão se têm ocupado, em número crescente, com temas relacionados com a História da Educação, “pois as ideias e os ideais educativos são parte integrante da História da Cultura, da História das Ideias, da História das Mentalidades e até da História Política e da História Económica, numa palavra, são parte integrante da História.”⁷⁵

Parece também ser um facto que qualquer sistema educativo corresponderá a um regime económico, social, político, religioso e mesmo a uma situação humana. É gerado para responder às necessidades, ideias e costumes de cada época. Assim, a história da educação abrange a economia, a técnica, a evolução das ideias e dos costumes; parte substancial da história da humanidade é talvez o aspecto mais marcante da história da civilização.⁷⁶ Como consequência directa da mentalidade e ideologia dominante em Portugal no período que imediatamente se segue à queda da ditadora, almeja-se para Portugal a construção de uma sociedade socialista, bem fundamentada em termos de propósitos na Constituição da República Portuguesa de 1976. Portanto, o sistema educativo a implantar em Portugal depois de 1974, deveria ser de inspiração socialista e não de qualquer outro tipo. Nesse sentido, aproveita-se a oportunidade que a liberdade trouxe ao país, resultante da democracia, para criticar a política educativa de *austeridade* seguida pelo projecto de reforma do sistema de ensino francês, entretanto apresentado pelo ministro Haby. (ver anexo, p. 2) A escola que ele pretendia edificar era uma escola de acentuada desigualdade de possibilidades, dissimulada de liberalismo que se propunha

⁷³ *Op. cit.*, p. 37.

⁷⁴ Maria Cândida Proença, *O Sistema de Ensino em Portugal (Séculos XIX - XX)*, Coordenação de Maria Cândida Proença – Prefácio, Lisboa, Edições Colibri, 1998, pp. 7-8.

⁷⁵ Joaquim Ferreira Gomes, Rogério Fernandes e Rui Grácio, *História da Educação em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1988, p. 73.

⁷⁶ Roger Gal, *História da Educação – Introdução*, Lisboa, Vega Editora - 4ª edição, 2000, p. 13.

respeitar o *ritmo próprio* de cada aluno. O seu objectivo concreto seria *naturalizar* as condições de desigualdade em que os alunos chegam à escola, derivadas das desiguais condições socioculturais das famílias de que provêm. “A escola Haby deveria também justificar o regime, justificar o lucro, garantir a «paz social», fomentar a colaboração de classes.”⁷⁷

Problemas na educação tanto existem nos países de cariz capitalista como nos países de feição socialista, no entanto a experiência demonstra que eles não são da mesma natureza. A democratização do Ensino, realizada de forma desigual nos países ocidentais, estava limitada pela própria essência do regime capitalista. As estruturas do ensino não estavam ajustadas às próprias estruturas económicas e sociais. Essa inadaptação manifestar-se-ia num enorme desaproveitamento das capacidades, provocada pela improdutividade de grande número de talentos deixados incultos. Em função de tal política, resulta para a Nação um nível cultural exíguo, muito aquém das necessidades do seu desenvolvimento. Por sua vez, o sistema socialista consagrava outras oportunidades e outras perspectivas. Isso não significava simplesmente que os países socialistas, muitas vezes herdeiros de um penoso passado, já tivessem resolvido completamente todos os seus problemas. Contudo, o socialismo parecia adaptar-se melhor à revolução científica e tecnológica do Século XX. Por último, o socialismo deveria permitir, num futuro não muito distante, dar um carácter politécnico à educação. Tornava-se evidente que a democratização do ensino estaria ligada a uma política de progresso social. Isto é, só uma democracia política e económica poderia permitir a valorização de todos os recursos de que um povo dispõe, sejam eles de ordem material ou espiritual.⁷⁸

Em Varsóvia, entre os dias 27 e 31 de Maio de 1975, realizou-se um Congresso Mundial dos Professores, onde estiveram representadas organizações sindicais de 54 países e 9 organizações regionais e internacionais. Portugal esteve representado por uma delegação do Sindicato dos Professores na qualidade de convidado a título de observador. Este Congresso esteve subordinado ao tema: “Educação-Profissão-Emprego”. Nele, três países com características socioeconómicas distintas apresentaram os seus relatórios: um, pelos países capitalistas industrializados (Japão); outro, pelos países socialistas (Polónia) e, finalmente, pelos países em vias de desenvolvimento (Venezuela). No entanto, entre os relatórios aduzidos aquele que viria a suscitar maior interesse à delegação portuguesa que

⁷⁷ “Crise da Escola ou crise do capitalismo”, in revista *o professor*, nº8, Maio de 1975, p. 22.

⁷⁸ “Educação e Democracia” in revista *o professor*, nº 9/10, Julho de 1975, pp. 49-50.

esteve presente, em tal evento, foi o proferido pelos polacos, denominado *O Desenvolvimento socioeconómico e o ensino nos países socialistas*.⁷⁹

“É que num país onde se está a viver uma revolução que se diz democrática e socializante (ainda há pouco tempo se dizia socialista...), em que tão empolada e (quase) exclusivamente se fala de democracia, talvez seja conveniente falar também de socialismo, que tende pelo silêncio a cair no esquecimento.”⁸⁰

O Sindicato polaco baseado num ponto de vista socialista deixou claro que os problemas do ensino não eram solucionáveis no interior do próprio sistema de ensino; o planeamento educativo só será eficaz, quando enquadrado numa planificação mais global em termos económicos. Assim sendo, o desenvolvimento socioeconómico condicionaria, efectivamente, o desenvolvimento da instrução pública. Isto é, “só num sistema de economia planificada (portanto socialista) em que tenha desaparecido a economia de mercado, quer concorrencial, quer monopolista, em que o motivo lucro (portanto a exploração) esteja abolido, é que se resolverão os problemas educativos e os deles decorrentes.”⁸¹ (ver anexo, P.3) Para exemplificar o anteriormente exposto, refere-se que o desemprego verificado entre a juventude que depois de ter concluído a sua formação nas escolas não encontrava saída profissional em conformidade com a sua preparação escolar, justificava a aceitação de empregos que exigiam menor qualificação e subseqüentemente inferiores remunerações. É também apontada a crítica de que o desemprego nos países capitalistas funcionava como uma forma de retrain os salários.

Assim sendo, em termos ideológicos, não parecia que a grave crise do sistema educativo português se pudesse solucionar no quadro de uma democracia parlamentar burguesa, que apesar de restauradas algumas liberdades, se mantinha no essencial capitalista. Dizia-se que no nosso país se assistia a uma facilitação exagerada, onde a exigência de conhecimentos era cada vez menor e existia um menosprezo pelos conteúdos do ensino. Para os defensores da via socialista, não parecia viável que a construção da democracia se estabelecesse com base na ignorância e com ignorantes. Confirmando-se a tendência de facilitação seria inevitável uma não correspondência com o desenvolvimento socioeconómico do país, acabando por ser pouco convincente a actividade do sistema escolar e com resultados muito fracos relativamente ao investimento. Por outras palavras, a escola capitalista portuguesa seria *deformante e castradora*, se se limitasse a sua função

⁷⁹ Manuel Figueiredo, “Desenvolvimento sócio-económico e ensino”, in revista *o professor*, nº 14, Junho de 1976, p. 21.

⁸⁰ *Idem*, p. 21.

⁸¹ *Idem*.

educativa apenas ao nível teórico. Deste ponto de vista, a escola portuguesa deveria tornar-se num centro produtor em que o trabalho intelectual e manual se complementassem em prol do desenvolvimento do país.⁸² Em relação aos novos programas e ao aparelho escolar António M. Hespanha escreveu in *O Diário*:

“A construção de uma cultura socialista exige que a escola deixe de veicular uma visão classista da sociedade, deixe de difundir os temas ideológicos que justifiquem o capitalismo (v. g., desigualdade natural entre os homens e as nações, o espírito de competição, a defesa das liberdades nos seus aspectos exclusivamente formais, a apologia das sociedades capitalistas e consumistas, etc.) e se comprometa, pelo contrário, na construção de uma mundividência dominada pelas ideias-chave do socialismo – solidariedade e paz entre todos os homens e todos os povos, unidade natural do género humano, denúncia das formas económicas e sociais de exploração do homem pelo homem.

Longe de ser, portanto, criticável que os programas escolares se orientem por estas balizas ideológicas, é, pelo contrário, absolutamente indispensável que isso aconteça. Na verdade, só assim se poderá realizar essa revolução cultural de pendor socialista a que se referem os programas dos nossos maiores partidos democráticos.”⁸³

Numa conferência organizada pelo Conselho da Europa, em Estrasburgo, sobre as instituições democráticas na Europa, destaca-se dos temas tratados o dedicado às políticas de educação e democracia. Fez-se “um exame aprofundado ao sistema escolar, à desigualdade das possibilidades, à influência do sistema escolar, à formação dos professores, aos objectivos e métodos da educação política nas escolas.”⁸⁴ É denunciado que as escolas desempenhavam, cada vez mais, uma função incompleta, meramente apoiada nos resultados escolares que permitiam avaliar o quociente intelectual e que colocavam a escola unicamente ao serviço do crescimento económico. Reconheceu-se também que o conceito de igualdade de possibilidades em termos de educativos poderia reduzir-se a um programa de igualização das aptidões exclusivamente cognitivas, inscritas num sistema escolar que tendia a ser desumano e selectivo.⁸⁵ “Quando os interesses dos professores coincidem com os interesses da classe que detém o Poder e existe uma harmonia entre o desenvolvimento sócio-económico e o progresso da educação, as organizações de professores podem desenvolver a sua actividade num clima favorável à concretização das tarefas que lhes incumbem.”⁸⁶ De acordo com referido anteriormente era o que se passava numa sociedade de raiz socialista, em que tinham desaparecido as

⁸² *Art. cit.*, pp. 21-22.

⁸³ “Da Imprensa: Os Novos Programas”, in revista *o professor*, nº 14, Junho de 1976, p. 39.

⁸⁴ “Internacional: Conferência sobre a evolução das Instituições democráticas na Europa – Políticas de Educação e Democracia”, in revista *o professor*, nº 15, Dezembro de 1976, p. 40.

⁸⁵ *Idem*, p. 40.

⁸⁶ “Responsabilidade das organizações dos professores” in revista *o professor*, nº 1 (Nova Série), Outubro de 1977, p. 44.

diferenças de classe e a classe trabalhadora passou a desempenhar o papel dominante. Nesse modelo de sociedade não existiria nenhuma contradição entre os vários tipos de trabalhadores e as autoridades. Os interesses semelhantes favoreciam, pelo contrário, uma entejuda activa na construção de uma *nova* sociedade e no desenvolvimento da educação. Enfatizam-se também todos os sucessos alcançados pelas organizações de professores dos países socialistas, em estreita colaboração com o Estado. Destaca-se ainda a superioridade dos resultados obtidos por aquele sistema político, nomeadamente quando comparados com o que os professores da maior parte dos países asiáticos conseguiram colher travando lutas muito difíceis. Já nos países de cariz capitalista e desenvolvidos a situação é distinta. Apesar de na generalidade desses países o nível de vida ser elevado, os professores confrontam-se com grandes dificuldades em virtude da excessiva exploração dos trabalhadores em benefício do capitalismo monopolista.⁸⁷ “Sendo as contradições o traço dominante do sistema de classes, manifestam-se também ao nível das relações entre as organizações de professores e os governos.”⁸⁸

Chegados a este ponto poder-se-á colocar uma questão: afinal qual será o verdadeiro valor da Escola? Num artigo de opinião publicado na revista *o professor*, traduzido da Revista da *União Internacional dos Estudantes*, nº 2, de 1979, da autoria de Wolfgang Billerbeck,⁸⁹ refere-se que as discussões sobre a função, natureza e eficácia da escola foram importantes nos países capitalistas e nos mais novos Estados independentes. Frequentemente eram observados determinados fenómenos no mundo ocidental: primeiro, os problemas fundamentais da educação, a concretização do direito ao ensino para todos, a modernização da instrução e a humanização do sistema educacional, ainda não tinham sido resolvidos. Nesse sentido, os problemas da escola tomam as dimensões de um fenómeno de crise permanente que afectava de forma directa os professores, os alunos, os pais e a opinião pública no geral. Por outro lado, a insatisfação causada pela escola atingia todos os sectores da população: as críticas dirigidas à escola eram cada vez mais activas.⁹⁰ Pelo contrário, nos países socialistas todos os problemas que se colocavam no domínio da formação e da educação eram solucionados tendo em vista o progresso social do homem. O analfabetismo desapareceu, o direito à educação era cabalmente cumprido. O ensino secundário era obrigatório para todos os jovens. A escola enquanto instituição oferecia uma formação geral e científica de elevado nível, revelando-se um factor determinante no

⁸⁷ *Art., cit.*, p. 44.

⁸⁸ *Idem.*

⁸⁹ Wolfgang Billerbeck pertencia, na época, à Academia de Ciências Pedagógicas da República Democrática Alemã.

⁹⁰ “Opinião: Qual o valor actual da Escola?”, in revista *o professor*, nº 23 (Nova Série), Dezembro de 1979, p.18.

desenvolvimento da personalidade. Por fim, estes aspectos eram conhecidos nos países do Ocidente, tendo mesmo suscitado neles um grande interesse.⁹¹

A curta experiência revolucionária de 1974-75 ocorreu, em Portugal, num período em que se coloca um final ao sistema colonial (presente no país desde o século XV) que até então tinha caracterizado a existência e a dinâmica da nossa sociedade e, por outro lado, a vontade de estabelecer em Portugal o sistema económico e cultural do ocidente, isto é, capitalista-europeu. Seria, portanto, neste ambiente em que o modelo capitalista ocidental ainda não estava claramente definido no horizonte político da nossa sociedade, que algumas tendências sociais mais radicais procuraram instaurar entre nós uma alternativa *revolucionária*, totalmente oposta ao capitalismo, inspirada ideologicamente na tradição marxista-leninista, personificada pela U.R.S.S. ou pela China.⁹² “Assim, do ponto de vista político a sociedade portuguesa, do pós - 25 de Abril, dividiu-se entre a adesão aos princípios ideológicos de um modelo social, que lhe pareciam ser aqueles que melhor representavam a luta contra a opressão exercida sobre os portugueses durante aproximadamente meio século de regime fascista, a perspectiva *revolucionária* ou alternativamente aderíamos ao tipo de vida representado pelas *sociedades de consumo*, assente num quadro de modernidade, ideais de progresso e riqueza que caracterizam o mundo ocidental.”⁹³ “O problema era, naturalmente, de natureza político-ideológica.”⁹⁴

Uma *revolução socialista* no país não significaria apenas uma revolta contra a classe dominante a nível nacional. Poderia constituir, igualmente, um afastamento relativamente os países capitalistas *desenvolvidos*, com os quais Portugal mantinha tradicionalmente relações diplomáticas e económicas.⁹⁵ Este último factor, porventura, terá condicionado uma acção política mais radical e decisiva por parte dos representantes da esquerda revolucionária.⁹⁶ Na verdade, como o curso da nossa história recente tem demonstrado a adesão ao modelo capitalista, simbolizado pela Europa ocidental, tornou-se evidente após a realização de cada acto eleitoral.⁹⁷ Uma *revolução socialista* no país não significaria apenas uma revolta contra a classe dominante a nível nacional. Poderia constituir, igualmente, um afastamento relativamente os países capitalistas *desenvolvidos*, com os quais Portugal mantinha tradicionalmente relações diplomáticas e económicas.⁹⁸

⁹¹ *Art. cit.*, p. 20.

⁹² Rui Aragão, *Portugal o Desafio Nacionalista – Psicologia e Identidade Nacionais*, Lisboa, Teorema, 1985, p. 61.

⁹³ *Idem*, p. 62.

⁹⁴ *Idem*, p. 73.

⁹⁵ *Idem*, p. 74.

⁹⁶ Rui Aragão, *op. cit.*, pp.74-75.

⁹⁷ *Idem*, p. 292.

⁹⁸ *Idem*, p. 74.

Este último factor, porventura, terá condicionado uma acção política mais radical e decisiva por parte dos representantes da esquerda revolucionária.⁹⁹

Como sabemos, em 1973 aprovou-se a reforma do sistema educativo português a partir da proposta apresentada pelo ministro Veiga Simão, que deu seguimento aos trabalhos iniciados nos anos 50 por Leite Pinto e continuados por Galvão Teles e Hermano Saraiva. A Europa saída da II Guerra Mundial democratiza-se e, como consequência positiva, estas economias industrializadas aceleram a sua reconstrução e crescem a um ritmo muito elevado. Por isso, em Portugal começa a tornar-se evidente a inadequação dos objectivos, instrumentos e resultados da política educativa do salazarismo. Esta educação alicerçada numa doutrina fortemente nacionalista, não preparava os alunos, nem em quantidade, nem em qualidade, para enfrentar a curto prazo novos desafios. Nesta matéria, qual era então a realidade do nosso país? “Metade da população era analfabeta e grande parte da restante apenas sabia ler, escrever e contar.”¹⁰⁰ Já nos anos 50 do século passado, o próprio responsável pela pasta da Educação Leite Pinto nos dizia, que o atraso existente nesta área em Portugal, não nos permitiria atingir elevados patamares de desenvolvimento, caso não se passasse rapidamente a dar prioridade e a investir mais na educação dos portugueses.¹⁰¹

No início dos anos 70 o sistema educativo revelava-se incapaz de acompanhar o potencial científico e técnico indispensável ao desenvolvimento económico, cultural e social de Portugal em comparação com a restante Europa democrática. Como já foi frisado coube a Veiga Simão a tarefa de iniciar a reforma global do sistema educativo, fomentando a educação pré-escolar, alargando a escolaridade obrigatória, reconvertendo o ensino secundário, dilatando e variando o ensino superior.¹⁰² O regime saído da reforma conferiu a todos os portugueses o direito à educação, nos seus vários graus e ensino, assente na capacidade e méritos demonstrados por cada indivíduo independentemente da sua proveniência social. Nesse sentido, fomenta-se uma generalizada educação básica acessível a todas as famílias.¹⁰³

Após a revolução de 25 de Abril de 1974 e até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, tomaram-se diferentes medidas isoladas cujos efeitos, positivos ou negativos, se fizeram sentir durante muitos anos.¹⁰⁴ Durante este período, a

⁹⁹ Rui Aragão, *op. cit.*, pp.74-75.

¹⁰⁰ Medina Carreira, *O Estado e a Educação – Cadernos do Público*, 1996, p. 25.

¹⁰¹ *Idem*, p. 25.

¹⁰² *Idem*, p. 26.

¹⁰³ *Idem*, pp. 26-27.

¹⁰⁴ *Idem*, p. 31.

desorganização por que passaram as nossas universidades, fizeram com que o ministro Sottomayor Cardia determinasse a introdução do chamado *numerus clausus* no ensino superior. Em 1978 procedeu-se a alguns ajustes no ensino secundário, dando origem ao 10º e 11º anos, acabando por ser criado em 1980, o 12º ano de escolaridade, que confere a conclusão do ensino secundário. Estas alterações introduzidas no sistema educativo impuseram, no entanto, a distinção entre a via de ensino e a via profissionalizante. A reforma de 1983 visou, essencialmente, dar mais importância ao ensino profissional no ensino secundário, de modo a melhor satisfazer as necessidades do país em mão-de-obra qualificada.¹⁰⁵ “Os anos que se sucedem ao 25 de Abril são dominados por questões básicas de filosofia social. Falhada a revolução, começa a tentativa de identificação de outro modelo social.”¹⁰⁶

A revolução de Abril ocorreu em simultâneo com a recessão provocada pela primeira crise do petróleo, causando enfraquecimento político e social, nomeadamente na capacidade de resposta à crise que se vivia internacionalmente.¹⁰⁷ Um dos legados do *Estado Novo* foi deixar Portugal demasiado isolado das instituições económicas internacionais. Todavia, não se pode negar que Portugal participava no GATT, na OCDE, na EFTA e tinha um acordo comercial com a CEE (Comunidade Económica Europeia). “O país confrontado com o final do Império sente que tem direito a que seja reconhecida a sua pertença às instituições europeias.”¹⁰⁸ Também a própria opinião pública se mostra receptiva quanto à possibilidade de alcançar mais rapidamente a melhoria do nível de vida que aspira. Porém, a questão da plena integração na CEE, está longe de ser pacífica. Por razões políticas, a esquerda comunista e a revolucionária, ligam a CEE a um baluarte capitalista, enquanto a direita *autárcica* a olha como possível ameaça à identidade portuguesa e à produção nacional.¹⁰⁹

A adesão de Portugal à CEE como Estado-membro é decidida durante o primeiro governo PS (Partido Socialista), liderado por Mário Soares, constituindo um acordo de regime. Esta foi uma opção tomada pelos partidos Socialista (PS), PSD (Partido Social Democrata) e Centro Democrático Social (CDS). No Parlamento, apenas o Partido Comunista Português (PCP) e a extrema-esquerda se opuseram. Naturalmente foram razões políticas que levaram Portugal a solicitar a adesão às Comunidades Europeias no

¹⁰⁵ Medina Carreira, *op. cit.*, pp. 32-35.

¹⁰⁶ José Medeiros Ferreira, *Portugal em Transe*, in “História de Portugal”, Dir. José Mattoso, Vol. VII, Editorial Estampa, SD, p.152.

¹⁰⁷ *Idem*, p.140.

¹⁰⁸ *Idem*, p.148.

¹⁰⁹ *Idem*.

ano de 1977. O I Governo Constitucional materializava, na prática, a *opção europeia*.¹¹⁰ Durante a vigência do IX Governo Constitucional terminarão, finalmente, as negociações que conduziram à assinatura do Tratado de Adesão, a 12 de Junho de 1985. O Estado português, aderindo no dia 1 de Janeiro de 1986, a uma Comunidade Europeia em mutação, consumou uma opção política e económica de fundo.¹¹¹

¹¹⁰ José Medeiros Ferreira, *op. cit.*, pp. 148-149.

¹¹¹ *Idem*, pp. 149-150.

Capítulo II

Génese e finalidade da revista *o professor*

1. Fundação

Face ao exposto no ponto número dois do capítulo I, deste nosso trabalho, parece tornar-se claro que a origem da publicação que nos serviu de fonte se deve ao facto de em Portugal, nesse período da nossa história, existir uma ditadura. Portanto, um conjunto de cidadãos insatisfeitos com o regime vigente, directa ou indirectamente ligados ideologicamente às correntes oposicionistas de esquerda, nomeadamente sob a influência do Partido Comunista Português ou do Movimento MDP/CDE (Movimento Democrático Português – Comissão Democrática Eleitoral), fizeram com que a revista referida se pautasse por defender primeiramente os interesses da classe profissional que representa e, ao mesmo tempo, aproveitasse essa oportunidade para divulgar e apresentar à opinião pública os problemas com que se debatia o nosso sistema educativo e o país. Assim sendo, a revista era utilizada como corrente de transmissão para as opiniões distintas das que eram então consensualmente dominantes na sociedade portuguesa. Em suma, entre muitos outros pensadores, os que mais se destacaram através da publicação de grande número de artigos, ordenados de forma aleatória, sem dúvida, sobressaem os nomes de: António Teodoro, Rogério Fernandes e José Salvado Sampaio.

“Foi em Julho de 1971 que o primeiro número apareceu, ainda como caderno que, de mão em mão, circulou ousadamente pelo país. Mais tarde, a Lei de Imprensa impôs a sua transformação em revista «legal». Como revista «especializada» (assim foi inicialmente classificada pelos Serviços de Registo de Imprensa) beneficiava de isenção do visto da censura. Todavia, saído o primeiro número «legal», foi-lhe retirado esse privilégio, e os lápis grossos e coloridos do «exame prévio» começaram a esquadrinhar todos os originais... A repressão que se intensificava sobre a revista e o movimento de que era órgão foi contida pelo «25 de Abril de 1974»!” [...].¹¹²

Sintetizando, poderemos dizer que foi a tenacidade conjunta de cidadãos activos e interventivos na sociedade, que mais contribuiu para a fundação da revista. Acreditavam que o sistema educativo inspirado nos princípios e ideais socialistas da Europa de Leste e Cuba desse tempo seriam o modelo educativo que melhor serviria os interesses de Portugal. Tal forma de educar era vista como um modelo positivo, que se deveria seguir

¹¹² “O professor – 5º Aniversário”, in revista *o professor*, nº 14, Junho de 1976, p. 1.

num futuro de liberdade, estabelecendo-se uma sociedade socialista, em ruptura com a do *Estado Novo*.

Com o intuito de defender toda uma classe profissional, esta publicação especializada nas questões da educação, denuncia a situação que viviam os docentes portugueses dos ensinos preparatório e secundário que, pelos finais da década de 1960, seriam mais de 80% de provisórios ou eventuais estando sujeitos a condições de trabalho que não respeitavam os direitos essenciais de qualquer trabalhador, por exemplo: “contrato de trabalho limitado a um máximo de 10 meses em cada ano; privação de assistência medicamentosa nos meses de Julho, Agosto e Setembro; possibilidade de rescisão do contrato com ou sem justa causa, sem aviso prévio e sem qualquer indemnização; ausência de qualquer apoio metodológico.”¹¹³

Por isso e no seguimento do anteriormente exposto, em 1970, circularam pelas escolas do nosso país dois abaixo-assinados em que se solicitava ao MEN (Ministério Educação Nacional)¹¹⁴ a tomada de medidas no sentido das férias dos professores eventuais e provisórios passarem a ser remuneradas. Depois de algumas reuniões ocorridas na Escola Preparatória de Francisco Arruda, da qual era director o Professor Calvet de Magalhães e onde participaram professores de diversas escolas, nasce em Lisboa, no mês de Novembro de 1970, o primeiro Grupo de Estudo. Este Grupo de Estudo passou a designar-se de Professores Eventuais e Provisórios de Lisboa. O movimento não cessou e entretanto expande-se a todos os pontos do país. Na cidade do Porto constituiu-se o Grupo de Estudo do Norte em Janeiro de 1971. No dia 6 de Março de 1971, terá lugar em Coimbra o primeiro Encontro Nacional dos Grupos de Estudo dos Professores Eventuais e Provisórios que incluem, agora, os Grupos de Estudo de Évora, Lisboa, Coimbra e Porto.

Deste primeiro Encontro Nacional dos Grupos de Estudo dos Professores Eventuais e Provisórios evidencia-se, como medida de grande destaque, a necessidade de serem feitas rápidas diligências de modo a fazer surgir o mais brevemente possível uma *Associação de Professores*, que fosse capaz de representar eficazmente todas as categorias de professores existentes no nosso país. Na fase final do ano lectivo de 1970/71 assistir-se-á, ainda, a um alargamento significativo dos Grupos de Estudo e ao aumento da sua influência junto dos professores. Espelhando esse alargamento, os Grupos de Estudo passaram a chamar-se Grupos de Estudos dos Professores do Ensino Secundário e, depois de algum tempo,

¹¹³ António Teodoro, “7º aniversário de *o professor* – Nas suas páginas as lutas dos professores”, in revista *o professor*, nº 10 (nova série), Julho de 1978, p. 8.

¹¹⁴ Sigla utilizada por António Teodoro que julgamos ser Ministério Educação Nacional.

Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório (GEPDESP).¹¹⁵

Como resultado do trabalho entretanto realizado pelos vários grupos de trabalho e como acção reivindicativa perante o poder instituído, foi elaborada uma proposta para a *Reforma do Estatuto do Pessoal Docente Eventual e Provisório*, que dará relevo a quatro grandes títulos: “nomeações, reconduções, classificações; contratos de provimento; estágios e efectivação; participação na vida escolar.”¹¹⁶ Estes quatro grandes títulos transformaram-se a partir desse momento nos pontos prioritários e urgentes a resolver e simultaneamente passarão a ser a base de luta dos Grupos de Estudo.

Em Junho de 1971 já existiam em Portugal 13 Grupos de Estudo, sendo então constituído o primeiro Secretariado Nacional de cariz provisório. Finalmente, decide-se a publicação de um Boletim que pretendia ser uma ligação e um reforço nas lutas a travar pelos professores na defesa dos seus interesses profissionais. Assim, em Julho de 1971 aparece o caderno número 1 de *o professor*. Em editorial ficará expressa a convicção de que esta publicação possa “vir a ser a expressão autêntica do dinamismo e capacidade criadora da classe docente, sem a colaboração da qual é inútil programar qualquer reforma válida no sector do Ensino.”¹¹⁷ No mesmo ano, como cadernos não periódicos, saíram mais dois números: de Setembro e de Dezembro. Em Fevereiro de 1972 sairá o primeiro livro de *o professor* intitulado: “A política de mão-de-obra barata do Ministério da Educação Nacional”, de Agostinho Lopes. Em Outubro de 1973, *o professor* retoma a sua publicação, agora como revista bimestral. Portanto, a origem da revista *o professor* remonta a Julho de 1971 na forma de caderno informativo dos Grupos de Estudo do Pessoal Docente dos Ensinos Preparatório e Secundário, inicialmente denominados Grupos de Estudo dos Professores Eventuais e Provisórios. Estes Grupos de Estudos rapidamente cresceram com a adesão de professores efectivos que reconheciam como indispensável uma acção comum de reivindicação por condições mais dignas de trabalho para a classe docente portuguesa.¹¹⁸ (ver anexo, p. 4)

Este movimento associativo estendeu-se rapidamente a todo o país e foi adquirindo cada vez mais representatividade até 1974, “data em que enviou ao M.E.N. um abaixo – assinado com mais de 6000 assinaturas.”¹¹⁹ Como foi referido, o mês de Julho de 1971,

¹¹⁵ António Teodoro, *art. cit.*, p. 9.

¹¹⁶ *Idem*, p. 9.

¹¹⁷ Citação feita por António Teodoro “7º aniversário de *o professor* – Nas suas páginas as lutas dos professores” in revista *o professor*, nº 10 (nova série), Julho de 1978, p. 9.

¹¹⁸ Cf. Alda Varela “Um professor no movimento dos professores” in revista *o professor*, nº 83, Fevereiro de 1986, pp. 65-66.

¹¹⁹ *Idem*, p. 66.

marcaria o movimento associativo com o nascimento do primeiro número de uma série de três cadernos de carácter não periódicos, nos quais se apontam como questões prioritárias para a melhoria da educação em Portugal a necessidade de se definir um estatuto da carreira docente, a formação de docentes e a criação de uma associação representativa dos mesmos.

Segundo Alda Varela, de Outubro de 1973 a Fevereiro de 1974, *o professor* aprofunda sobretudo as temáticas referidas assumindo-se “como um órgão de informação e de formação de professores, um espaço de debate, um ponto de encontro de profissionais de variadas formações e pontos de vista.”¹²⁰ A todos os seus potenciais leitores apresentou-se como uma revista que pretendia dar início a um período reivindicativo dos direitos sociais e profissionais dos professores portugueses. Ou seja, pugnava “pela melhoria das condições de trabalho nas escolas, pelo exercício do direito de associação e de livre expressão, por uma escola democrática num Portugal liberto da opressão fascista.”¹²¹

“As origens recentes do movimento sindical docente reportam-se a 1970, consequência também do correcto entendimento do significado das alterações verificadas no interior do regime fascista em 1968. Os elementos mais consequentes do professorado souberam aproveitar a demagogia «liberalizante» do Governo de Marcelo Caetano e do Ministro Veiga Simão para quebrar o imobilismo da classe, para conquistar algumas posições, para desenvolver uma actividade de massas.¹²²[...]

Sobressai a criação dos Grupos de Estudo, na sequência da vasta movimentação dos professores eventuais e provisórios em torno da reivindicação de contratos mínimos de 12 meses, que rapidamente se alargaram a todas as categorias docentes. A criação de um órgão de imprensa próprio, a revista *o professor*, a obtenção de algumas vitórias, o alargamento das lutas reivindicativas, uma mais ampla estruturação a nível nacional, tornaram os Grupos de Estudo uma força que o regime fascista temeu.”¹²³[...]

A 28 de Abril de 1974 os Grupos de Estudo emitiriam o seu último comunicado saudando o Movimento das Forças Armadas (MFA) por ter colocado um final ao regime ditatorial do *Estado Novo* e manifestaram, imediatamente, a intenção de exercer verdadeiramente as liberdades e direitos consignados no programa do MFA.¹²⁴

¹²⁰ Alda Varela, *art. cit.*, p. 67.

¹²¹ Cf. Ponto 1 do Editorial da revista *o professor*, nº 15, Dezembro de 1976, p. 4.

¹²² António Teodoro, *A Revolução Portuguesa e a Educação* – “Cadernos o Professor”, Lisboa, Editorial Caminho, 1978, p. 122.

¹²³ *Idem*, pp. 122-123.

¹²⁴ *Idem*, pp. 123-124.

“A 30 de Abril é constituída no Porto, em ampla assembleia, a Comissão Directiva Provisória do Sindicato dos Professores da zona Norte; a 3 de Maio, numa assembleia que encheu o Pavilhão dos Desportos em Lisboa, é constituída a Comissão Instaladora do Sindicato da zona da Grande Lisboa; depois foi o alargar progressivamente do movimento a todas as regiões do País.

A tarefa primordial que se colocou ao movimento sindical docente nos seus primeiros tempos foi a constituição de Sindicatos únicos, abrangendo os docentes de todos os graus e ramos de ensino.”¹²⁵

Aquando da realização do Colóquio comemorativo dos 26 anos da revista (22 de Outubro de 1999), o mesmo teve como intuito assinalar simultaneamente os 26 anos de publicação da mesma e os 25 anos da revolução de Abril na Educação. Na sua intervenção de abertura, Manuela Esteves¹²⁶ lembrou a todos os presentes que a revista tinha nascido em condições particularmente difíceis (por essa altura, vivia-se no país um regime ditatorial) e tece elogios à coragem demonstrada pelos professores que em condições adversas tudo fizeram para desafiar a ordem ditatorial estabelecida:

“Associavam-se para defender os seus direitos quando era proibido criar associações, e especialmente associações de funcionários públicos; discutiam o estado da profissão, o estado da educação e o estado do país quando a ordem era nada discutir, nada pôr em causa, nada contestar, tudo aceitar; publicaram as suas opiniões, levando outros a conhecê-las e, porventura, a aderirem a elas numa situação em que o Estado reprimia tanto a liberdade de opinião como a liberdade de expressão.”¹²⁷

Por fim, Manuela Esteves informa os participantes no Colóquio que “a revista *o professor* é, desde os princípios dos anos 80, propriedade da Editorial Caminho, tendo com isso beneficiado do suporte de uma estrutura profissional de produção. *O professor* continua a ser, contudo, na sua concepção, uma revista de professores para professores.” [...] ¹²⁸ A mensagem que Manuela Esteves deixou no Colóquio comemorativo dos 26 anos da revista foi bem esclarecedora quanto à sua origem, a luta pelos direitos de uma classe profissional e ainda pela melhoria da educação nacional. Mas também sabemos que indivíduos com ideias e opiniões diferentes das oficialmente instituídas a utilizaram para divulgar e propor alternativas a um país que, por essa altura, se encontrava *amordaçado*.

Em Portugal, aproximadamente um ano após a Revolução de Abril, numa rubrica da revista dedicada a assuntos internacionais, fruto da verificada viragem política à

¹²⁵ *Op. cit.*, p. 124.

¹²⁶ Manuela Esteves, uma directora da revista *o professor*.

¹²⁷ Manuela Esteves, *dossier*: “Colóquio dos 26 anos da revista *o professor* – intervenção de abertura” in revista *o professor*, nº 68, III Série, Janeiro/Março de 2000, p. 2.

¹²⁸ *Idem*, p. 3.

esquerda no nosso país, abordou-se a temática da “Crise da escola ou crise do capitalismo?”, apontando-se os sintomas da crise global do sistema. Ou seja, na aparência, a crise terá sido desencadeada pelo súbito encarecimento das fontes de energia, principalmente o petróleo, mas também devido à inflação, à recessão e ao desemprego. Todavia, para quem soubesse algo mais do que aquilo que os políticos e os ideólogos capitalistas comunicavam, “a crise do capitalismo radica no sistema em si, historicamente ultrapassado.”¹²⁹ De facto, do que foi redigido anteriormente, sobressai efectivamente o aspecto económico-social. No entanto, também não se deixa de fazer alusão à educação, referindo-se que a mesma teria de suportar a *austeridade*. De que forma? Actualizando-se, isto é, adaptando-se às novas necessidades económicas e ideológicas tanto de governos como de patrões.¹³⁰

2. Uma perspectiva das problemáticas educativas

Neste ponto do capítulo II pretende-se destacar as temáticas que, do nosso ponto de vista, mais vezes foram abordadas nos artigos publicados pela revista *o professor* ao longo de mais de três décadas de democracia. Não nos podemos esquecer que esta publicação era feita de professores para professores e tratava essencialmente de assuntos que estivessem relacionados com as problemáticas educativas.

Este nosso estudo tendo como base a informação contida na fonte mencionada, conseguiu descortinar que na mente de todos aqueles que contribuíram para a sua materialização, era recorrente a constante preocupação motivada por três temas: alfabetização/analfabetismo, insucesso escolar e os problemas da profissão docente.

¹²⁹ “Crise da escola ou crise do capitalismo”, in revista *o professor*, nº 8, Maio de 1975, p. 22.

¹³⁰ *Idem*, p. 22.

2.1. Alfabetização – um importante desígnio nacional

Rui Ramos quando indica um estudo publicado no suplemento da revista britânica *The Economist* datado de 28 de Maio de 1988, dedicado a Portugal, refere que a taxa de analfabetismo foi um dos indicadores escolhidos para caracterizar o *atraso* de Portugal em relação aos outros países membros da Comunidade Europeia (na época onze). Acrescentando, “na Comunidade a taxa de analfabetismo era de cerca de 3%, a taxa de mortalidade infantil de 9 por 1000 e o Produto Nacional Bruto *per capita* de 13000 dólares (USA). Para Portugal, os valores correspondentes eram 17%, 17 por 1000 e 3500 dólares.”¹³¹

Para o autor referido “é tentador encarar a persistência do analfabetismo como apenas mais um aspecto do «atraso» português em relação à Europa comunitária.”¹³² Todavia, tais ligações por mais lógicas que pareçam, estão longe de ter sido provadas para todos os casos de alfabetização na Europa. Poder-se-á entender, nos nossos dias, a alfabetização como *a cultura letrada para as massas*.¹³³ Este mesmo autor, diz-nos que no Portugal de 1960, apenas 15% dos alunos matriculados no ensino primário obtinha o diploma. Em 1975, o populismo revolucionário proporcionou um retorno à questão do analfabetismo. Em 1978, por iniciativa do Partido Comunista Português, a Assembleia da República demandava que o governo apresentasse no prazo de seis meses um Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos. “Na década seguinte, as autoridades pediram confiança na solução biológica. Morrendo os últimos analfabetos, deixará de haver analfabetismo. Portugal entrará assim, imaculadamente alfabetizado, no século XXI.”¹³⁴ Já no entender de Luísa Tiago de Oliveira:

“Na conjuntura revolucionária portuguesa, o contacto entre estudantes e povo processou-se também noutros tipos de iniciativas, à margem do sistema de ensino, vindas de forças da sociedade civil, e assumidas sob formas variadas como alfabetização, animação sociocultural, rastreios médicos, jornadas de trabalho voluntário em empresas nacionalizadas, cooperativas e unidades colectivas de produção, trabalho nos bairros, inquéritos à realidade, trabalho de base, trabalho na

¹³¹ Rui Ramos, “O Método dos Pobres: Educação Popular e Alfabetização em Portugal”, in *Colóquio Educação e Sociedade*, nº 1, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Outubro de 1992, p. 41.

¹³² *Idem*, p. 41.

¹³³ *Idem*, p. 44.

¹³⁴ *Idem*, pp. 62-63.

produção, etc.” (...). A ideia das Campanhas de Alfabetização e Educação Sanitária surgiu e começou a ser divulgada menos de dois meses após o 25 de Abril.”¹³⁵

E como é notada a questão da alfabetização pela principal fonte de informação deste nosso estudo? No mês de Outubro de 1974, é-nos narrado através de um artigo intitulado “campanhas de alfabetização”, a experiência adquirida no campo por alguns estudantes que participaram nas brigadas de alfabetização ocorridas no Verão de 1974, por terras das Beiras, Minho e Trás-os-Montes. Dos vários relatos recolhidos destacam-se, sem dúvida, as dificuldades sentidas por parte daqueles que pretendiam levar a bom termo as campanhas de alfabetização (iniciativa da Pró-União Nacional dos Estudantes Portugueses).¹³⁶ Entre os vários obstáculos encontrados, os testemunhos destacam, principalmente, aqueles que tiveram origem na discriminação política de que dizem terem sido alvo, por parte de quem detinha o poder nas aldeias, nomeadamente o Presidente da Junta de Freguesia ou mesmo, pela influência exercida pelos jornais regionais junto da população. A este respeito atendamos na exposição feita por alguns dos estudantes que participaram nessas campanhas de alfabetização e educação sanitária (ver anexo, p. 5).

Paula: “Em Moreiras (Trás-os-Montes), já agora no fim de Setembro, quando um de nós foi dar uma aula, levou uma carrinha, e, à navalhada, furaram-lhe os pneus. O caso foi para a G.N.R. Pensa-se que quem está implicado nisso é o presidente da junta.” (...);

Amadeu: “Actuei a doze quilómetros de Chaves. Lá fomos bem recebidos, de princípio, até chegar o domingo, em que a reacção da população, depois da missa, foi muito diferente. Não porque o padre tivesse interferido mas porque meia dúzia de «senhores» modificaram totalmente as opiniões das pessoas. Porque até aí as pessoas não tinham posto em causa se fôssemos ou não comunistas, que estivéssemos com uma outra intenção. Começámos a tentar ver o que se passava e chegámos à conclusão de que eram indivíduos ligados à junta que estavam a tirar do bom caminho a população.” (...);

Jorge: “Em Lamego, a brigada fixa que estive a trabalhar numa localidade, logo à chegada, quando entrámos na escola, por volta das sete horas da tarde, fomos recebidos pelas crianças com pedras, chegaram mesmo a partir os vidros da escola. No dia seguinte fomos falar com o padre, informar da nossa presença lá, uma vez que, por intermédio de um jornal regional – a «Voz de

¹³⁵ Luísa Tiago de Oliveira, *Estudantes e Povo na Revolução – O Serviço Cívico Estudantil (1974-1977)*, Oeiras, Celta Editora, 2004, pp. 84-85.

¹³⁶ Movimento de intervenção: organismo criado após o 25 de Abril de 1974 conotado com o Partido Comunista Português.

Lamego» – ¹³⁷ estavam a sair artigos que eram totalmente difamadores das próprias campanhas. Falavam de indivíduos que, sob o pretexto de alfabetizar e educar sanitariamente a população vinham com outro papel encoberto. A população, que lia o jornal por intermédio de indivíduos que lá o levavam e que o liam à população nas tabernas e vendas, receberam-nos daquela maneira. Tendo isso em conta fomos falar com o padre e informá-lo. O padre concordou connosco e apoiou-nos. Chegou mesmo a emprestar-nos cobertores, colchões, deu-nos fruta, etc. O padre domina completamente naquela região.” (...);

Franklin: “O número de alfabetizandos que ficaram, mais ou menos, a saber ler e escrever foi de quinze. Mas o principal trabalho talvez tenha sido o de democratização.” (...);

Amadeu: “Uma característica geral que se verificou no distrito de Braga é que as campanhas de educação sanitária foram bastante mais bem recebidas que as de alfabetização. Isto talvez porque as pessoas sintam uma necessidade mais premente a nível higiénico e de saúde que propriamente a nível cultural.” (...).¹³⁸

Por fim, em jeito de balanço, um estudante chamado António Jorge desabafou: “fundamentalmente, quem aprendeu com as campanhas fomos nós, os estudantes.”¹³⁹ Portanto, pode-se deduzir que conheceram as condições de vida do povo e aprenderam como preparar novas campanhas. Que no dizer do aluno citado não terão sido devidamente organizadas e lhe permitiu concluir: “aprendemos que os levantamentos devem ser feitos muito antes, temos de ter um contacto muito mais directo com as populações, temos de agir de uma maneira diferente. Tomar providências para não agredirmos as pessoas mentalmente.”¹⁴⁰ Já outro estudante de nome Jorge, numa atitude mais optimista, entendia que focar demasiado o aspecto da má recepção era prejudicial para os estudantes e para a própria população. Considerou este estudante que as campanhas de Alfabetização e de Educação Sanitária foram coroadas de êxito, que foram um exemplo da determinação dos estudantes em continuar, “inseridos no movimento popular de massas, na consolidação e desenvolvimento do processo de democratização da vida política nacional.”¹⁴¹ Logo estamos perante uma campanha de boas intenções que se deparou com muitos obstáculos. Uma campanha que teve como objectivos a alfabetização da população portuguesa, principalmente, a situada nos meios rurais. No entanto, e apesar dos esforços empreendidos

¹³⁷ *Voz de Lamego*, «semanário católico e regionalista» propriedade da diocese de Lamego, “Ainda as campanhas de alfabetização” in revista *o professor*, nº 6, Janeiro de 1975, p. 8.

¹³⁸ “Campanhas de alfabetização” in revista *o professor*, nº 4/5, Outubro de 1974, pp. 30-34.

¹³⁹ *Idem*, p. 35.

¹⁴⁰ *Idem*.

¹⁴¹ *Idem*, p. 36.

em tal tarefa, nem todos os objectivos terão sido concretizados. Tantos foram os obstáculos com que, por essa altura, se depararam as brigadas de alfabetização.

Numa rubrica da revista *o professor* intitulada *da Imprensa*, um artigo então publicado, dá-nos conhecimento de que o Secretário de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica António Brotas ao viajar pelo Norte do país, em visitas a Escolas e Institutos Superiores, ia produzindo declarações do tipo: não acreditar em Campanhas de Dinamização Cultural; no Serviço Cívico; nas Campanhas de Alfabetização, que a imprensa obviamente aproveitava e reproduzia. Apontou igualmente críticas ao seu modo de funcionamento ou mesmo à forma como estavam planeadas, propondo mesmo a sua reformulação.¹⁴²

No seguimento das afirmações proferidas pelo Secretário de Estado referido, depressa se fez sentir a reacção do Sindicato dos Professores da Zona da Grande Lisboa, através de conteúdo retirado do seu boletim nº 5 e publicado na revista nº 11/12, de Fevereiro de 1976: “E nós acreditamos em campanhas de alfabetização. Mas campanhas de alfabetização nenhum poder capitalista faz. Porque não pode.”¹⁴³ Invocando-se logo de seguida, nesse mesmo artigo, que o problema da alfabetização dizia directamente respeito aos professores e era também um problema do nosso país. Nesse artigo alude-se ainda que não havia, nem podia haver, uma revolução socialista ou mais exactamente em vias de o ser, com uma percentagem de analfabetos como a que existia no Portugal da época. Acrescentando-se, “todas as revoluções que fizeram da nossa época a época de transição, do desabar do capitalismo, apontaram logo à nascença, com toda a força, para a erradicação do analfabetismo.”¹⁴⁴

Neste ponto da nossa exposição poder-se-á colocar a seguinte questão: terá havido preocupações de alfabetização da população por parte dos governos de países designados de capitalistas desenvolvidos? Sabemos que sim. No entanto, do ponto de vista do artigo que tem vindo a ser citado, “fazer uma Campanha de alfabetização é mobilizar um povo. É erguê-lo nas vilas e aldeias. É fazer de cada operário e camponês alfabetizado, um alfabetizador. É trazer à leitura e à escrita dezenas de milhares de homens e mulheres. Por isso se disse que não há alfabetização sem revolução.”¹⁴⁵ No mesmo artigo a exposição avança dizendo que qualquer poder que pense alfabetizar longe do trabalho, alfabetizar

¹⁴² “Da Imprensa” in revista *o professor*, nº 11/12, Fevereiro de 1976, p. 53.

¹⁴³ *Idem*, p. 53.

¹⁴⁴ *Idem*.

¹⁴⁵ *Idem*.

administrativamente, nunca alfabetizará a sério. Este tipo de alfabetização “preparará, apenas, alguns trabalhadores para serem, pela leitura e a escrita, mais produtivos, mais valiosos ao venderem a sua força de trabalho no «livre» mercado de capital.”¹⁴⁶ Como consequência directa da nova forma de pensar a alfabetização do país por parte dos responsáveis políticos, as verbas que eram concedidas para esse fim, não permitiram que as campanhas de alfabetização continuassem a ser um projecto ambicioso. Dos cerca de duzentos mil contos inicialmente previstos para o plano nacional de alfabetização, apenas vinte e cinco mil efectivamente foram conseguidos.¹⁴⁷

Um artigo assinado por Santos Simões conta que decorridos escassos dois anos da revolução de Abril, o país não estava nem mais nem menos desenvolvido que no dia 24 de Abril de 1974. Mas havia uma diferença, estávamos mais livres. Excluindo-se os portugueses que na altura tinham menos de 10 anos, a nossa população apresentava segundo dados fornecidos pelo autor referido, a seguinte formação escolar:

Elementar completo (4ª classe)	2 249 580
Básico (completo, incompleto ou frequentado)	247 580
Secundário (// // //)	674 025
Médio (// // //)	12 865
Superior (// // //)	<u>125 130</u>
	3 309 180

No universo da população referida, existiam 52% de analfabetos ou para-analfabetos estatisticamente comprovados (I.N.E. – 1970).¹⁴⁸ Acrescentando que, caso se juntasse os analfabetos por desuso, aquela percentagem subiria para além dos 60%. Reportando-se à Constituição da República que tinha sido promulgada, mencionava que ela preconizava para Portugal uma sociedade socialista. E quais eram as prioridades culturais e educacionais numa sociedade de tipo socialista? Fundamentalmente eram do género: “Quanto mais livre mais culto – daí a igualdade de oportunidade no acesso à escola para todos os cidadãos; quanto mais culto mais livre – daí a preocupação de imediata erradicação do analfabetismo.”¹⁴⁹ Santos Simões defendia que a igualdade de

¹⁴⁶ *Art. cit.*, p. 53.

¹⁴⁷ “Da Imprensa” art. cit., p. 53.

¹⁴⁸ “Educação como prática de liberdade” in revista *o professor*, nº 13, Abril de 1976, p. 15.

¹⁴⁹ *Idem*, p. 16.

oportunidades no acesso à escola exigia, também, como condição fundamental a igualdade social dos adultos, mas por si só não funcionará, como uma espécie de solução milagrosa, que elimine de um momento para o outro as grandes diferenças culturais e os condicionalismos físicos, psíquicos e sociológicos com que se depararam sucessivas gerações de portugueses.¹⁵⁰ Resumindo, na expressão do autor referido, a escola não só é necessária é igualmente insubstituível na construção de uma sociedade socialista, mas não será apenas ela a construir essa sociedade. Numa sociedade democrática isso também competirá à maioria do povo.

No nosso tempo o rápido desenvolvimento da ciência e da tecnologia tem proporcionado à humanidade, em cada ano, novos progressos. Mesmo assim, o analfabetismo persiste, em maior ou menor escala, por todo o mundo, como um sério problema a justificar uma atitude perseverante no sentido da sua erradicação da face da terra. Compreensivelmente ele destaca-se mais nos países pobres ou em vias de desenvolvimento. Em Fevereiro de 1977, um artigo publicado na revista *o professor – Correio dos Educadores*, 6-7/76, divulgava alguns números reportados à UNESCO, acerca do analfabetismo existente no planeta. Assim sendo, nesse mundo existiriam 890 milhões de pessoas que não sabiam ler nem escrever. Apenas 115 milhões de um total de 373 milhões de crianças em idade escolar tinham acesso à educação. No mesmo artigo distinguia-se, pela positiva, o caso de Cuba, referenciado como o primeiro país da América Latina a eliminar o analfabetismo nesse contexto. Desta forma estava-se, deliberadamente, a realçar o modelo educativo de um país em que a revolução socialista tinha triunfado. Isto é, pressupunha-se que uma vez eliminadas as desigualdades políticas e sociais, todos os cidadãos tinham, assegurada, uma educação permanente de alto nível.¹⁵¹

Escreveu um dia Helena Cidade Moura, “sendo a acção de alfabetizar um acto transformador a nível concreto da realidade humana, não é conciliável com a estrutura elitista e universitária dos nossos hábitos e tradições de ensino, nem com a nossa formação intelectual, dissociada do real.”¹⁵² Tanto alfabetizados como analfabetos, viviam numa sociedade de “oprimidos” e “opressores” de que seríamos causa e consequência. Associava o nosso baixo nível de vida, de educação, de saúde, de habitação, de emprego, às sociedades subdesenvolvidas. Por outro lado, recomendava a escolha de uma via

¹⁵⁰ *Art. cit.*, p. 16.

¹⁵¹ “Jornada Internacional de Alfabetização” in revista *o professor*, nº 16, Fevereiro de 1977, p. 34.

¹⁵² “Alfabetização – Participação das populações (1)” in revista *o professor*, nº 2 (Nova Série), Novembro de 1977, p. 29.

alternativa tendo em vista alcançar uma melhor qualidade de vida. A opção deveria ultrapassar os objectivos de uma alfabetização funcional tipo UNESCO.¹⁵³ Simplificando, para Helena Moura, “a batalha para o aumento da produção nacional não é, entre nós, de facto, um objectivo desligado da luta de classes e dum ideal socialista de participação na vida colectiva.”¹⁵⁴ Fernando C. Baptista recorrendo à interpretação de alfabetização que o Comité Consultivo Internacional (CCILA) da UNESCO estabeleceu, define¹⁵⁵:

“A alfabetização não é a simples leitura de uma palavra, de um conjunto de sílabas e de sons, mas *um exercício de compreensão crítica que o homem leva a efeito acerca da sua própria situação em relação à realidade*”.¹⁵⁶

Por iniciativa do PCP (Partido Comunista Português) foi apresentado à Assembleia da República, um projecto-lei que visava criar um quadro legal, em que fosse possível erradicar o analfabetismo da sociedade portuguesa. Este projecto-lei acabou por ser aprovado e transformado em lei, obtendo a concordância de todos os partidos políticos com assento parlamentar. A aprovação da lei levou, no entanto, Helena Moura a tecer o seguinte comentário: “entendemo-la: por um lado, como prova de que, sob o ponto de vista formal, é difícil ignorar a nossa vergonhosa taxa de analfabetismo e, por outro lado, a força do consenso internacional, que, através de múltiplas experiências falhadas, de múltiplos dinheiros inutilmente gastos, estabeleceu já as coordenadas sociais e institucionais nas quais a alfabetização é possível.”¹⁵⁷

Sabemos que a alfabetização e o analfabetismo está dependente de um certo contexto social, onde escolas, professores e restantes funcionários desempenham sem dúvida, um papel relevante, mas não serão, certamente, o único factor determinante. A reconversão de analfabetos, homens e mulheres, em indivíduos letrados, manifesta-se na sociedade através de uma forte vontade de mudar as circunstâncias. No nosso país, depois do 25 de Abril de 1974, criaram-se efectivamente as condições para que o problema fosse o mais rapidamente solucionado.¹⁵⁸ Aquando da elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) ficou estabelecido que o principal objectivo do mesmo seria “a eliminação sistemática e gradual do analfabetismo e

¹⁵³ *Art. cit.*, p. 30.

¹⁵⁴ *Idem*.

¹⁵⁵ “Será o analfabetismo um «exclusivo dos chamados analfabetos?» in revista *o professor*, nº 57, Outubro de 1983, p. 10.

¹⁵⁶ Citação feita por Fernando C. Baptista de: UNESCO, «Relatório final da 3ª sessão do CCILA», Doc. ED/MD 24, de 30-6-1972.

¹⁵⁷ “A eliminação do analfabetismo” in revista *o professor*, nº 18 (Nova Série), Maio de 1979, p. 4.

¹⁵⁸ *Idem*, p. 4.

o progressivo acesso de todos os adultos que o desejarem aos vários graus de escolaridade obrigatória.”¹⁵⁹ No entanto, assinalava Helena Moura, como sendo uma atitude errada, que se alargasse o mercado de trabalho dos professores ao campo da alfabetização de adultos, numa altura que os docentes, em número insuficiente, não satisfaziam as funções para que o Estado os tinha preparado. Não era difícil recrutar alfabetizadores entre a população e não faltavam desempregados em quantidade apreciável e suficientemente letrados. Aos professores deveria deixar-se a pós-alfabetização, que para a autora citada “tem a ver mais com a instrumentalização do que com o descondicionamento”.¹⁶⁰

Ultrapassado o período revolucionário e numa fase de estabilização do regime democrático, continua a ser recorrente e motivo de preocupação constante na sociedade portuguesa, a questão do analfabetismo, que se vai reflectir no número de artigos que a revista a ele consagra. Antes da Revolução de Abril não existirão dúvidas de que Portugal era um país colocado na cauda da Europa em domínios que permitem, nos nossos dias, medir o estado de desenvolvimento de um país. Portanto, não constituirá surpresa, que nos encontrássemos nas mais baixas posições da Europa quanto ao número de analfabetos. Dados fornecidos por Octávio Quintela apontam cerca de 30%.¹⁶¹ Carecíamos então de uma escolaridade básica e obrigatória de 9-10 anos. A própria escolaridade de 6 anos dificilmente ultrapassaria, naquele momento, os 50%. Tínhamos um ensino infantil reduzido à expressão mais simples e quase só a cargo de estabelecimentos particulares; o ensino especial era escasso e muito caro. Este autor acredita serem suficientes estes pequenos exemplos para se poder classificar a sociedade portuguesa de então como fortemente subdesenvolvida ou, quando muito, em vias de desenvolvimento. Não deixando de aproveitar a oportunidade para criticar aqueles que defendiam a via da integração na CEE (Comunidade Económica Europeia). Vejamos: “(também aqui os paladinos da integração na CEE não devem ter ainda reflectido nas consequências desta situação...)”¹⁶²

A escola nunca poderá estar ao serviço exclusivo de uma só classe e ideologia; ela deve reflectir e apresentar-se aos alunos, com objectividade, rigor científico e imparcialidade. A multiplicidade de pensamento dos homens do país e do mundo será a expressão da realidade social existente a todos os níveis. Por isso, uma sociedade verdadeiramente democrática não deverá consentir no seu interior a existência de

¹⁵⁹ *Art. cit.*, p. 5.

¹⁶⁰ *Idem*, p. 6.

¹⁶¹ Rogério Fernandes, “Da democratização da Escola e da Sociedade”, in revista *o professor*, nº 30 (Nova Série) Julho de 1981, pp. 5-6.

¹⁶² *Idem*, p. 6.

analfabetos.¹⁶³ Assim, uma vez mais se faz referência ao Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Adultos que se encontrava em curso no nosso país. Acerca do Plano disse Rogério Fernandes, não será fácil fazer-se um balanço rigoroso do ritmo a que ele se desenvolve. “Os dados disponíveis, parcialmente assentes em estimativas, referem-se apenas às intervenções do sector do Estado mais directamente responsável por essa matéria: a Direcção-Geral de Educação de Adultos.”¹⁶⁴ Cientes que estamos do valor relativo da informação recolhida, pelo menos, a análise da mesma, permite ter uma visão aproximada da verdade a esse nível. Concederam-se 393 bolsas de actividade, cujo custo global, se estima em 13 755 contos (€ 68 609.65). Envolveram-se 748 professores em acções de alfabetização, cujos ordenados totalizaram 172 788 contos (€ 861 862. 91). Atribuíram-se 227 subsídios cujo custo em contos rondou 20 283 (€ 101 171.18). “Considerando «acções» o número de bolseiros, pessoas subsidiadas e professores, elas totalizam 1368.”¹⁶⁵ O seu custo global estima-se em 206 826 contos (€1 031 643.74). Para melhor perceber a realidade em estudo servimo-nos, basicamente, da interpretação proposta por Rogério Fernandes no seu artigo:

“O número de «participantes», calculado pelo número médio de participantes por curso, é de 19 152. Calculando-se que a taxa de alfabetização global seja da ordem dos 23% para a população portuguesa maior de 15 anos o que significa a existência de 1 milhão e 500 000 analfabetos. Admitindo que 800 000 destes tenham idades compreendidas entre os 60 e 70 e mais anos e, ainda, que seja difícil em muitos casos motivar as pessoas destas idades para a alfabetização (o que em muitos outros casos não é verdade), sobrar-nos-iam cerca de 700 000 analfabetos. Ora, ao ritmo de uma alfabetização anual de 20 000 pessoas, e partindo do princípio de que haverá uma escolarização primária efectiva das crianças portuguesas em idade escolar, necessitaríamos de perto de 35 anos para suprimir o analfabetismo entre nós.”¹⁶⁶ (...)

Fernando C. Baptista utilizando os números disponibilizados pela UNESCO, relativamente aos analfabetos existentes no mundo, quantifica essa desumana realidade do mundo contemporâneo da seguinte forma: “à escala mundial, *cerca de 830 milhões*; à escala do nosso País, *2 milhões* (cifra que nos confere o título nada honroso de *primeiros da Europa*, pese embora o significativo progresso operado com o 25 de Abril...).”¹⁶⁷

¹⁶³ *Art. cit.*, pp. 6-7.

¹⁶⁴ Rogério Fernandes, “Alfabetização: a ritmo lento e desigual”, in revista *o professor*, nº 32 (Nova Série), Setembro de 1981, p. 5.

¹⁶⁵ *Idem*, pp. 6-7.

¹⁶⁶ *Idem*, p. 7.

¹⁶⁷ “Será o analfabetismo um «exclusivo dos chamados analfabetos?»”, in revista *o professor*, nº 57, Outubro de 1983, p. 11.

2.1.1. Analfabetismo em Portugal após a integração europeia

No programa do X Governo Constitucional, a Educação foi considerada um dos sectores prioritários da acção a desenvolver por esse Governo. Assim, pode-se depreender que houve em relação à Educação um reforço financeiro, acompanhado de uma investida determinada e articulada aos seus principais problemas. Analisemos confrontando em percentagem do PIB, as verbas atribuídas à Educação, no O.E. (Orçamento de Estado) para 1985 (incluindo o orçamento suplementar) e no previsto para 1986.¹⁶⁸

	1985	1986
1 – PIB a preços de mercado	3522,0	4214,0
2 – Despesas do O.E.	13114,4	1643,1
3 – Despesas com a Educação	127,7	191,5
4 - % 3/2	9,7	11,7
5 - % 3/1	3,6	4,5

Fonte: José Salvado Sampaio, in revista *o professor*, nº 86, Maio de 1986, p. 4.

A análise feita por José Sampaio refere que em percentagem do PIB as despesas públicas com a Educação, em 1986, sobem, em relação a 1985, de 3,6 para 4,5 do índice 100 para 125. Só em 1975, esta percentagem ultrapassou o valor de 1986, situando-se em 4,9, declinando no ano imediato para 4,3. Se o acréscimo de verbas aplicadas na Educação se revelaram positivas, por outro lado, persistia um problema, na medida em que as taxas de analfabetismo permaneciam literalmente incompatíveis com a integração num espaço europeu desenvolvido tecnologicamente, o que se evidencia também, no âmbito da obrigatoriedade escolar. Examinemos os resultados apresentados pelos países da CEE (Comunidade Económica Europeia), que indicavam taxas de analfabetismo literal,¹⁶⁹ no vol. XXXV do *Annuaire International de l'Éducation*, de acordo com as informações prestadas pelo autor referenciado:

¹⁶⁸ José Salvado Sampaio, “Orçamento do Estado e grandes opções do Plano para 1986”, in revista *o professor*, nº 86, Maio de 1986, p. 4.

¹⁶⁹ Entende-se por analfabetismo literal aquele que se caracteriza por ausência de domínio da leitura e da escrita.

	%	Índice
Bélgica	0,9	100
Espanha	6,8	755
França	1,2	133
Grécia	11,7	1300
Itália	4,6	511
Portugal	19,7	2189

Fonte: José Salvado Sampaio, in revista *o professor*, nº 86, Maio de 1986, p. 5.

Exceptuando-se o caso da Grécia, de que estávamos mesmo assim distantes, em relação a todos os outros países, a taxa portuguesa é sempre mais que dupla, sendo 2,9 vezes a espanhola, 4,9 vezes a italiana, 16,4 vezes a francesa, e 21,9 vezes a belga, o que justificaria um trato especial ao combate do analfabetismo literal.¹⁷⁰ Este autor lembra-nos, também, que das metas aprovadas na Assembleia da República para o Plano Nacional de Alfabetização de Base de Adultos, em 1983-84, só se perfizeram 16,4 %.

No que diz respeito à escolaridade obrigatória, em 34 países europeus, só Portugal consignava uma obrigatoriedade escolar de 6 anos. Dos restantes, 11 países (32,4%) apresentam 8 anos, 10 países (29,4%), 9 anos, 11 países (32,4%), 10 anos, 1 país (2,9%), 11 anos, e 1 país (2,9%), 13 anos. Em 34 países, 23 (67%) tinham uma escolaridade obrigatória de 9 anos ou mais anos. Perante tal comparação com os sistemas educativos europeus, reivindicava-se para Portugal, no mínimo, o cumprimento efectivo da obrigatoriedade escolar de seis anos e o seu alargamento, em prazo muito curto, de forma a poder-se situar o nosso país numa perspectiva europeia. Por último, as grandes Opções do Plano para 1986 apresentavam, além de outros, no âmbito da Educação, um aspecto que interessa salientar: “assegurar o êxito da integração nas Comunidades Europeias.”¹⁷¹ A propósito das comemorações do Dia Internacional da Alfabetização, António Inácio acreditava que seria do conhecimento de todos os cidadãos que o analfabetismo «puro», isto é, de pessoas que nunca frequentaram a escola, se mantinha ainda um fenómeno grave em Portugal.

¹⁷⁰ José Salvado Sampaio, *art.*, cit., p. 5.

¹⁷¹ José Salvado Sampaio, “Orçamento do Estado e grandes opções do Plano para 1986”, in revista *o professor*, nº 86, Maio de 1986, pp. 5-6.

“Porém, o analfabetismo que se denomina «funcional», raia as fronteiras do catastrófico e o cidadão sente-o, ao ser confrontado com situações do dia-a-dia em que os instrumentos essenciais são a escrita, a leitura e o cálculo.”¹⁷² Mas se partíssemos do princípio que a maioria dos analfabetos puros têm idade superior a 50 anos, poder-se-ia ser levado a pensar que a mais elevada taxa da Europa seria extinta pela morte natural dos mais idosos. No entanto, a tendência foi inversa, já que o abandono prematuro e a elevada taxa de insucesso escolar contribuía para aumentar o analfabetismo funcional.¹⁷³ Portugal era o único País da Europa em que a obrigatoriedade escolar se fazia em seis anos; 45% não completavam o 9º ano de escolaridade; 67% não prosseguiam estudos para além do 9º ano; apenas 8 a 10% frequentavam o ensino superior; apenas 14% dos deficientes menores de 16 anos beneficiavam da Educação e ensino especial.¹⁷⁴ Portanto, pode-se concluir que a Alfabetização e a Educação de Base deviam ser compromissos irrevogáveis quer se perspectivasse o desenvolvimento pessoal ou sociocolectivo, num país que se pretendia Europeu.¹⁷⁵ (ver anexo, p. 6, 7 e 8).

Se tomarmos como credível a informação contida numa projecção relativa à taxa de analfabetismo prevista para Portugal, tendo como horizonte o ano de 1995,¹⁷⁶ ela seria da ordem dos 9,4%. A confirmarem-se as projecções verificaríamos que efectivamente o analfabetismo tinha diminuído no nosso país. Apesar de tudo a situação não se revelaria, de modo algum, excepcional para Portugal comparando-o com outros países da Comunidade Europeia. Assim, em 1995 ainda ficaríamos aquém do registado noutros países da Comunidade no ano de 1980. Para o efeito, atente-se na seguinte tabela:

¹⁷² António Inácio, “Alfabetização: estatísticas do nosso descontentamento”, in revista *o professor*, nº 91, Novembro de 1986, p. 4.

¹⁷³ Segundo a UNESCO, analfabeto funcional é todo aquele que não pode utilizar a leitura e a escrita de modo a participar com plena igualdade de direitos nas actividades sociais do seu círculo cultural.

¹⁷⁴ António Inácio citando elementos fornecidos por Vítor Tiago, “Educação e Sociedade, que perspectivas para os jovens?”, in revista *o professor*, nº 88, Julho de 1986.

¹⁷⁵ António Inácio, art., cit., p. 5.

¹⁷⁶ Anexo: ver tabela da página nº 6 extraída da revista *o professor*, nº 96, Abril de 1987, p. 17.

**Taxa de analfabetismo em 1980 de Países da Comunidade Europeia
da População maior de 14 anos**

	Taxa de analfabetismo	Índice
Bélgica	0,9	4
Espanha	6,8	33
França	1,2	6
Grécia	11,7	57
Itália	4,6	22
Portugal	20,6	100

Fonte: *o professor*, nº 87.

Tabela extraída de José Salvado Sampaio, in revista *o professor*, nº 96, Abril de 1987, p. 18.

O grau de desenvolvimento de um país pode ser aferido por múltiplos parâmetros decisivos, um deles será o do analfabetismo literal, que se articula necessariamente com o da qualificação de mão-de-obra e com o padrão de vida dos habitantes. Por isso, a supressão do analfabetismo literal permitirá a inclusão de qualquer país na lista dos mais desenvolvidos do mundo. Neste contexto, assume primordial importância no futuro desenvolvimento de Portugal a aproximação aos restantes parceiros Comunitários, caso contrário, ficaríamos inevitavelmente na cauda Europa a esse nível.¹⁷⁷ Tornava-se inquietante manter uma taxa de analfabetismo muito além da que ocorria noutros países europeus. Aludindo-se apenas aos países que referenciaram dados (taxas reportadas aos maiores de 14 anos) existiam de acordo com cada país as seguintes percentagens de analfabetismo: 5,6% em Espanha; 7,7% na Grécia; 1,1% na Hungria; 3,0% na Itália; 1,2% na Polónia; 16,0% em Portugal; 8,8% na Jugoslávia e 0,2% na URSS.¹⁷⁸

Como terá ficado claro nesta exposição, o analfabetismo literal só por si constitui um índice rigoroso de desenvolvimento ou subdesenvolvimento de um país. Na Quarta Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, realizada em Paris, no ano de 1985, com a participação de 122 países, entre os quais se encontrava representado Portugal, confirmou-se o ambicioso projecto de «eliminação total do analfabetismo até ao ano 2000», o que contradizia uma previsão de 9,4% de analfabetos em 1995, para o nosso

¹⁷⁷ “Considerações sobre o analfabetismo em Portugal”, in revista *o professor*, nº 96, Abril de 1987, pp. 16-18 e 21.

¹⁷⁸ José Salvado Sampaio, “O trabalho infantil e o cumprimento da obrigatoriedade escolar (1)”, in revista *o professor*, nº 106, Abril de 1988, p. 19.

país.¹⁷⁹ Desta forma, estava-se a revelar que Portugal, caso se confirmassem os resultados, ficaria mais afastado dos países ditos desenvolvidos. Reportando-nos ao artigo intitulado *Alfabetização: a ritmo lento e desigual* publicado por Rogério Fernandes, na revista *o professor*, em Setembro de 1981, nomeadamente quando refere que precisaríamos de cerca de 35 anos para abolir o analfabetismo do nosso país, somos tentados a dizer que passados praticamente 27 anos da sua publicação, se confrontássemos os números de ontem com os números de hoje, facilmente constaríamos que os 35 anos então anunciados, não foram suficientes para acabar com o analfabetismo na nossa sociedade, apesar dos significativos progressos realizados nessa matéria.

2.2. Educação: a questão do insucesso escolar

“Durante os últimos anos do fascismo, já se tornavam de tal modo gritantes os efeitos catastróficos da política obscurantista e de mão-de-obra barata de educação que o próprio fascismo se viu obrigado a camuflá-lo com a pseudo-reforma Veiga Simão.”¹⁸⁰ Após a revolução de Abril de 1974, em Portugal, ter-se-á assistido a um rápido desenvolvimento das contradições entre as legítimas aspirações da grande maioria do Povo Português quanto a ter um ensino de qualidade e a continuidade de um sistema de educação que permaneceria, nos primeiros anos, essencialmente com as estruturas herdadas do fascismo, adequadas a um ensino elitista e separado da realidade. Numa tentativa para colmatar as deficiências detectadas a nível dos recursos humanos, procedeu-se ao recrutamento de um número crescente de pessoal docente não habilitado, da utilização de instalações sem um mínimo de condições, da concentração de um elevado número de alunos num mesmo estabelecimento de ensino, da formação de turmas com excesso de alunos.¹⁸¹

Entendia-se que em Portugal as questões relacionadas com a Educação e o ensino deveriam ser perspectivadas ao nível do interesse nacional e popular. A importância das questões educativas media-se, também, pelo papel determinante que o sistema escolar desempenhava e seguramente desempenhará na formação dos jovens, dos quadros técnicos e intelectuais necessários ao desenvolvimento económico, social e cultural do nosso país,

¹⁷⁹ José Salvado Sampaio, *art., cit.*, p. 20.

¹⁸⁰ Fátima Rodrigues, “Janeiro 76-200.000 alunos (CPES-ES) sem aulas – Professores: que resposta?”, in revista *o professor*, nº 11/12, Fevereiro de 1976, p. 6.

¹⁸¹ *Idem.*

do progresso científico e tecnológico.¹⁸² Numa rubrica intitulada de *notícia nacional*, um dos artigos abordou a problemática do insucesso escolar como sendo consequência directa de um outro problema, o social. Assim, a problemática do insucesso escolar entre as crianças originárias de famílias de trabalhadores ao nível do Ensino Primário não derivava apenas da necessidade de se encontrar soluções meramente pedagógicas, uma vez que ele tinha conotações com a estrutura socioeconómica. Estas conclusões foram obtidas tendo como base pesquisas efectuadas em França que apontavam para o facto do insucesso e inadaptação escolar se verificarem em 80% de crianças oriundas de famílias de trabalhadores, contra 20% de crianças originárias de famílias com mais elevado nível económico e, naturalmente, melhor situação social. Deste modo, a julgar pelos resultados, o desequilíbrio verificado não estaria tanto nas diferentes capacidades intelectuais das crianças, conforme se trate de filhos de operários ou de quadros com formação universitária. As diferenças estariam, efectivamente, mais relacionadas com as condições materiais de cada família, no que dizia respeito à alimentação, à habitação, o vestuário, o conforto, posse de material escolar e instrumentos adequados de trabalho.¹⁸³ A este propósito e na perspectiva de Elisete Alves a expressão “insucesso escolar” no seu sentido mais usual traduz, tanto para pais como para professores, o facto de um qualquer aluno repetir a classe que, num determinado ano escolar frequenta. Mas, como a autora também evidenciava, reduzir o insucesso escolar à repetência de ano seria simplificar demasiado a extensão do problema, pois podem existir alunos que, embora repetindo o ano, não sejam considerados como tendo tido insucesso.¹⁸⁴

Antes do 25 de Abril de 1974, nomeadamente “em 1972-1973, dos 860,8 milhares de crianças que frequentavam o ensino primário elementar oficial não tinham aproveitamento 247,4 milhares, ou seja 28,7%, percentagem que sobe para 38,5 na 1ª classe, em 258,3 milhares de inscrições, 99,4 milhares de crianças sem aproveitamento.”¹⁸⁵ O verificado em 1972-1973 aplica-se, também, a outros anos, de tal modo que a falta de aproveitamento (em 1954-1955 de 28,8% e em 1969-1970 de 30,9%) é inseparável do próprio sistema escolar, “por constituir uma das finalidades impostas pelo sistema político, a distribuição do ensino primário elementar por quatro classes harmonizando-se com o seu carácter de selectividade social, e é por esta razão que permanece durante longas

¹⁸² António Teodoro, “A Educação e o Poder Local”, in revista *o professor*, nº 16, Fevereiro de 1977, p. 15.

¹⁸³ “O insucesso escolar é um problema social”, in revista *o professor*, nº 16, Fevereiro de 1977, pp. 30-31.

¹⁸⁴ Elisete Alves, “Porquê o insucesso escolar”, in revista *o professor*, nº 18, Junho de 1977, p. 15.

¹⁸⁵ J. Salvado Sampaio, “Fases de Escolaridade no Ensino Primário”, in revista *o professor*, nº 12 (Nova Série), Novembro de 1978, p. 4.

décadas.”¹⁸⁶Após o 25 de Abril, impunha-se uma reforma estrutural da sociedade portuguesa que correspondesse totalmente ao espírito da Revolução. O propósito de estabelecer um ensino democrático leva a que se deseje adaptá-lo a todas as crianças de modo a responder às suas reais capacidades e contribuir para a valorização de todas sem excepção. No entanto, todas estas mudanças pressupõem a superação das dificuldades sentidas no sistema educativo e exigiam a adopção de uma política que encarasse de frente o combate ao analfabetismo, a criação de uma rede pública de educação infantil, o efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória, a democratização do acesso aos graus secundário e superior do ensino, a resolução dos problemas em termos de instalações e pessoal docente qualificado, que passaria forçosamente por um acréscimo gradual dos investimentos na educação.¹⁸⁷

Em finais da década de 70 do século XX, Portugal era um país europeu em que a obrigatoriedade escolar se restringia apenas a 6 classes, o que era incompatível com uma sociedade democrática, principalmente quando se sabe que a continuação de estudos se repercute, em termos globais, no estatuto social, na realização individual e até na produtividade do trabalho. Assim, apelava-se no nosso país, por essa altura, ao cumprimento integral da obrigatoriedade escolar de 6 classes para todos os cidadãos e simultaneamente pugnava-se por uma escola única de 9 classes, com o objectivo de responder às necessidades de desenvolvimento dos alunos, acabando com um elitismo antidemocrático.

Com base em dados fornecidos por J Salvado Sampaio, Portugal apresentava a menor taxa de escolarização ao nível da educação infantil entre os países europeus e estava em consonância com o seu atraso no âmbito económico. “Em cada 100 habitantes, em 1975, há 0,47 inscritos na educação infantil, taxa inferior 10 vezes à da França, 8,5 vezes e meia à da República Democrática Alemã (disparidade que se tem acentuado na medida em que este país já reúne em jardins-de-infância 88% das crianças dos 3 aos 6 anos)¹⁸⁸ e 5,1 vezes à da Espanha.”¹⁸⁹

Apesar da falta de dados estatísticos, nos anos subsequentes a 1970, o autor estimava a existência em Portugal de um mínimo de 1,5 milhões de analfabetos maiores de

¹⁸⁶ *Art. cit.*, p. 4.

¹⁸⁷ António Teodoro, “Consequências na educação da política financeira do II Governo Constitucional”, in revista *o professor*, n 12 (Nova Série), Novembro de 1978, p. 12.

¹⁸⁸ Dados fornecidos por J Salvado Sampaio com base na *Revue Intenationale des Enseignants*, n° 2, 1978, p. III.

¹⁸⁹ J. Salvado Sampaio, “O Sector prioritário do desenvolvimento económico (II), in revista *o professor*, n° 14 (Nova Série), Janeiro de 1979, pp. 38-39 e 41.

14 anos (sem domínio da leitura e da escrita). Estes números representavam cerca de um quarto da população maior de 14 anos, constituindo um índice inegável do atraso económico e cultural do nosso país, incompatível com uma sociedade europeia desenvolvida. Esta situação excluir-nos-ia da Europa e a eventual opção do país pela integração na CEE, seria sempre feita em nítida situação de inferioridade não evitando, desse modo, a sua exploração.¹⁹⁰

Num artigo dedicado ao ano Internacional da Criança (1979) António Graça, entre as várias temáticas que aborda realça o insucesso escolar, afirmando que ele poderia ser muito atenuado com a melhoria das condições de trabalho nas escolas, acompanhadas de melhores condições materiais e sociais tanto dos professores como das populações em geral.¹⁹¹ Se ao insucesso escolar associarmos unicamente “o mau aluno” devemos, então, clarificar o seu significado. Na verdade, pode-se entender “por mau aluno” toda a criança, jovem ou adulto, a quem se exige um ritmo muito elevado na aquisição de conhecimentos e não consegue atingir, num curto espaço de tempo, um alto rendimento. A educação converteu-se na obsessão pelo sucesso durante a competição que levará o indivíduo a alcançar os melhores lugares da sociedade.¹⁹² Contudo, reduzir a questão do insucesso escolar a uma única causa seria demasiado simplista, pois outros factores contribuirão para o mesmo, certamente a complexidade que envolve a temática poderia ser demonstrada por um estudo mais detalhado.

Registavam-se elevados índices de abandono e de insucesso escolar, que atingia principalmente as crianças e os jovens procedentes das camadas populares. “Das 286 007 crianças que em 1969-70 se matricularam na 1ª classe do Ensino Primário, apenas 39 095 obtiveram, em 1977-78, aprovação no 9º ano de escolaridade, ou seja, 13,5% da população inicial”.¹⁹³ Por último, todos os anos, estimava-se que mais de 500 mil jovens terminavam o seu ano escolar sem terem obtido aproveitamento. Pode dizer-se que o insucesso escolar, pela sua amplitude e por aqueles que penalizava, era considerado, na prática, o meio privilegiado de selectividade social no acesso à escola, que anteriormente era desempenhado quase exclusivamente por factores de ordem socioeconómica.

¹⁹⁰ *Art. cit.*, p. 41.

¹⁹¹ António Graça, “1979 - Ano Internacional da Criança”, in revista *o professor*, nº 17 (Nova Série), Abril de 1979, p. 25.

¹⁹² Alfredo Melo de Carvalho, “O paradoxo educativo: o drama final – o mau aluno”, in revista *o professor*, nº 46, Novembro de 1982, p. 35.

¹⁹³ António Teodoro, “Educação e desenvolvimento – Prioridades para uma política de desenvolvimento e democratização da educação em Portugal (I)”, in revista *o professor*, nº 56, Setembro de 1983, p.26. Informação recolhida por António Teodoro de Cortesão e Torres, 1981.

Nos anos 60 e 70 assiste-se ao início da expansão do Ensino Secundário e à consequente pressão sobre o Ensino Superior. Numa sociedade em que os graus de ensino pós-primário sejam acessíveis apenas a alguns, existe naturalmente a expectativa de que a sua frequência corresponda a uma promoção social. Essa expectativa no nosso país manteve-se forte durante algum tempo em relação ao Ensino Secundário. A nível do ensino superior as expectativas ainda eram maiores, uma vez que poucos indivíduos poderiam aceder a ele. No entanto, à medida que a generalização dos estudos secundário e superior se fossem concretizando na sociedade portuguesa causaria, a curto prazo, o desencanto e a frustração àqueles que frequentassem a escola, em virtude de ela já não significar de imediato uma promoção social.¹⁹⁴

Uma efectiva democratização deveria permitir que os jovens, no fim dos estudos, encontrassem um trabalho correspondente à sua formação, o que como sabemos muitas vezes não acontece enfatizando-se, a título de exemplo, o caso das sociedades de cariz capitalista. Nestas frequentemente se encontram jovens oriundos de famílias com baixos recursos económicos a hesitarem entre o risco de iniciarem estudos longos e o de aproveitarem o primeiro emprego remunerado que lhes apareça. Perante esta realidade poder-se-á deduzir que a igualdade de oportunidades no acesso à escola não constituirá senão um dos aspectos de democratização da educação.¹⁹⁵

José Salvado Sampaio comparando Portugal com outros países da Comunidade Europeia refere que o nosso país era o único com seis anos de obrigatoriedade escolar, alargando-se a nove anos para as crianças que iniciaram a frequência do sistema escolar em 1987/88. Os países mais próximos de nós eram a Espanha e a Itália, com 8 anos e tendiam a alargá-la. Na Dinamarca, Grécia, Irlanda, Luxemburgo era de 9 anos; 10 anos na França; de 12 anos na Bélgica, Holanda, Reino Unido e República Federal Alemã. Em 1983, no Continente, 19,5% dos inscritos não foram capazes de cumprir a obrigatoriedade escolar de 6 anos. A situação tornava-se ainda mais grave devido às elevadas taxas de repetência e de insucesso, efectivamente superiores às da média dos países europeus. Em Portugal a taxa de repetentes nos 6 primeiros anos de escolaridade cifrava-se em 20%, número de que se aproximava apenas a Bélgica, com 18%, noutras países variava entre 1% na Grécia, Itália, Checoslováquia e URSS, e 9% em França, sendo de 6% na Espanha. As altas taxas de

¹⁹⁴ António Teodoro, *art. cit.*, p. 26.

¹⁹⁵ António Teodoro, "Educação e desenvolvimento – o papel dos professores e das suas organizações na luta pelo desenvolvimento e o progresso social", in revista *o professor*, nº 81, Dezembro de 1985, p. 5.

insucesso verificadas em 1984/85, por parte dos inscritos no ensino primário entre os 12 e mais anos perfaziam 57,7 milhares. Isto é, todos estes alunos estavam atrasados relativamente ao percurso normal de estudos.¹⁹⁶

Se partirmos do princípio que “a escola continua a ser o principal mecanismo de legitimidade meritocrática da nossa sociedade ela não deixa de se apresentar como uma promessa incontestada de uma mobilidade social que todos se vêem no direito de desejar.”¹⁹⁷ Numa atitude crítica relativamente ao nosso sistema educativo Francisco Goulão escreveu num artigo que no nosso país a escolaridade obrigatória foi de quatro anos até 1967 (Dec - Leis de 1952, 1956 e 1960), de seis anos até 1992, alargada posteriormente para nove anos.¹⁹⁸ Como se sabe, as crianças que ingressem no ano de 2009, pela primeira vez, no 7º ano de escolaridade, já terão de cumprir doze anos de escolaridade obrigatória. A elevada taxa de insucesso de cerca de 25% (entre 20% a 30%) no ensino básico terá servido, no entender do autor referenciado, como pretexto para regulamentar um novo sistema de avaliação que, segundo o mesmo, se revelava muito permissivo e a necessitar de um período de experimentação. Depois de concretizada na prática a decisão política, passou-se de uma taxa de 25% para 0% nas exclusões (êxito de 75% para 100%).¹⁹⁹ Situação que levou Francisco Goulão terminar o seu artigo da seguinte forma: “mas... *analfabetismo*, não! Já basta o que temos”²⁰⁰

Decorridas que estão mais de três décadas após a Revolução de Abril, na jovem democracia portuguesa não seria difícil provar que o número de licenciados aumentou no nosso país, mas, também da mesma forma, se destacaria os muitos jovens que abandonam o sistema escolar sem qualquer diploma. De acordo com os dados recolhidos por um recenseamento realizado no ano de 2000, “a taxa de abandono escolar (escolaridade obrigatória) rondava os 3%. Por isso, a população do grupo etário dos 18-24 que não concluiu o 9º ano atingia os 25% e, simultaneamente a população que no mesmo grupo etário não concluiu o Ensino Secundário rondava os 45%.”²⁰¹

Se durante muitos anos foram consideradas de fulcral importância, no nosso país, as questões relacionadas com o analfabetismo literal e o modo de o combater parece-nos que,

¹⁹⁶ José Salvado Sampaio, “O trabalho infantil e o cumprimento da obrigatoriedade escolar (1)”, in revista *o professor*, nº 106, Abril de 1988, pp. 17-18.

¹⁹⁷ Angelina Carvalho, “A legitimação pedagógica dos discursos oficiais”, in revista *o professor*, nº 36 (3ª Série) Janeiro/Fevereiro de 1994, p. 56.

¹⁹⁸ Francisco Goulão, “O insucesso do «sucesso» escolar. O risco do analfabetismo!”, in revista *o professor*, nº 40 (3ª Série) Setembro/Outubro de 1994, pp. 77-78.

¹⁹⁹ *Idem*.

²⁰⁰ *Idem*, p. 80.

²⁰¹ Aires Antunes Diniz, “Sobre o abandono Escolar”, in revista *o professor*, nº 82, III Série, Setembro/Outubro de 2003, pp. 56-57.

nos inícios do século XXI, faz todo o sentido o alargamento e a consolidação da escolaridade obrigatória, acompanhada de medidas que ajudem a reduzir o insucesso escolar. No entanto, sabe-se que tendencialmente a escola de massas passou a ser um fenómeno global, cujo desenvolvimento tem sido deveras influenciado pela localização dos países e das regiões no sistema mundial. “Trata-se de um modelo que se desenvolveu na Europa e que, paulatinamente, se torna universal, decorrendo a sua força precisamente da capacidade demonstrada em se afirmar não como o melhor sistema mas como o único possível e imaginável.”²⁰²

2.3. Contrariedades da profissão docente

Se durante um largo período de tempo do século XX, os professores tiveram uma importância acrescida no panorama educativo português e, conseqüentemente, na sociedade portuguesa, hoje, parece-nos que a mesma se começa a esbater. Se a reforma desencadeada nos anos 70 foi essencialmente a reforma da expansão quantitativa, nos nossos dias a que a sociedade portuguesa vai reclamando, através de vários quadrantes, caminhará no sentido da melhoria qualitativa. Desempenhando e assumindo os professores um papel preponderante no sistema educativo, terão de ser parte integrante da reforma a empreender, ao ponto de se poder afirmar que sem eles não haverá reforma.²⁰³ Os professores durante um determinado período de tempo foram considerados, no exercício da sua profissão, como profissionais detentores de prestígio e reconhecimento social, em virtude de variados factores, destacando-se, o seu reduzido número inicial e a sua qualificação científica e profissional. Assim, temos assistido nos últimos anos, em Portugal, a um crescimento acelerado do seu número, motivado pela maciça e rápida difusão da escolaridade iniciada com a Reforma Veiga Simão nos começos da década de 70 e prosseguida na década de 80. Tratou-se de um crescimento tanto em termos absolutos como relativos, já que proporcionalmente os professores aumentaram mais do que os alunos.²⁰⁴

²⁰² *Transnacionalização da educação: Da crise da Educação à “Educação” da crise*, Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José A. Correia [orgs.], “Políticas educativas e novas formas de governação numa época de transnacionalização – Introdução”, Porto, Edições Afrontamento, 2001, p. 121.

²⁰³ Relatório: “A situação do professor em Portugal - Introdução” in *Análise Social*, nº 103/104, Terceira Série, Vol. XXIV, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 1988 – 4º e 5º, p. 1190.

²⁰⁴ *Idem*, p. 1191.

A expansão do sistema de ensino ocorrida no início da década de 70 com o aumento maciço de professores fomentou, efectivamente, um rejuvenescimento do corpo docente, sobretudo nos graus de ensino mais beneficiados por essa expansão quantitativa. Todavia, a tendência actual regista uma diminuição gradual do ritmo de ingressos na profissão docente que compreensivelmente tem provocado um ténue envelhecimento dessa classe profissional.²⁰⁵ Apesar da profissão docente ter constituído durante alguns anos um importante factor da mobilidade social ascendente, fazendo-se uma análise à origem social dos professores constata-se que, na sua maioria, são oriundos das classes trabalhadoras. Ou seja, filhos de operários qualificados ou semi-qualificados 18,2% e 3,3% de não qualificados, 14,8% de trabalhadores por conta própria; 13,9% de trabalhadores agrícolas, 10,1% por conta própria e 3,8% de assalariados, totalizando mais de 50%. Por outro lado, é diminuta a referência às classes médias, podendo-se destacar a percentagem dos filhos de empregados do comércio e serviços com 18,8%. Apenas 3,9% referem ser filhos de professores e 4,2% filhos de empregados de profissões liberais. Das profissões que socialmente são conotadas como mais elevadas, destacam-se os 9,8% de patrões e os 2,9% de directores. A observação atenta dos dados mostra-nos também que a maioria dos professores tem hoje uma posição social superior à que tinham os seus pais, tendo-se efectivamente verificado uma ascensão social.²⁰⁶

Contudo, pelos finais do século XX e inícios do século XXI, parece começar a generalizar-se de uma forma gradual a percentagem daqueles que manifestam o desejo de abandonar a profissão docente. Num estudo realizado, mais de 35% dos professores entrevistados declararam que, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores. Talvez seja mais uma forma de protesto do que de uma vontade assumida. Não deixará no entanto de ser preocupante.²⁰⁷ Na verdade, o antigo regime ditatorial, no domínio da educação e da cultura manteve uma política de obscurantismo, de manutenção da situação de analfabetismo generalizado do Povo português. No campo específico do ensino, herdou-se um sistema escolar elitista que restringia à maioria dos portugueses o acesso aos graus mais elevados do ensino; discriminatório porque permitia caminhos paralelos de estudos, socialmente diferenciados de acordo com a profissão a exercer no futuro; intelectualista ao valorizar mais os aspectos intelectuais em detrimento dos aspectos mais técnicos, estéticos,

²⁰⁵ *Art. cit.*, p. 1195.

²⁰⁶ Relatório: “A situação do professor em Portugal – Uma profissão de ascensão social” in *Análise Social*, nº 103/104, Terceira Série, Vol. XXIV, Instituto de Ciências Sociais, 1988 – 4º e 5º, p. 1203.

²⁰⁷ *Idem*, p. 1224.

físicos e cívicos; paternalista porque afastava professores e alunos da gestão da vida escolar; assentava na passividade e era individualista, ao reduzir o papel do aluno à recepção do saber. Esta situação só se alteraria aquando do derrube do antigo regime ditatorial.²⁰⁸

Depois de instaurada a democracia em Portugal, passou a ser uma das reivindicações dos docentes a necessidade de se criar um estatuto do professor, pois ele dignificaria a profissão e consagraria os direitos e deveres da mesma.²⁰⁹ Um artigo assinado por Pedro G. Rosado permite-nos perceber a realidade social e laboral portuguesa dos finais da década de 70.

“O desemprego é um grave problema nacional que afecta, em larga escala, a juventude. Na realidade, 300 000 dos 500 000 desempregados são jovens. O desemprego juvenil, manifestando-se em todos os ramos da actividade produtiva, atinge também os jovens diplomados e quadros técnicos e intelectuais, ligando-se indissolúvelmente à situação existente no ensino.”²¹⁰

Nesse período encontrar-se-iam mais de 35 000 quadros técnicos e intelectuais no desemprego, incluindo cerca de 13 800 jovens recém-formados, cerca de 39% à procura de primeiro emprego. Havendo também outros milhares numa situação de subemprego. Muitos destes técnicos tinham saído de escolas do ensino médio e superior ligadas à saúde, à agro-pecuária, à formação de professores, à indústria e à administração pública e judicial. No entanto, nestes mesmos ramos de actividade constatavam-se graves carências. No país real existiam ainda, por esta altura, aproximadamente 2 milhões de analfabetos, 450 000 crianças entre os 3 e os 6 anos que não dispunham de ensino infantil, a que se juntava uma rede escolar insuficiente e mal distribuída. Havia muitos trabalhadores sem formação profissional escolar. Na opinião do autor referido, a rede de ensino existente em Portugal, naquele período, não correspondia às reais carências sentidas pelo país nessa área, sendo por isso mesmo, necessários mais professores.²¹¹

Por fim, solicitava-se uma reforma do ensino para a democracia que contemplasse o progresso social, que lutasse contra a recuperação obscurantista do sistema educativo, que edificasse a escola democrática e fosse fiel ao projecto constitucional, pronta a

²⁰⁸ António Teodoro, “A ofensiva da direita na educação”, in revista *o professor*, nº 13., Abril de 1976, p. 26.

²⁰⁹ Maria Alzira Pires Machado, “Prioridade ao Estatuto do Professor”, in revista *o professor*, nº 14, Junho de 1976, p. 3.

²¹⁰ Pedro G. Rosado, “Desemprego juvenil, ensino e saídas profissionais”, in revista *o professor*, nº 8 (Nova Série), Maio de 1978, p. 12.

²¹¹ *Idem.*, p. 13.

desempenhar o papel que lhe competia, no esforço nacional para a saída da crise económica e financeira, para o desenvolvimento económico e social do país.²¹²

Das conclusões saídas da Reunião Paritária sobre as Condições de Trabalho do Pessoal Docente realizada em Genebra, entre 27 de Outubro e 4 de Novembro de 1981,²¹³ sobressai a resolução que diz respeito aos problemas do emprego docente:

“Em alguns casos, o excesso temporário de pessoal docente atenuar-se-ia só com as baixas naturais ou fomentando a jubilação antecipada sem redução de direitos, acompanhada do decréscimo de admissão na profissão docente. Contudo, esta redução deve ser cautelosa, considerando as flutuações naturais da matrícula escolar e o tempo necessário para restabelecer programas de formação e obter o incremento requerido do número de novos docentes qualificados. Além disso, a aplicação de qualquer medida desta índole deveria incluir, se necessário, a redução das admissões ao processo de formação, evitando aspirações frustradas e inversões inúteis que se produzem quando se prepara gente para uma profissão, sem se garantir trabalho disponível.” (...).²¹⁴

Numa sociedade que ambiciona o desenvolvimento parece ser consensual o princípio de que a educação é um investimento indispensável e valioso para as futuras gerações e para o próprio desenvolvimento económico do país. Partindo-se do princípio que as condições de emprego do pessoal docente em início de carreira são desfavoráveis quando comparadas com profissões que requerem qualificações semelhantes, e que a imagem da profissão docente, o respeito e o prestígio dos seus membros diminui, talvez se percebam as dificuldades sentidas pelo sistema educativo na implementação de medidas relacionadas com a qualidade de ensino e explique, porventura, a escassez de docentes qualificados em algumas áreas.

Os dados recolhidos e fornecidos por José Salvado Sampaio fundamentado no estudo *Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Portugal, cenários até 2005*, GEP, MEC (ver tabela da página 8 dos anexos), relativos à previsão das necessidades de professores no Continente para o ano lectivo de 2004-05, apontavam no sentido da diminuição do número de professores tendo-se no horizonte o ano de 2005. Portanto, a efectivarem-se estas previsões, agravar-se-iam, de modo acentuado, as possibilidades de emprego dos futuros professores no sistema de ensino. Punha-se em risco,

²¹² Actualidade: “Encontro sobre os problemas da educação e do ensino – extractos da declaração final”, in revista *o professor*, nº 8 (Nova Série), Maio de 1978, p. 19.

²¹³ Conclusões reproduzidas da edição espanhola de “Educadores del Mundo”, *órgão da Federação Internacional Sindical do Ensino*, com tradução de J. Salvado Sampaio.

²¹⁴ Conclusão da Reunião Paritária sobre as Condições de Trabalho do Pessoal Docente. Tradução de J. Salvado Sampaio, in revista *o professor*, nº 49, Fevereiro de 1983, pp. 29-30.

simultaneamente, o exercício do emprego pelos professores sem vínculo definitivo e dos que em estabelecimentos múltiplos se habilitassem para a docência, sem conseguirem o emprego a que legitimamente aspiravam. A concretizar-se a projecção faria aumentar de modo significativo o desemprego de diplomados com o ensino superior.²¹⁵

Em 1991, os professores manifestavam-se desiludidos e descontentes com a Reforma do Sistema Educativo, que o ministro da Educação de Cavaco Silva pretendia levar a cabo contra a sua vontade. Estavam desiludidos porque pensaram que iriam ter um Estatuto de Carreira Docente gratificante e dignificador; acreditaram que iriam ver consagrada a estabilidade de emprego; julgaram que iriam ter melhores condições de trabalho e que seriam um interlocutor indispensável no processo de reforma.²¹⁶

2.3.1. Educação *versus* formação de professores

Quando se aborda a questão da formação de professores acede-se a uma área muito complexa do sistema educativo e não competirá a este estudo analisar ao pormenor as diferenças existentes em cada tipo de formação. Partiremos da premissa de que todas as formações são válidas e credíveis, apesar dos aspectos positivos e negativos que a todas se possam imputar. No entanto, a todas se exige e reivindica a preparação de pessoas altamente qualificadas, que posteriormente terão como função principal educar, instruir e formar todos os cidadãos portugueses, nos mais diversos níveis de escolarização. Ao docente compete ensinar e transmitir conhecimentos, despertar capacidades, ministrar ferramentas de cultura às novas gerações, ter a maleabilidade suficiente para mudar de métodos e de posturas no interesse dos alunos. Este procedimento exige uma formação inicial adequada e uma estrutura que permita em períodos regulares a actualização dos docentes, mediante seminários e cursos. Por isso mesmo, uma das matérias que os responsáveis pela educação do nosso país não devem ignorar é o da formação de professores.²¹⁷ De facto, uma das matérias e preocupações que esteve sempre em debate no seio da classe docente foi o da sua formação. Por isso, no nosso país, só a partir dos anos 70, se processou a institucionalização do conceito de formação contínua, segundo

²¹⁵ José Salvado Sampaio, “Previsão das necessidades de professores no Continente no ano lectivo 2004-05”, in revista *o professor*, nº 99, Setembro de 1987, pp. 4 e 7-8.

²¹⁶ Mário David Soares, “Situação Profissional dos Professores”, in revista *o professor*, nº 16 (3ª Série), Abril de 1991, p. 8.

²¹⁷ Dulce Rebelo, “A formação dos professores – uma problemática a resolver”, in revista *o professor*, nº 21 (Nova Série), Outubro de 1979, p. 34.

mecanismos que legalizam o reconhecimento do direito a esse tipo de formação. Vivia-se o tempo do Relatório Faure e a conjuntura em que os organismos internacionais com intervenção na área da educação (UNESCO, OCDE e OIT) a inscrevem no âmbito das suas preocupações.²¹⁸ De maneira que, a partir da sua institucionalização, a formação contínua e a “educação permanente se tornam a ideologia dominante, o horizonte das reformas educativas, o ponto de referência... ou de crítica.”²¹⁹

Num relatório apresentado ao 49.º Congresso da FIPESO (Federação Internacional dos Professores do Ensino Secundário) em 1979, dizia-se que na maior parte dos países a formação contínua ainda não tinha sido aplicada como parte integrante da formação de professores, apesar de todas as organizações, sindicais e estatais, a terem reclamado ou a ela fazerem referência. “A formação contínua era pois, na generalidade dos países, um fenómeno excepcional. A regra era esse tipo de formação ser deixada à iniciativa de cada um.”²²⁰ Portanto, aos professores exigia-se obrigatoriamente uma formação inicial e a formação profissional, a formação contínua seria uma complementaridade. Todavia, alguns anos passados, a aprovação do Dec.- Lei nº 249/92, “Ordenamento Jurídico da Formação Contínua dos Professores”, acabaria por representar um vigoroso instrumento de reorganização da vida profissional dos professores e educadores e, no pressuposto entendimento do legislador, de renovação do próprio sistema educativo. Assim, a formação contínua passou a representar um papel importante na actualização de competências ou aquisição de qualificações que permitem ao docente em formação responder eficientemente às novas exigências colocadas no desempenho da sua profissão.²²¹ “As transformações operadas no sistema de ensino português, após 1974, foram profundas mas não contribuíram decisivamente para dar forma a um novo sistema nacional de formação de professores.”²²² No entanto, Estela Vieira e Manuel Tavares sustentam uma perspectiva mais positiva da temática. Para estes autores a década de 70 marca uma viragem significativa em Portugal comparativamente à inflexibilidade do período anterior, mudança que terá sido motivada pelas exigências do capitalismo internacional. Introduziram-se no

²¹⁸ José M. Constantino da Silva, “Plano global de formação”, in revista *o professor*, nº 48, Janeiro de 1983, p. 42.

²¹⁹ Citação feita por José M. Constantino da Silva, com base in “Educação Permanente e Formação de Professores”, de António Simões, pp. 33 e segs., *art., cit.*, pp. 42-43.

²²⁰ José M. Constantino da Silva, *art., cit.*, p. 43.

²²¹ Manuel Matos, “Formação contínua ou um certo regresso à escola”, in revista *o professor*, nº 32 (3ª Série), Maio/Junho de 1993, p. 32.

²²² Ramiro Marques, “Formação de professores nas Faculdades de Ciências e Universidades Novas”, in revista *o professor*, nº 48, Janeiro de 1983, p. 17.

nosso país algumas alterações no sistema de formação de professores que consideraram ser importantes:

a) “Dec. Lei 48 868, de Fevereiro de 1969, determina-se que a entrada para o estágio deixa de ser feita por exame de admissão, sendo apenas necessário um concurso documental;

b) São abertos vários centros de estágio no Continente e “Ultramar”;

c) Também a duração do estágio é reduzida, passando de dois para um ano, redução que é também verificada no próprio horário lectivo, que passa a ser de doze horas para o estagiário, que recebe pela primeira vez o vencimento por inteiro.”²²³

No entanto, nem tudo se revelaria positivo, no campo administrativo o processo ter-se-á aplicado com algumas dificuldades. Este processo não conseguiu reduzir a compartimentação existente entre os vários sectores de docentes, que continuaram a desconhecer-se e a ignorar-se. Finalmente, em Outubro de 1971, cria-se o Ramo Educacional nas Faculdades de Ciências, alteração importante no quadro da formação de professores. Pela primeira vez se reconhece à Universidade um espaço vocacionado para a formação de professores. Também em 1980, as *Faculdades de Letras das Universidades Clássicas* criam o *Ramo de Formação Educacional*, fruto da pressão realizada por alunos que reivindicavam uma garantia de integração no mundo do trabalho em igualdade de circunstâncias com os colegas das Universidades Novas.²²⁴ No período entre 1974 e 1980, as grandes alterações na formação de professores verificaram-se sobretudo ao nível do Magistério Primário, tendo-se operado uma modificação total a nível de currículo, dos programas e, fundamentalmente, a tentativa de modificação do espírito com que se encara o problema da formação. Foi grande a actividade no domínio das acções de formação de professores em serviço, o horário semanal do professor passa a prever tempo para formação, para reuniões de carácter pedagógico, apoiadas por programas radiofónicos.

Porém, o processo de profissionalização a nível do CPES e ES não se altera, embora o número de profissionalizados tivesse aumentado e houvesse uma maior disseminação dos centros de estágio. O ensino Secundário tem, em 78/79, 12 027

²²³ Estela Vieira e Manuel Tavares, “Formação de professores e modelos pedagógicos”, in revista *o professor*, nº 48, Janeiro de 1983, p. 58.

²²⁴ José António Marques Moreira, “Formação de professores em Portugal no século XX”, in revista *o professor*, nº 83 (III Série), Novembro/Dezembro de 2003, p. 52.

professores com habilitação profissional, num total de 24388. Com habilitação própria contam-se 8024 professores e 4337 com habilitação suficiente.²²⁵ Em 1979, os estágios equiparados a Exame de Estado foram substituídos pelo projecto da *Profissionalização em Exercício*, que tinha como principal objectivo responder às necessidades de formação sentidas pelos professores em actividade e possibilitar, dessa forma, uma maior dignificação profissional dos mesmos.²²⁶ A crescente feminização verificada ao longo dos tempos na classe docente era, também, apontada por certos autores como uma das origens do mal-estar e da crise de identidade que afectavam ou afectam ainda o corpo docente.²²⁷ Para António Nóvoa “a situação presente dos professores portugueses encerra vários equilíbrios instáveis. A institucionalização de dispositivos de avaliação do professorado, por exemplo, pode acentuar a dependência e o controlo do corpo docente, em vez de contribuir para a emergência de uma verdadeira cultura profissional.”²²⁸

²²⁵ Estela Vieira e Manuel Tavares, “Formação de professores e modelos pedagógicos”, in revista *o professor*, nº 48, Janeiro de 1983, pp. 58-59. Os dados estatísticos foram recolhidos pelos autores de Estatística da DGES.

²²⁶ José António Marques Moreira, *art. cit.*, p. 52.

²²⁷ Antoine Léon, *Introdução à História da Educação*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1983, p. 250.

²²⁸ António Nóvoa, *Formação de professores e profissão docente*, Coord. António Nóvoa, “Os Professores e a sua formação”, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Publicações Dom Quixote, 3ª edição, Outubro de 1997, p. 27.

SEGUNDA PARTE
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO NA EUROPA E NO MUNDO

Capítulo III

Europa fraccionada

1. Positivo e negativo dos modelos educativos capitalista e socialista

Neste ponto da exposição pretende-se, através da análise da nossa fonte de informação, sintetizar e tentar perceber as diferenças existentes entre duas perspectivas e experiências educativas diferentes: a capitalista e a socialista. Embora na sua essência ambos os modelos educativos proclamem servir melhor a sociedade em que se inserem, ambicionam resolver os problemas de desenvolvimento das suas sociedades baseados em ideologias e políticas divergentes. Primeiramente abordaremos as sociedades com um modelo de desenvolvimento tipo capitalista. No caso da Inglaterra constata-se pela positiva que todas as crianças, independentemente da sua origem social ou económica, têm a possibilidade de frequentar a Escola. Esta, por sua vez, proporcionava uma instrução diversificada de acordo com as diferentes idades, capacidades e aptidões demonstradas por cada criança. No entanto, pela negativa apontava-se o facto de ser um sistema selectivo. Neste sistema de ensino os professores não se sentiam motivados nem recompensados, o que levou muitos deles ao abandono da profissão.

Em França, os problemas prendiam-se mais com as inovações pedagógicas e as questões de ordem laboral dos professores, nomeadamente os salários, em virtude de um aumento generalizado do custo de vida. Também neste país se desvalorizava a profissão docente. Reclamava-se mais investimento no ensino por parte do Estado. Acusava-se o sistema de não ser capaz de fazer um planeamento correcto quanto ao número de docentes a formar, evitando-se a escassez ou o excesso desses profissionais. Em França viviam-se no sistema dias de instabilidade, juntando-se à luta dos professores um grande número de alunos descontentes, que aproveitavam a oportunidade para criticar a falta de democracia.

Na R.F.A. (República Federal Alemã) apontavam-se como problemas mais prementes o desemprego docente, a diminuição do financiamento previsto no orçamento de Estado para a educação, a falta de planeamento relativamente ao excesso ou escassez de

docentes e, ainda, a existência de uma cultura elitista, que promovia todos os discentes que se destacavam no seu percurso académico.

Nos Estados Unidos da América (E.U.A), dizia-se que a democratização do ensino levada a efeito se pautou mais pela quantidade em detrimento da qualidade. A taxa de semi-analfabetismo nos E.U.A., na década de 70, do século XX, cifrava-se na ordem dos 50%. Por esta altura, mais de 25% dos alunos não concluía a escolaridade secundária. A maior ou menor qualidade de ensino associava-se mais à subsistência de desigualdades socioeconómicas do meio em que a escola se inseria. Sob a administração Reagan houve um manifesto desinteresse no apoio às escolas públicas e, naturalmente, diminuição do financiamento a elas concedido. Por outro lado, foram tomadas medidas no sentido de promover as escolas privadas. Por esta via também se reduzia o número de professores ligados ao sector público de ensino. Como consequência directa destas políticas de desinvestimento no ensino público americano, em épocas de crise económica, muitas crianças procedentes de famílias mais carenciadas e debilitadas financeiramente ficavam impossibilitadas de frequentar a Escola. Nesta sociedade a profissão docente é desvalorizada e deixa de ser aliciante para novos e potenciais candidatos. Entre os motivos apontados encontra-se o baixo salário auferido, quando comparado com outras profissões que exigem, igualmente, uma formação académica de nível superior. No período pós - Reagan aponta-se o dedo às universidades, por não dotarem os futuros docentes de uma boa formação científica para tamanha responsabilidade e exigência da profissão.

Finalmente, nas sociedades com um modelo de desenvolvimento alicerçado no socialismo da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) democratiza-se o ensino tornando-o obrigatório para todos, laico e gratuito. Promove-se a abolição da barreira entre privilégios culturais e disparidades existentes entre a cidade e o campo. A alfabetização da totalidade da população é um dos grandes propósitos. Assim sendo, podemos apontar como características principais deste sistema escolar: a igualdade de acesso para todos, a supressão de todos os privilégios de proveniência e patrimoniais; responsabilidade do Estado por todas as despesas com o ensino das crianças. No mais curto espaço de tempo deveria ser elevado o nível geral de qualificação da sua população, tendo em vista o aumento da produtividade do trabalho. Nenhum adolescente deixava a escola sem ter uma qualificação profissional que lhe permitisse ingressar mais facilmente no mercado de trabalho. Na extinta União Soviética o ensino desde o primário até ao superior

era gratuito tornando-se, desta maneira, acessível a todos. Esta forma de educar tinha como objectivos principais ajudar a solucionar as necessidades sociais, económicas e científicas da sociedade soviética, tomando como horizonte o século XXI. Pretendia-se também elevar a responsabilidade dos discentes pela qualidade dos seus estudos e, ao mesmo tempo, revalorizar o prestígio dos professores tornava-se fundamental. No sentido de engrandecer a função dos docentes e melhorar as suas condições de vida, propunha-se um aumento substancial dos seus salários.

2. Europa ocidental pró – capitalista

Em meados da década de 60 do século XX, era habitual argumentar-se que o investimento pedagógico, de uma maneira geral, seria favorável ao crescimento económico. “A educação parecia susceptível de criar capitais humanos; a organização do pessoal devia assegurar a eficácia dos produtos do sistema escolar.”²²⁹ Difunde-se também a ideia de que a educação é um direito humano e que a igualdade perante a educação concorreria, em simultâneo, para a eficiência económica.²³⁰

Robert Cowen²³¹ refere que no início da década de 70, a educação pré-escolar já se tinha largamente difundido na Europa ocidental. Na França, na Bélgica e nos Países Baixos as crianças começavam a sua escolarização aos cinco anos. Por sua vez, a idade em que deixavam a escola, era progressivamente mais elevada. No final dos anos 50 e no início dos anos 60, essa idade era de quinze anos na maior parte dos estados federados da República federal alemã, nos Países Baixos, no Luxemburgo e na França. Em finais dos anos 60 e inícios dos anos 70, era também de dezasseis anos na Europa do Norte. No entanto, continuava mais baixa na Europa do sul.

As investigações sociológicas realizadas em quase todos os países demonstraram existir uma ligação directa entre a classe social à qual pertencem os pais e o sucesso da educação. Na Alemanha federal, notou-se uma diversidade muito evidente, sobre este plano, a favor das crianças cujos pais tinham uma actividade profissional; este desequilíbrio manifestou-se mais parcamente na Inglaterra e no País de Gales. Os reformadores esforçaram-se por criar ciclos de orientação (França), estágios de promoção

²²⁹ Robert Cowen, *História Mundial da Educação*, Directoria de Gaston Mialaret e Jean Vial, Vol. IV, “A Evolução das Ideias e Práticas Pedagógicas na Europa ocidental”, Porto, RÉS-Editora, S/D, p. 13.

²³⁰ *Idem.*

²³¹ *Idem*, p.14.

(Alemanha) ou colégios de ensino secundário, abolindo os testes selectivos (Inglaterra e País de Gales). Em todos os modelos o objectivo seria o mesmo: evitar a classificação demasiado precoce e definitiva dos talentos, do itinerário pedagógico e, por consequência, da profissão de cada criança. Com a aproximação dos anos 70, deu-se também alguma importância às instituições e programas de estudos das classes superiores dos cursos secundários. As reformas empreendidas no ensino secundário nos anos 60 e 70, associadas ao crescimento do número de crianças a educar nele, suscitaram debates ao nível dos programas. “Levantaram-se duas questões: como organizar diferentes sequências de estudo para que este programa não se assemelhasse, *de facto*, a um mecanismo de selecção; e, em segundo lugar, que conhecimentos deveriam possuir os jovens.”²³² As respostas às perguntas formuladas mostrariam um declínio da influência dos estudos clássicos (grego e latim) e uma tendência cada vez mais acentuada, para incluir as ciências naturais em todos os programas. Agora, os esforços caminhavam no sentido de se criar um tronco comum de estudos, principalmente no primeiro ciclo de ensino secundário, tronco comum destinado a retardar a selecção pelo programa. Tendo-se revelado o debate e o problema muito difíceis na Europa. “A grande tradição dos problemas escolares da Europa continental (enciclopedismo) e a maior tradição dos programas escolares da Grã-Bretanha (essencialismo) tinham determinado historicamente que a aplicação dos programas escolares era justificada por critérios académicos e intelectuais.”²³³ As teorias dos programas escolares pragmáticos e politécnicos dos Estados Unidos e da URSS invocavam razões de ordem social e económica (tanto quanto epistemológica) para a existência de um tal programa.

Embora se tivessem encetado esforços muito apreciáveis na educação europeia, nem tudo estava efectivamente melhor. As revoltas estudantis dos finais dos anos 60 foram levadas ao extremo em França, “não só como expressão do descontentamento dos estudantes com as suas faculdades mas também com a natureza meritocrática e tecnocrática da própria sociedade liberal.”²³⁴ A Europa confrontava-se ainda, na fase inicial década de 70 do século XX, com uma redução demográfica e a queda do crescimento económico que fomentaram uma onda de pessimismo e uma imagem nebulosa do futuro da educação na Europa, oscilando entre um retraimento para o pior e uma

²³² Robert Cowen, *op. cit.*, p. 14.

²³³ *Idem*, p. 15.

²³⁴ *Idem*, p. 16.

estabilização para o melhor. “As duas ideologias, uma liberal (igualdade das possibilidades de estudo), a outra expansionista (a educação como instrumento de crescimento económico), pareciam, pelo menos temporariamente, votadas ao fracasso.”²³⁵

2.1. A educação portuguesa no período pós revolucionário

Numa fase posterior ao 25 de Abril de 1974, a esquerda em Portugal esteve intencionalmente atenta quando procurou manter separados os objectivos da educação das reais necessidades de uma economia capitalista, em virtude dos efeitos da recessão internacional e da *crise do capitalismo*. A educação era vista como responsável pela preparação de alunos para o mercado de trabalho, satisfazendo assim, as necessidades da indústria. A esquerda em Portugal depois da revolução de Abril tentou, e com bons resultados, desarticular a ideologia salazarista em certos sectores do sistema de ensino através de uma forma de educação centrada na criança, aliada a uma pedagogia inovadora, que exprimiu, em grande parte, a junção da primeira com a ideologia socialista.²³⁶

A ligação entre *educação e democracia* no processo de mobilização educativa verificada entre 1974 e 1976 terá sido empreendida, de acordo com uma perspectiva, que englobava três dimensões complementares e convergentes: “a igualdade de oportunidades de acesso à educação”; “a igualdade de oportunidades de sucesso na educação”; “a participação democrática na escola e no sistema educativo”.²³⁷ A primeira iniciativa reflectiu-se em imensas iniciativas populares das quais nomearemos a título de exemplo apenas algumas: a criação de creches e jardins-de-infância por comissões de moradores, comissões de trabalhadores ou juntas de freguesia; as campanhas de alfabetização e de dinamização popular, da iniciativa de organizações de juventude, do MFA (Movimento das Forças Armadas) e de activistas pedagógicos seguidores do método de Paulo Freire²³⁸, entre outras.

A segunda dimensão, compreende a complexa questão dos valores educativos e teve várias expressões nesse período de mobilização (das quais daremos evidência àquelas

²³⁵ Robert Cowen, *op. cit.*, p. 16.

²³⁶ Stephen Stoer, *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982, pp.18-20.

²³⁷ António Teodoro, *Política Educativa em Portugal – Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*, Venda-Nova, Bertrand Editora, 1994, pp. 75-76.

²³⁸ “O método Paulo Freire consiste numa proposta para a alfabetização de adultos desenvolvida pelo educador Paulo Freire, que criticava o sistema tradicional, o qual utilizava a cartilha como ferramenta central da didáctica para o ensino da leitura e da escrita. As cartilhas ensinavam pelo método da repetição de palavras soltas ou de frases criadas de uma forma forçosa, que comumente se denomina como linguagem de cartilha, por exemplo *Eva viu a uva, o boi baba, a ave voa*, dentre outros.” Informação extraída de Wikipédia a enciclopédia livre.

que no nosso entender foram as mais relevantes) quer fosse por iniciativa de base ou apenas de sectores do Ministério da Educação. Assim, pode-se destacar a revisão global dos programas de ensino propondo-se afastar todos os conteúdos que fossem considerados legitimadores da ideologia fascista e colonialista, estas medidas foram tomadas como consequência directa do golpe militar. Devido à pressão provocada por estudantes e professores, verificou-se também, a suspensão dos exames nacionais e das provas de admissão ao ensino superior.²³⁹

Da terceira dimensão destacam-se como aspectos mais relevantes a gestão democrática das escolas e a criação de fortes organizações sindicais de professores. “A gestão democrática das escolas surgiu da periferia do sistema, com a destituição dos reitores e directores nomeados pelo Ministério e a sua substituição por comissões eleitas de professores, funcionários e estudantes, primeiro em amplas assembleias, depois por voto secreto.”²⁴⁰

“Falar apenas de educar cidadãos para uma sociedade democrática, era ignorar uma das componentes vitais da revolução de 25 de Abril: a sua natureza socialista. Além dos vários partidos políticos e indivíduos ou grupos isolados, agindo antes da Revolução de Abril em oposição ao regime, clandestinamente, ou mais tarde em semiclandestinidadade, existiam ainda, como já assinalámos, movimentações estudantis e de professores, já para não falar nas lutas dos trabalhadores” (...).²⁴¹

Decorridos três anos após a Revolução de Abril, António Teodoro redige um artigo que do seu ponto de vista, sintetizava as mais relevantes transformações ocorridas em Portugal, quer ao nível da sociedade em geral e em particular na área da educação. Na expressão do autor conquistaram-se as liberdades só possíveis em democracia, terminou a guerra colonial, melhoraram-se, efectivamente, as condições de vida das camadas mais desprotegidas da população portuguesa, “deram-se golpes mortais nos grupos monopolistas e desmantelou-se o capitalismo monopolista de Estado”,²⁴² iniciou-se a reforma agrária onde foi possível e estabeleceu-se o controlo operário. Todavia, tais conquistas tornaram-se exequíveis devido à actuação dedicada do movimento operário e popular, das forças democráticas em colaboração com o M.F.A. (Movimento das Forças Armadas) e com

²³⁹ António Teodoro, *op., cit.*, p. 76.

²⁴⁰ António Teodoro, *Política Educativa em Portugal – Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*, Venda-Nova, Bertrand Editora, 1994, p. 77.

²⁴¹ Stephen R. Stoer, *Educação e Mudança Social em Portugal – 1970 – 1980, Uma Década de Transição*, Porto, Edições Afrontamento, 1986, pp. 128-129.

²⁴² António Teodoro, “A educação três anos após a Revolução de Abril”, in revista *o professor*, nº 3 (Nova Série), Dezembro de 1977, p. 16.

todos os militares fiéis aos ideais libertadores do 25 de Abril, acabando por ver consagrada plenamente a sua luta na Constituição da República Portuguesa.

Na educação, as transformações não terão sido tão relevantes como noutros sectores da vida nacional, apesar de tudo avançou-se no sentido da sua democratização. Embora se aluda apenas alguns aspectos dos que foram apontados nesse artigo, de um modo geral, a situação do sistema educativo português encontrava-se, em 25 de Abril de 1974, da seguinte forma: “uma percentagem de analfabetismo abrangendo cerca de 30% da população maior de 14 anos; uma educação pré-escolar praticamente inexistente: apenas 5 a 6 crianças em cada 100 frequentavam este grau educativo, parte em estabelecimentos privados, onde as mensalidades assumem valores totalmente inoportáveis para as bolsas das classes trabalhadoras, e parte em estabelecimentos oficiais de carácter predominantemente assistencial; uma escolaridade obrigatória de 6 anos, bastante longe de ser cumprida universalmente (65% nos 5º e 6º anos de escolaridade), discriminatória nos seus dois últimos anos ao permitir o cumprimento por três vias diferenciadas, de baixo índice de aproveitamento (27,8% dos alunos da instrução primária, em 1972-1973, não transitaram de classe) e debatendo-se com graves problemas em instalações e equipamento didáctico; um professorado com um estatuto profissional bastante degradado e de baixo nível de formação científica e pedagógica (apenas 20% dos professores do ensino preparatório e 26% do secundário tinham habilitação profissional completa).”²⁴³

Por essa altura, no nosso país, as questões da educação e do ensino não eram entendidas como prioritárias na sociedade democrática portuguesa, nomeadamente no que diz respeito à classe operária, às massas populares e aos militares revolucionários. Os elementos mais directamente ligados ao sector da educação, os estudantes e os professores, procedem de camadas sociais heterogéneas, contraditórias, muito influenciáveis pelo esquerdismo e o radicalismo; “embora podendo e devendo integrar-se na Revolução, não pertencem, no seu conjunto, à classe daqueles que são consequentes «até ao fim».”²⁴⁴ Apesar de tudo, foi através da luta travada pelas massas estudantis e pelos professores progressistas que se demitiram os directores e reitores do tempo do fascismo e se instituíram formas democráticas de gestão nas escolas.²⁴⁵ Por fim, António Teodoro acreditava que:

²⁴³ *Art. cit.*, pp. 16-17.

²⁴⁴ António Teodoro, *art. cit.*, p. 18.

²⁴⁵ *Idem*, p. 18.

“Na educação e no ensino também se joga o futuro da democracia portuguesa. Joga-se, em grande medida, o futuro da nossa juventude, das gerações que hão-de continuar o trabalho de edificação de uma sociedade socialista, onde não mais tenha lugar a exploração do homem pelo homem, a sociedade socialista.”²⁴⁶

Como já foi referido Portugal era o único país europeu em que a obrigatoriedade escolar se restringia a 6 classes, era incompatível com uma sociedade verdadeiramente democrática, com a realização individual e com a produtividade do trabalho. Para uma sociedade que pretendia ser desenvolvida, quer nas suas imposições de natureza cívica, quer ainda na participação das exigências da comunidade e na escolha dos seus representantes; como nas de natureza tecnológica, não poderia satisfazer-se com a escassa formação adquirida em 6 classes de escolaridade. As exigências eram mais amplas e recusar a dar-se resposta no sistema escolar era desistir da inserção do nosso país no conjunto dos países mais desenvolvidos. Sabia-se que o cumprimento da obrigatoriedade de 6 classes não se atingiria num processo meramente escolar, ela devia acompanhar-se do prolongamento do período de duração de modo a atingirem-se as nove classes, num curto espaço de tempo, apontando-se como horizonte temporal máximo, o ano de 1990. Assim, trava-se a *luta* por uma escola única de 9 classes, tendo-se em mente que ela devia responder às necessidades de desenvolvimento dos alunos, partindo com o elitismo antidemocrático e prematuro.²⁴⁷

Numa comunicação apresentada à Conferência sobre “Evolução Recente e Perspectiva de Transformação da Economia Portuguesa” no Instituto Superior de Economia, em Lisboa, entre 27 e 29 de Abril de 1983, António Teodoro fez uma análise muito negativa do sistema de ensino português. Na opinião deste autor o sistema educativo português atravessava na primeira metade da década de oitenta uma profunda crise. Uma crise que atravessava todo o sistema e que não representava apenas um mero fenómeno conjuntural era, sobretudo, estrutural. Contudo, estava convencido de que a escola, o sistema educativo, tinham a dar um importante contributo na resolução dos problemas nacionais.²⁴⁸ Portugal mantinha a mais baixa taxa de escolarização da Europa:

²⁴⁶ *Art. cit.*, p. 22.

²⁴⁷ J. Salvado Sampaio, “O sector prioritário do desenvolvimento económico (II)”, in revista *o professor*, nº 14 (Nova Série), Janeiro de 1979, p. 38.

²⁴⁸ António Teodoro, “Educação e Desenvolvimento – Prioridades para uma política de desenvolvimento e democratização da educação em Portugal (I)”, in revista *o professor*, nº 56, Setembro de 1983, p. 25.

“Apenas 11% do grupo etário dos 3 aos 6 anos frequenta a educação infantil, um pouco menos de 20% dos jovens não completam ainda a escolaridade obrigatória de 6 anos, 45% não chegam a completar o 9º ano de escolaridade, 67% não prosseguem estudos para além do 9º ano, apenas 8 a 10% prosseguem estudos no Ensino Superior, dos deficientes menores de 16 anos somente 14% são abrangidos pelos serviços de Educação e Ensino Especial, 23% da população maior de 15 anos é literalmente analfabeta.”²⁴⁹

A crise manifestava-se também no completo desajustamento do sistema educativo face às reais necessidades de desenvolvimento económico e social do país, facilmente verificável, na incapacidade de oferecer aos jovens uma formação profissional adequada à sua inserção no mundo do trabalho, quer para os que frequentavam o sistema de ensino até ao 11º ou 12º ano, como para aqueles que o abandonavam antes, na verdade a maioria. Não deixando de realçar os elevados índices de abandono e de insucesso escolar que se registavam no país. Estes índices repercutiam-se especialmente nas crianças e nos jovens oriundos das camadas mais desfavorecidas. Dessa forma, o insucesso escolar penalizava os menos afortunados e contribuía, na prática, para a selectividade social no acesso à escola. No passado essa mesma selecção fazia-se, essencialmente, tendo por base factores de ordem socioeconómica. Nos anos 60 e 70 assistir-se-ia ao início da expansão do Ensino Secundário e à conseqüente pressão sobre o Ensino Superior. Por último, lamentava-se com a ideia de que a generalização dos estudos secundários e superior trouxessem o desencanto e a frustração, pelo facto da escola não significar automaticamente uma promoção social.²⁵⁰

Nalguns países capitalistas, por exemplo em Inglaterra, a via académica e a via profissionalizante efectivam-se em diferentes tipos de estabelecimentos educativos. Distribuem-se os alunos por cada uma dessas vias pelas conclusões de determinada comissão, como em França e na RFA (República Federal Alemã), ou pelo exame «II +», na Inglaterra. Quaisquer que sejam os critérios empregues pela administração da escola, o seu fundamento assenta na determinação biológica do intelecto, na imutabilidade das capacidades intelectuais inatas. Na sociedade capitalista a escola é incapaz de corresponder às exigências objectivas postas por uma época de rápido desenvolvimento social e técnico-científico. Na verdade, é preciso uma formação de elevado nível que possibilite a mobilidade profissional. Característico de todos os países capitalistas é a contenção das

²⁴⁹ *Art. cit.*, pp. 25-26.

²⁵⁰ *Idem*, p. 26.

despesas com a educação e a proliferação de estabelecimentos privados só acessíveis às classes dirigentes, paralelamente à degradação do ensino público. Perante tal constatação apelava-se para a substituição da sociedade capitalista pela sociedade de tipo socialista, que seria o garante da formação de especialistas altamente qualificados, com vasta cultura geral, com sólidos conhecimentos técnico-científicos, com sólida formação profissional, assente numa vasta formação geral e politécnica; de personalidades criativas que aspirem a uma constante autoformação e de cidadãos conscientes que participem activamente na vida social.²⁵¹

Em Portugal, no após 25 de Abril, a unificação das duas vias existentes – o ensino liceal e o técnico – no ensino unificado revela-se uma medida muito positiva, que em virtude de interesses políticos retrógrados, não chegou à reestruturação dos *curricula* numa perspectiva de formação politécnica e profissionalizante tendo-se, pelo contrário, optado pela licealização do ensino unificado. No entanto, os mesmos permaneceram no ensino nocturno.²⁵² Foi neste contexto que o ensino técnico-profissional, criado pelo Despacho Normativo 194-A/83 de 21 de Outubro, se limitou a restaurar o antigo ensino técnico, mais direccionado para a formação de operários a quem competia *fazer* sem necessidade de fundamentos científicos, pelo que a formação prática era independente da teórica. Já para os alunos que se destinavam a frequentar as universidades e conseqüentemente candidatos a assumir, no futuro, lugares e funções de nível superior no país, eram incutidos bastos conhecimentos teóricos que, por vezes, estavam completamente desligados da prática. Ao colocar-se este reparo ao ensino técnico-profissional, não se está a refutar a sua pertinência em termos de formação alternativa da juventude. Contudo, esta via de formação deveria estar, isso sim, assente numa sólida formação geral e politécnica não constituindo, portanto, uma especialização prematura e com fins utilitaristas.²⁵³

Uma das críticas que se apontavam a Portugal era o facto de persistir, no seio da sua sociedade, um baixo nível de escolaridade, porque o ensino era demasiado livresco, teorizante e não termos ainda grande tradição industrial. Estas, por sua vez, seriam razões suficientes para que a formação profissional não estivesse bem marcada na nossa sociedade. Por exemplo, a Alemanha, a Suíça ou o Japão, já eram países com uma longa tradição na formação profissional, fortemente hierarquizada e disciplinada, em que o saber

²⁵¹ Vítor Tiago, “O carácter de classe da educação do mundo capitalista”, in revista *O professor*, nº 99, Setembro de 1987, pp. 68-70.

²⁵² Vítor Tiago, “O jovem e a formação profissional”, in revista *o professor*, nº 100, Outubro de 1987, p. 128.

²⁵³ *Idem*, p. 128.

profissional era condição determinante no acesso a uma carreira. Deste ponto de vista, apostar na formação profissional em Portugal, seria transformá-la num elemento decisivo da modernização do nosso tecido produtivo. Se não existirem aumentos de produtividade, obviamente, a melhoria do nível de vida da maior parte da população não passará de um ideal por realizar. Concluindo-se que se devia repensar todo o sistema de ensino português, de maneira a que se valorizasse e prestigiasse a componente prática, dada a tradição demasiado teorizante da nossa formação escolar.²⁵⁴

2.2. O sistema educativo inglês

Autoridades oficiais inglesas afirmavam que o seu sistema educativo possuía uma característica que o distinguiu de outros. Isto é, ele funcionava numa base de distribuição de responsabilidade entre o governo central, as autoridades de educação locais e os professores. Estávamos perante um sistema nacional com administração local, onde o Departamento de Educação e Ciência (DES) desempenhava um papel operacional importante e não era o seu único controlador.²⁵⁵ O conteúdo e o método de ensino a utilizar no dia-a-dia ficava ao critério de cada um dos professores.²⁵⁶

A base estatutária deste sistema de ensino ficou estabelecida em Inglaterra e no País de Gales pelo *1944 Education Act*. Este, por sua vez, constituiu a base legal de um sistema em que todas as crianças, independentemente da origem social ou económica, tinham acesso à escola. Esta escola deveria proporcionar uma instrução diversificada de acordo com as diferentes idades, capacidades e aptidões de cada criança. Nesse sentido, desenvolveram-se três tipos de escolas: liceus, escolas modernas secundárias e algumas escolas técnicas. “Através de um exame selectivo aos 11 anos (exame 11 +), os alunos eram distribuídos de acordo com as suas capacidades; os mais dotados iam para os liceus, alguns não tão dotados para as escolas técnicas e os menos dotados de todos para as escolas modernas secundárias.”²⁵⁷ No decorrer dos anos 50 pais e educadores exerceram pressão sobre este sistema que se revelava selectivo. Assim, um sistema não selectivo acabaria por ser politicamente introduzido e, conseqüentemente, adoptado a nível nacional

²⁵⁴ Henrique Neto, “Formação profissional e o reforço da componente prática nas formações”, in revista *o professor*, nº 34 (3ª Série), Setembro/Outubro de 1993, p. 35.

²⁵⁵ Segundo Ana Maria Domingos, na realidade, a situação descrita aplicava-se apenas à Inglaterra e ao País de Gales. A Escócia tinha um controlo do *curriculum* mais centralizado. Ana Maria Domingos, “Educação em Inglaterra – a teoria, a prática e o que Portugal pode aprender”, in revista *o professor*, nº 27 (Nova Série), Abril de 1981, p. 53.

²⁵⁶ *Idem*, p. 53.

²⁵⁷ Ana Maria Domingues, *art. cit.*, p. 54.

em 1964. O governo dessa forma estava a encorajar um ensino secundário em linhas compreensivas. É claro que esta política teve obviamente avanços e retrocessos consoante o partido que se encontrava no governo do país. Apesar do esforço realizado o sistema selectivo acabou por prevalecer. As Escolas Particulares Inglesas foram mantidas e alargadas através de transacções externas e deformaram sucessivamente a política tripartida e compreensiva, mantendo nichos de um certo *elitismo*. Por outras palavras, o sistema selectivo continuava a existir no *interior* da escola compreensiva. De que maneira? Recorrendo a um sistema de exames. Senão vejamos: para os alunos da escola secundária eram aplicados os seguintes exames: *General Certificate of Education (GC)*, *Ordinary level e Advanced level* e o *Certificate of Secondary Education (CSE)*.

“Os exames são oferecidos por oito entidades examinadoras separadas, a maior parte das quais ligadas a uma universidade. As disciplinas eram oferecidas a nível *ordinary* e *advanced* e o candidato podia fazer tantas quantas desejar. Os exames *ordinary* (O-Level) eram realizados aos 16 anos (mais cedo se o candidato estiver preparado) e os exames *advanced* (A-Level), apenas numa pequena selecção de disciplinas, dois anos mais tarde. [...] Em cada uma das disciplinas os candidatos do *O-Level* são classificados com uma de cinco notas (A a E) ou não são classificados. A nota E representa a categoria mais baixa de consecução julgada pela junta como sendo de nível suficiente para ser registada. Os candidatos ao *A-Level* podem receber uma de cinco notas de “passagem”, ou serem considerados para classificação de *O-Level* A a C, ou não serem classificados.

As condições mínimas requeridas para entrada nas diversas formas de ensino superior são expressas em termos dos resultados nos exames “GCE”, resultados que também são aceites por um grande número de entidades profissionais como equivalentes aos seus exames preliminares. Por exemplo, duas passagens no *A-Level GCE* são geralmente a qualificação mínima para a entrada numa universidade na Inglaterra e País de Gales (na prática a maioria dos alunos que entram têm três) e as mesmas qualificações mínimas de entrada são aplicadas aos cursos de *full-time* de nível universitário e aos cursos “*sandwich*” nos politécnicos e outros institutos.”²⁵⁸

Introduzido em 1965, o *Certificate of Secondary Education*, destinava-se a alunos de cerca de 16 anos que revelavam ter uma capacidade média dentro do seu grupo etário. Os testes baseavam-se no trabalho normal das escolas secundárias; a informação reproduzida no certificado auxiliava os patrões a colocarem os jovens nos diferentes trabalhos, servindo também de classificação para posterior entrada dos jovens que, em

²⁵⁸ *Art. cit.*, pp. 54-55.

número crescente, procuravam o ensino subsequente nos institutos técnicos ou afins. Contudo, deve referir-se que o Governo decidiu estimular o ensino segundo indicações compreensivas ao mesmo tempo que introduz um exame especial (CSE) para as crianças menos dotadas. Isto estabelecerá definitivamente o sistema selectivo, que como já foi referido, nunca tinha desaparecido do seio das escolas compreensivas. Assim, em virtude do sistema de exames prevalecente, duas escalas foram estabelecidas dentro da mesma escola: uma para as crianças mais *capacitadas* e outra para aquelas que revelassem ser menos *capacitadas*. Isto significa que mesmo dentro da *Escola Compreensiva*, mais cedo ou mais tarde, o sistema selectivo tradicional revelar-se-ia e as crianças acabariam por ser marcadas com o rótulo de *inteligentes* ou *não inteligentes*. Na teoria permitia-se que as crianças passassem de uma turma para outra nos primeiros três anos. Todavia, isso raramente acontecia, visto que a criança era colocada numa turma de nível mais baixo, tornando-se extremamente difícil quebrar essa categoria.

A expansão do sistema compreensivo baseou-se, essencialmente, na crença de que os avanços educacionais e o ganho social resultariam da educação conjunta de alunos de diferente capacidade e de diferente base social. No fundo, não se oferecia a mesma educação a todos, mas davam-se as mesmas oportunidades educativas a todos. Desta maneira, as crianças encontravam-se no ano lectivo que correspondia à sua idade. Significa também que elas não reprovavam porque passavam para o ano seguinte, independentemente dos resultados que obtivessem.²⁵⁹ Este sistema de ensino parecia ser de bom nível, visto que todas as crianças atingiam facilmente um nível mínimo de conhecimentos e, por essa razão, não havia reprovações. Mas a realidade era bastante diferente. As crianças que abandonavam a escola sem realizarem qualquer exame são, precisamente, aquelas que inseridas noutra tipo de sistema educacional teriam falhado num determinado período do seu percurso escolar. “Uma vez que não reprovaram, a falta de capacidades e de conhecimento vai-se acumulando em cada ano, e quando chegam os 16 anos não são capazes de fazer nenhum dos dois tipos de exame.”²⁶⁰ Um sistema educativo que não permita reprovações parece ser à primeira vista vantajoso, no entanto noutras circunstâncias também se revelará desvantajoso. Na realidade, os alunos não repetem um determinado ano escolar porque conseguiram todos atingir um nível mínimo de

²⁵⁹ Ana Maria Domingos, “Educação em Inglaterra – a teoria, a prática e o que Portugal pode aprender”, in revista *o professor*, nº 27 (Nova Série), Abril de 1981, pp. 55-56.

²⁶⁰ *Idem*, p. 56.

aprendizagem? Ou será porque sem terem atingido o nível mínimo de conhecimentos desejado os deixavam transitar de ano?²⁶¹

Até este momento tem-se centrado a questão do sistema educativo inglês essencialmente na base da sua estruturação e funcionamento. Mas como eram as condições de trabalho dos docentes ingleses? A este respeito um artigo do jornal *The Independent* (Março/90) menciona um inquérito levado a cabo pela Universidade de Manchester que alertava para o facto de todos os anos cerca de 40 000 professores mudarem de emprego ou recorrerem à situação de pré-aposentação. As razões apontadas para a situação verificada estavam relacionadas com o desinteresse que a profissão provocava, em virtude da ausência de futuro e de segurança, edifícios velhos, material insuficiente e tarefas administrativas esgotantes. Um artigo do Jornal *The Economist* (Março/90) informava que apesar das ruidosas intervenções na Câmara dos Comuns os programas dos partidos políticos do Reino Unido não apresentavam diferenças de fundo no que respeita à educação. Mas todos os partidos estavam de acordo sobre duas questões: “a educação é essencial ao desenvolvimento económico, e a Grã-Bretanha é um país industrializado; todos os partidos reconhecem que o sistema educativo não foi capaz de se adaptar aos novos caminhos económicos.”²⁶²

Estabelecendo-se uma comparação entre as taxas relativas à qualificação dos jovens britânicos com as dos seus semelhantes noutros países, registaram-se os seguintes números: em Inglaterra 60% dos alunos abandonavam a escola aos 16 anos, na Alemanha registava-se 10% e o no Japão 4%. Deixavam ainda as escolas inglesas sem qualquer diploma de estudos 45% dos estudantes que frequentavam o ensino liceal.²⁶³ Para tentar contrariar a tendência de abandono escolar que se registava na Inglaterra, o Partido Trabalhista publicou um documento sob o título *Looking to the future*, onde era revelada a posição dos trabalhistas britânicos em matéria de ensino. Nesse sentido, o *Times Higher Education Supplement* (25, Mai) destacava que os trabalhistas desejavam duplicar, em dois decénios, o número de estudantes do ensino superior pelo que os estabelecimentos que mais facilitassem o acesso deveriam ser auxiliados na conformidade. A segunda preocupação dos trabalhistas era acelerar a formação permanente e contínua, a fim de incitar à requalificação todos aqueles que tivessem mais de 50 anos. Assim, os

²⁶¹ *Art. cit.*, p. 56.

²⁶² “Educação no Mundo: Grã-Bretanha”, in revista *o professor*, nº 7 (3ª Série), Julho de 1990, pp. 61-62.

²⁶³ *Idem*, p. 62.

empréstimos aos estudantes seriam substituídos por bolsas cujo montante seria aumentado. Seriam criadas escolas e jardins-escola em número suficiente para permitir o acolhimento das crianças dos 3 aos 4 anos e também de escolas normais para assegurar a formação de professores. Finalmente, fariam tudo que estivesse ao seu alcance para que os jovens continuassem os estudos depois dos 16 anos. Em alternativa para os que o desejassem, possibilitava-se também, o seguimento de uma formação profissional de quatro anos. As escolas privadas que muito tinham ganho com a governação dos conservadores mostravam-se neste novo contexto apreensivas.²⁶⁴ “Os trabalhistas não tinham a intenção de renovar as disposições que permitiam às famílias enviar os filhos para as escolas privadas, encarregando-se o Estado dos custos da escolaridade, o que representava um orçamento de 60 milhões de libras por ano.”²⁶⁵ Um documento produzido pelo Partido Trabalhista afirmava nitidamente que as escolas privadas deviam ser auto-suficientes.²⁶⁶

Quando o Partido Trabalhista divulgou, em meados de 1990, o seu modelo educativo, dizia nitidamente que era necessário desenvolver rapidamente o ensino público para fazer frente à falta de quadros que já se começava a sentir no país e que, certamente, aumentaria de forma muito preocupante caso nada fosse feito nas décadas seguintes. Tornava-se então, indispensável terminar com os subsídios ao ensino privado e dilatar as verbas destinadas à educação pública. Este partido tornava claro que a implementação de tal modelo educativo só se poderia executar quando o mesmo fosse chamado a governar depois de realizado o acto eleitoral. Um inquérito realizado pelos sindicatos de professores e pelas autoridades locais de ensino informava que um professor em cada quatro no ensino primário e um em cada cinco no ensino secundário mudaram de profissão no ano lectivo de 1990. O *Independent* (Nov./90), ao comentar este inquérito sublinhava que entre 1987 e 1989 a taxa de abandono da profissão entre os professores passou de 9,4% a 13%: num total de 361 000 professores 46 950 deixaram a profissão. O abandono regista-se sobretudo entre os professores com menos de trinta anos, que se declaravam decepcionados com as condições de trabalho; os quinquagenários, por sua vez, optavam pela reforma antecipada.²⁶⁷ Num cenário de abandono acentuado de profissionais do ensino (mais propriamente de docentes), o Ministério britânico da Educação liderou uma campanha com

²⁶⁴ “Educação no Mundo: Grã-Bretanha”, in revista *o professor*, nº 12 (3ª Série), Dezembro de 1990, p. 68.

²⁶⁵ *Idem*, p. 68.

²⁶⁶ *Idem*.

²⁶⁷ “Educação no Mundo: Grã-Bretanha”, in revista *o professor*, nº 14 (3ª Série), Fevereiro de 1991, p. 75.

a finalidade de recrutar novos professores, publicando na imprensa o *slogan*: “Ensinar é descobrir as qualidades dos outros”.²⁶⁸

Em qualquer sociedade democrática e desenvolvida o facto de se poder optar entre frequentar o ensino público ou privado não condiciona a liberdade de escolha em matéria de educação. Por isso, entre 1980 e 1989 a população escolar que frequentava as escolas independentes tinha subido de 5,9% para 7,3%. No sudoeste da Inglaterra mais de metade dos jovens de idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos estavam em escolas privadas; em Londres e no sudeste a proporção era de 39%. Do exposto, torna-se claro que todo o sistema de ensino britânico estava organizado no sentido da livre escolha, mas também não deixava de revelar alguma segregação social. De todos os estudantes admitidos em Oxford, no ano de 1989, uma percentagem de 48% era proveniente de escolas privadas e a tendência era para aumentar essa percentagem nos anos seguintes. A situação anteriormente descrita parecia tão evidente que se chegou mesmo a afirmar: “os líderes da próxima geração britânica não serão os mais capazes mas sim os que nasceram mais ricos.”²⁶⁹

Na Inglaterra, por esta altura, os castigos corporais já tinham sido banidos há pelo menos quatro anos das escolas públicas. Mas cerca de cinco dezenas de escolas privadas continuavam a seguir o antigo método britânico. “Num anuário sobre o ensino privado 14 escolas destacam, a título publicitário, que os castigos corporais fazem parte do seu método disciplinar. Uma grande escola privada de Londres anuncia que só aceita alunos cujos pais consentam a punição física dos filhos.”²⁷⁰ O *Times Educational Supplement* referia ainda que todos aqueles que estiveram contra essa forma de manter a disciplina fundaram uma associação, a “EPOCH” (*Ending Physical Punishment of Children*), que como protesto promoveu uma semana nacional dedicada a denunciar os castigos corporais, tendo como principal objectivo extinguir a violência que era utilizada nalgumas escolas privadas.²⁷¹

Curiosamente, foi neste contexto educacional, que uma notícia destacou que o Príncipe Carlos saiu em defesa da educação do povo proferindo as seguintes palavras: “É inacreditável que no país de *Shakespeare* uma criança em cada sete abandone a escola primária praticamente sem saber ler.”²⁷² O Príncipe aproveitaria ainda a ocasião para

²⁶⁸ “Educação no Mundo: Grã-Bretanha”, in revista *o professor*, n° 15 (3ª Série), Março de 1991, p. 71.

²⁶⁹ “Educação no Mundo: Grã-Bretanha”, in revista *o professor*, n° 20 (3ª Série), Agosto/Setembro de 1991, p.70.

²⁷⁰ *Art. cit.*, p. 70.

²⁷¹ *Idem.*

²⁷² “Educação no Mundo: Grã-Bretanha”, in revista *o professor* n° 21 (3ª Série), Outubro de 1991, p. 71.

lançar farpas ao governo conservador. Criticou o governo pelo facto de não investir o suficiente nas escolas e nos professores, fundamentando essa postura com o que se verificava em França, na Itália e na Bélgica, onde o Estado assegurava a todas as crianças com menos de cinco anos a frequência de um jardim-de-infância. Na Grã-Bretanha só metade das crianças tinha esse direito. Os sucessivos governos tinham diminuído os orçamentos destinados à educação. Por fim, este elemento da casa real solidariza-se com a classe docente ao afirmar que estes estavam mal remunerados, desmoralizados e desestabilizados pela ideia muito em voga da inovação, apelando para o regresso da razão antes que as escolas britânicas produzissem uma geração inteira de “deserdados culturais”.²⁷³

2.3. O contexto educativo francês

“A nova Educação em França, sob títulos vários (os dos movimentos pedagógicos que apelam para os seus princípios), sob formas cada vez mais diversificadas, segue o seu caminho em França desde o princípio do século e sobretudo após o fim da guerra mundial. Ela não morreu nem sob o peso dos hábitos, das tradições pedagógicas de que desejava libertar a criança e a educação, nem sob os golpes dados pelos difamadores que, ignorando os desenvolvimentos da pedagogia como disciplina séria, e também científica, crivam ainda de sarcasmos e vêem nela a fonte de todos os males educativos actuais. [...] A pedagogia não evolui no irreal mas no seio duma sociedade particular. As suas variações são tributárias das «modas» ideológicas mas estão elas próprias dependentes dos acontecimentos políticos. Tal orientação pode ser criticada; comporta sempre uma parte arbitrária e de subjectividade.”²⁷⁴

Contudo, na história recente da educação em França pensamos ser conveniente distinguir três períodos, embora neste nosso trabalho se dê essencialmente destaque ao terceiro período: o primeiro, “um período indo de 1945 a 1956-1958 que foi o da renovação da nova Educação, da ascensão dos movimentos pedagógicos, de tentativas entusiastas”; o segundo, “um período indo de 1956-1958 a 1968: esta época de explosão de ideias tanto educativas como políticas e sociais continua a ser importante mesmo se foi simples fogo de vista”; o terceiro, “um período complexo e ambíguo de 1968 a 1979”.²⁷⁵

²⁷³ *Art. cit.*, p. 71.

²⁷⁴ Francine Best, *História Mundial da Educação*, Directoria de Gaston Mialaret e Jean Vial, Vol. IV, “A Nova Educação em França”, Porto, RES-Editora, pp. 105-106.

²⁷⁵ *Idem*, p. 106.

Nos anos posteriores ao ano de 1968 assistiu-se a um prolongamento da efervescência das ideias pedagógicas mesmo que paralelamente existisse uma decepção política. As correntes da não-directividade, psicossociologia de grupos e a sociologia continuavam a suscitar debates, permutas, experiências dentro dos movimentos da Nova Educação. Os congressos destes diferentes movimentos foram a prova viva do que se acabou de mencionar. Todavia, assistiu-se a experiências bem sucedidas e durante algum tempo estimuladas, como foi o caso das escolas abertas entre os anos de 1973-1976, verificando-se também, simultaneamente, uma retracção pedagógica. A *reforma Haby* acabaria mesmo por precipitar e agravar esta regressão. Esta reforma, no entanto, seria rejeitada pelos professores: “ideias justas como as do tronco comum do colégio e da pedagogia diferenciada foram deformadas, desprovidas de sentido desde a sua aplicação, pois não foram acompanhadas nem de uma adequada formação de mestres, nem de meios suficientes.”²⁷⁶

Decorria o ano de 1973 e as condições sociais e laborais não pareciam estar muito favoráveis para a classe docente francesa das quais, entre outras, se destacam principalmente as questões salariais. Por isso, não admira que em 4 de Setembro de 1973, quatro Federações de Funcionários Públicos, tivessem sido signatárias de um acordo salarial (de 19 de Janeiro), dirigido ao Primeiro-Ministro, onde chamavam a sua atenção para a necessidade de se alterarem as bases daquele acordo, face à evolução dos preços de consumo que ultrapassava o ali previsto. As quatro Federações, perante a falta de resposta governamental declararam em 25 de Setembro a sua intenção de promover uma greve em 11 de Outubro. Sentindo a pressão o Governo em Conselho de Ministros, de 4 de Outubro, decidiu aumentar em 3% o nível dos vencimentos, o que correspondia ao mínimo considerado pela F.E.N. (Federação da Educação Nacional), como condição para suspender a greve, tendo decidido esta retirar a palavra de ordem dada. No entanto, quatro sindicatos federados na F.E.N. decidiram não acatar a decisão tomada por esta de suspender a greve prevista para 11 de Outubro, apelando aos seus aderentes no sentido de suspenderem o trabalho naquela data, abrindo assim uma crise interna no seio da Federação da Educação Nacional.²⁷⁷ Numa atitude solidária com a luta travada pelos professores franceses escreveu Maria do Céu Araújo:

²⁷⁶ *Op. cit.*, pp. 113-115.

²⁷⁷ “Noticiário Internacional: França”, in revista *o professor*, nº 2, Dezembro de 1973, p. 7.

“A possibilidade de determinar livremente os métodos e técnicas a seguir para atingir os objectivos finais do Ensino – que têm de ser definidos no sentido da satisfação das necessidades e anseios de todo o povo e não apenas das minorias exploradas; o direito de, nas Escolas e nas associações de classe, discutir livremente estes problemas e livremente assentar nas formas de levar à prática as conclusões estabelecidas, são problemas de que nenhum professor consegue alhear-se e que profundamente o preocupam. [...]

Assim é que, mesmo em países com estruturas políticas tradicionalmente liberais, os professores são, hoje, objecto de uma vigilância muito especial e contra eles são tomadas medidas de uma dureza assustadora. A nossa solidariedade para com esses colegas longínquos é um primeiro passo para combatermos possíveis situações paralelas.”²⁷⁸

Na França desses tempos era ministro da Educação o senhor Haby, e este antipatizava com qualquer inovação no ensino. Em virtude do seu comportamento criticava-se a sua incapacidade como educador. Dizia-se que as medidas tomadas por ele atingiam extremos escandalosos, pelo que era usual, nas publicações pedagógicas francesas, encontrarem-se continuamente impetuosos protestos de professores de diferentes proveniências e das mais variadas formações ideológicas. Adoptou e defendeu medidas no sentido de impedir a investigação e inovação pedagógicas, chegando mesmo ao ponto de as banalizar. Evidentemente, a *Association Française des Enseignants de Français*, denunciou-as e considerou-as atentatórias de toda a importância e capacidade de progresso da investigação pedagógica. O ministro foi acusado de controlar os professores, de excluir a Universidade dos planos de formação dos docentes do 2º grau e de reduzir a investigação pedagógica.²⁷⁹

Contudo, os riscos de limitação das liberdades fundamentais não se verificariam apenas nessa época na França. Assim, “a social-democrática Alemanha Federal é também um exemplo de como os problemas da Escola, a sua efectiva abertura a todos os jovens, não podem ser resolvidos no contexto de uma sociedade organizada para garantir o domínio de uma minoria sobre a maioria da população.”²⁸⁰ Deste modo, as forças progressistas, especialmente o sindicato dos professores e as organizações estudantis, reivindicavam a adopção de medidas como: “aumento das despesas com o ensino, até 8% do produto social bruto; generalização da escola global integrada (ensino comum para todas as crianças); reforma profunda dos conteúdos do ensino; participação activa e

²⁷⁸ Maria do Céu Araújo, “Liberdade, Liberdade”, in revista *o professor*, nº 13, Abril de 1976, p. 10

²⁷⁹ *Idem*, p. 11.

²⁸⁰ *Idem*, p. 12.

controle democrático dos professores, pais e sindicatos, em todos os ciclos de ensino; formação e salário do mesmo nível para todos os docentes, com estudos durante oito semestres e colocação de todos os diplomados; como primeira etapa para uma melhoria do sistema escolar, turmas com 25 alunos para horários de 25 horas semanais (Unserzeit, 16 /8 / 74).”²⁸¹

Já as forças mais conservadoras terão obrigado à limitação da experiência do ensino global integrado a um número circunscrito de escolas, continuando uma grande quantidade de estabelecimentos a funcionar em condições deficientes, com um número elevado de alunos por turma “médias de 36,5 na Escola Elementar, 25,7 na Escola Principal e 24,6 na Escola Complementar, segundo *Education et Science, Cahier 4*, de 1974.”²⁸² No entanto e apesar da excessiva concentração de alunos por turma, ficavam por colocar muitos jovens diplomados para o ensino. Impuseram-se também restrições à entrada de novos elementos na função pública e conseqüentemente no ensino oficial. Todavia, estas mudanças verificadas na educação, não se confinariam apenas à França ou à vontade de um ministro da Educação, essas eram mais abrangentes e estariam, certamente, ligadas a um sistema económico-social específico, avesso à democracia.²⁸³

Não obstante, como consequência da política educativa seguida, passados alguns anos a escrita perde terreno na França. Assim, informava *Le Monde de L'Education*, Maio/90, que embora o número de compradores de livros tivesse crescido comparativamente a anos precedentes (62% em 1988 contra 51% em 1973), tanto em 1988, como em 1981, uma em cada quatro pessoas não tinha lido um livro por ano. Inversamente, o número daqueles que liam muitos livros (no mínimo 25 obras por ano) reduziu. A consulta da obra que se manuseia apenas em busca de uma informação precisa aumentou enquanto a leitura integral de um livro diminuiu. Foi neste contexto educativo que guias, livros práticos e revistas prosperaram. Constatou-se também que a recusa à leitura era especialmente grande na faixa etária dos 15 aos 24 anos, ou seja, uns não liam pura e simplesmente, enquanto outros liam cada vez menos. Por outras palavras, dizia-se que transcorridos 15 anos em França, as práticas culturais tradicionais ainda não se tinham democratizado.²⁸⁴

²⁸¹ *Art. cit.*, p.12.

²⁸² *Idem.*

²⁸³ *Idem.*

²⁸⁴ “Educação no Mundo: França”, in revista *o professor*, nº 7 (3ª Série), Julho de 1990, p. 64.

No artigo publicado pelo *Le Monde de L` Education* alertava-se também para o facto de a França, a curto prazo, passar a ter défice de matemáticos. Nesse sentido, cinco associações de especialistas e professores constituíram uma organização com o objectivo de chamarem a atenção e evidenciarem o problema junto das competentes entidades nacionais. Esta nova organização designada, *Mathématiques à venir*, enviou a seis mil quadros políticos (deputados, senadores, conselheiros regionais e centrais), um caderno informativo denominado “Que matemáticos para o ano 2000?”. Nele fundamentava-se que a economia, a indústria, a informática e a investigação eram sectores que precisavam de muitos matemáticos. A pergunta que então se colocava era a seguinte: “quem vai formar a multidão de jovens necessários para acorrer às necessidades?”²⁸⁵ O artigo enfatizava também que num período apenas de 20 anos, metade dos professores de matemática de colégios e liceus estariam reformados. Portanto, estimava-se que o sistema não conseguisse recrutar num futuro próximo, o número suficiente de diplomados da área de que efectivamente precisava. Previa-se que no ano 2005 o país necessitava de oito vezes mais desses diplomados só para preencher as faltas dos que abandonam a profissão, mas sem ter em conta o aumento dos efectivos liceais.

A par da situação relatada e de acordo com os resultados obtidos por inquérito realizado pela organização referida, em 50 liceus, abrangendo 3 000 alunos, a situação ainda se poderia agravar. Os futuros candidatos seriam raríssimos já que a profissão estava muito desvalorizada, e os estudantes estavam convencidos de que o curso não teria saídas profissionais naquela fase. Para tentar colmatar tal situação, a Associação propunha, como estratégia a desenvolver junto dos jovens estudantes, a informação sobre a real situação do país quanto à necessidade desses profissionais, ao mesmo tempo que se deveria incutir neles o gosto pelas matemáticas. Por fim, a Associação apelava e recomendava que se prestigiasse e valorizasse a carreira docente em geral.²⁸⁶

Entretanto, começaram a surgir sintomas que nos levam a pensar que o sistema educativo francês se estava a degradar. Na prática parece-nos que o descontentamento dos estudantes dos liceus franceses se exterioriza quando umas centenas protestaram na rua e recorreram a agressões em diversos estabelecimentos de ensino nos arredores de Paris. Estes incidentes serviram de detonador e mobilizador a uma série de movimentos que se

²⁸⁵ *Art. cit.*, p. 64.

²⁸⁶ *Idem*, p. 64.

prolongariam durante algum tempo (nomeadamente durante os meses de Outubro e Novembro).

“Com origem nos liceus de Seine-Saint-Denis, a vaga de protestos ganhou rapidamente muitos outros estabelecimentos, sucedendo-se as greves e manifestações de rua. As reivindicações dos estudantes revelam preocupações de fundo relativas ao sistema educativo francês, que se traduzem no pedido de aumento do número de vigilantes para combater a insegurança nas escolas, aumento do número de enfermeiros e assistentes sociais, alargamento do quadro de professores de modo a garantir a substituição dos professores que faltam e, ainda, melhoria das condições gerais de vida e trabalho nos liceus que, na sua esmagadora maioria, se encontram sobrelotados e degradados.”²⁸⁷

Na verdade, julgamos ter ficado bem expresso através do conteúdo da citação anterior, que o movimento de protestos não se confinou somente à região de Paris. O descontentamento assumiu também particular relevância na zona de Le Mans, onde as palavras de ordem eram: “queremos meios para passarmos nos exames”, “mais professores”, “melhores condições de trabalho”, “mais liberdade”.²⁸⁸ Os estudantes descontentes depois de terem desfilado pelas ruas elegeram um grupo de representantes que ficou encarregue de entregar na Prefeitura e na Inspeção um “caderno reivindicativo”, onde foram denunciadas a degradação e sobrelotação das instalações, a insegurança, as longas filas de espera nos refeitórios e a pobreza geral de equipamentos. Exigiam ainda professores qualificados em vez de *professores auxiliares* ou jovens sem a devida formação científica e pedagógica. Sobre este assunto o *Le Monde* publicou que as autoridades francesas tinham sido colhidas de surpresa já que o ano lectivo tinha iniciado dentro da normalidade no mês de Setembro. Embora o descontentamento dos jovens franceses se tenha propagado por todos os liceus do país, não se terá reflectido em todas as regiões com o mesmo grau de intensidade.

Como reacção à contestação e no sentido de acalmar os ânimos registados na sociedade francesa em virtude da agitação registada entre os estudantes, o ministério da educação francês aproveitaria a abertura das aulas para lançar uma nova política de informação. Assim, assistiu-se a uma abundante distribuição de cartas, com a finalidade de informar o pessoal ligado à educação e todos os utilizadores da educação nacional. Esta campanha teve como propósitos dar a conhecer a escola à sociedade francesa, divulgar a

²⁸⁷ “Educação no Mundo: França”, in revista *o professor*, nº 13 (3ª Série), Janeiro de 1991, p. 67.

²⁸⁸ *Idem*, p. 67.

diversidade do sistema escolar, a profissão docente, a evolução pedagógica e os projectos do ministério nessa área.²⁸⁹

Em jeito de resposta ao governo, os pais apresentaram através da PEEP, uma grande federação de pais de alunos do ensino público francês, o seu contributo para o debate sobre a mudança do sistema de ensino francês. As propostas foram apresentadas num documento de 50 páginas a que chamaram: “O Liceu: sujeitar-se ou optar”. Enviado à Comissão Nacional de Programas, o texto foi também distribuído em grande escala entre os pais sendo acompanhado de um abaixo-assinado. Nesse documento o presidente da PEEP dizia que os Liceus tinham sido criados para admitir uma certa elite, no entanto, tinham de se adaptar à nova missão que lhes foi imposta pela lei, ou seja, receber praticamente a totalidade de outra camada menos favorecida socialmente. Obviamente, o resultado imediato iria repercutir-se em turmas e horários ainda mais sobrecarregados, num maior enciclopedismo dos programas, inflação do número de matérias e bacharelatos que a curto prazo seriam impossíveis de organizar. Por isso, a PEEP propunha, em primeiro lugar, que o horário semanal não ultrapassasse as 30 horas e onde se incluíam 5 horas destinadas à Educação Física; que acabasse o “grupo – turma”, passando o ensino a ser ministrado por módulos a efectivos variáveis. Com base neste conjunto de ideias, cada aluno escolhia no início de cada semestre as matérias que desejava aprender, em função do seu gosto e projecto profissional. Passariam a existir os professores conselheiros e orientadores profissionais para ajudar os alunos na escolha das matérias. Neste modelo educativo apenas duas disciplinas seriam de carácter obrigatório: uma Língua viva e a Educação Física. O resto dos curricula deveria distribuir-se entre opções de cultura e opções de equilíbrio, que seriam avaliadas no final do semestre, permitindo a aquisição de unidades capitalizáveis para a obtenção do bacharelato. As denominadas disciplinas nobres ficavam sujeitas a um controlo terminal.²⁹⁰

Depois das manifestações do ensino secundário, ocorridas em finais de 1986, o Senado francês nomeou uma comissão de inquérito; a seguir à mobilização de 1990 os senadores optaram por uma comissão de controlo para analisar os problemas mais graves dos liceus. Os principais defeitos encontrados no sistema escolar francês estavam relacionados com o “ensino técnico e profissional desvalorizado, selecção implacável nos

²⁸⁹ *Art. cit.*, p.67.

²⁹⁰ “Educação no Mundo: França”, *art. cit.*, pp. 67-68.

liceus clássicos, gestão administrativa e de pessoal demasiado centralizadas, inércia dos métodos pedagógicos, inexistência de vida escolar, desequilíbrio do calendário escolar”.²⁹¹ Por fim, foi admitido pelo secretário de estado do ensino técnico francês, que tinham sido demasiado optimistas na avaliação do ritmo de modernização do país, já que se aceitava que o baixo nível de qualificação dos operários e empregados franceses era o que mais distinguia a França da Alemanha: 27,4% dos activos franceses possuíam um CAP ou um BEP contra 53,4% dos seus vizinhos alemães; e que esse diferencial se mantinha para os diplomados do ensino superior.²⁹²

Relativamente ao ensino superior o número de candidatos à sua frequência seria maior do que inicialmente estava previsto e vários documentos ministeriais, de carácter reservado, iam dando conta de que o número de estudantes por professor acabaria por subir muito e, por essa via, a qualidade de ensino deveria, necessariamente, ressentir-se. Os jovens tinham legítimas aspirações para ingressar no ensino superior. Nessa altura já parecia ser consensual que as oportunidades de emprego para os jovens diplomados do ensino superior eram manifestamente melhores em todas as regiões do país. Estas ainda seriam maiores em algumas academias se os jovens aceitassem a mobilidade geográfica.²⁹³ “Ter acesso ao ensino é, portanto, «um direito cada vez mais exercido», pelo que «depois do *collège* para todos perfila-se o *lycée* para todos e o ensino superior para quase todos».”²⁹⁴

A pressão da sociedade civil sobre o Governo francês deve ter sido de tal ordem que a questão da renovação do ensino superior voltou a estar em destaque no dia-a-dia. Em Agosto de 1989 foi anunciada uma reformulação dos dois ciclos universitários. As reflexões pareciam estar tão avançadas que o ministro da educação francês pôde mesmo revelar alguns indícios aquando da entrega oficial do relatório *Univerités-industrie*. Publicava também o *Le Monde de l' Education* que o ministro francês Lionel Jospin havia declarado que o objectivo número um era o do emprego. Como já não seria possível manter o *numerus clausus*, forma habitual do ensino superior fazer a selecção dos seus alunos, tornava-se imperioso informar os jovens candidatos do que os esperava antes de ingressarem no ensino superior. Com a finalidade de melhor poderem preparar o seu futuro, os jovens estudantes candidatos ao ensino superior poderiam contar com a ajuda de

²⁹¹ “Educação no Mundo: França”, in revista *o professor*, nº 22 (3ª Série), Novembro de 1991, p. 73.

²⁹² *Idem*, p. 73.

²⁹³ “Educação no Mundo: França”, in revista *o professor*, nº 13 (3ª Série), Janeiro de 1991, p. 68.

²⁹⁴ *Idem*, p. 69.

previsões oficiais a médio prazo e de regular divulgação, sobre todos os ramos de emprego. Esta seria a condição necessária para garantir um eficaz funcionamento do sistema que, por sua vez, limitaria repetições, fracassos e possíveis erros de percurso.²⁹⁵

2.4. Divisão da Alemanha no pós 2ª guerra mundial – breve *sinopse*

Jean-Baptiste Duroselle considera que até à Conferência de Ialta (4-11 de Fevereiro de 1945), os Aliados se tinham declarado favoráveis à desagregação da Alemanha. Por sua vez, no dia 9 de Maio de 1945, Estaline anunciou, através de um discurso, que a Alemanha seria um dia reunificada. Apreensivos, Ingleses e Americanos logo deduziram que a Alemanha se tornava um caso de complexa resolução e, conseqüentemente, seria impossível adoptar uma solução desfavorável face aos Alemães, no que respeitava a manter a divisão ou repartir o território do país vencido por diversos Estados.²⁹⁶ Em Setembro de 1949 e após um demorado processo negocial entre três ocupantes potências ocidentais acordou-se a criação da República Federal da Alemanha. Este facto provocou, de imediato, do lado soviético, a criação de uma outra Alemanha, esta comunista, a República Democrática Alemã. Esta última, não seria reconhecida pela República Federal, que se considerava a última e legítima herdeira do antigo Estado alemão, dissolvido em 1945. Os anos de 1948 e 1949 ficaram marcados por uma intensificação da crise entre o Leste e o Ocidente, pelas purgas estalinistas na Europa do Leste, pelo «bloco de Berlim» (Março de 1948 - Junho de 1949). É o período da assinatura do Pacto Atlântico (4 de Abril de 1949), a aliança entre os Estados Unidos, o Canadá e dez países europeus. “Todos estes acontecimentos dizem respeito à Europa, mas também ao reafirmar dos laços entre Ocidentais e Americanos, tanto militar como economicamente.”²⁹⁷

Em virtude da derrota sofrida pelo Terceiro *Reich* resultaram para a Alemanha conseqüências de enorme extensão, não só do ponto de vista material, mas também no que diz respeito à própria unidade da Alemanha como entidade estatal e nacional. O plano para a ocupação quadripartida do território alemão acabaria por ser acordado no próprio decurso da guerra pelas potências da coligação anti-nazi e confirmado com a declaração conjunta de 5 de Junho de 1945 e as decisões da Conferência de *Potsdam* (17 de Julho – 2 de

²⁹⁵ “Educação no Mundo: França”, in revista *o professor*, nº 17 (3ª Série), Maio de 1991, p. 60.

²⁹⁶ Jean – Baptiste Duroselle, *História da Europa*, Vol. II. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1990, p. 386.

²⁹⁷ *Op. cit.*, p. 394.

Agosto). Estes acordos revelaram muito cedo a realidade da divisão, potencialmente já implícita no próprio princípio da partilha em zonas de ocupação. Apesar da Conferência de *Potsdam* ter aprovado claramente o princípio de que a Alemanha ocupada deveria ser tratada como uma única entidade económica, na verdade os critérios que serviram de inspiração às quatro potências interessadas na resolução da contenda, repartiram o espaço disponível por quatro zonas de ocupação devidamente vedadas. A punição mais dura e rigorosa foi imposta principalmente por duas partes: a França e a União Soviética. Esta última iniciou ainda um processo radical de transformação das estruturas da sociedade alemã. Para concretizar tal mudança social serviu-se da punição, mas também da prevenção, de forma a impedir a repetição das condições económicas e sociais que conduziram o nazismo ao poder, causando a catástrofe do segundo conflito mundial.

O desencadear da Guerra-fria entre as potências ocidentais e a URSS acabaria por acentuar o processo de fragmentação da unidade interna da Alemanha. A fusão das zonas inglesas e norte-americanas (1 de Janeiro de 1947) numa única administração económica, a quem se juntaria também, durante o ano de 1948, a zona francesa, assinalaria o corte definitivo com a zona soviética. A partir deste momento, o antagonismo existente entre as duas entidades da Alemanha dividida assumiria um carácter cada vez mais irrevogável. Assim, desenvolveram-se dois modelos opostos de reconstrução e de diferentes concepções de vida. Surgiram duas alternativas políticas e sociais que pressupunham a formação de estruturas estatais e institucionais separadas.²⁹⁸ A queda do muro de Berlim, em Novembro de 1989, consequência da revolução pacífica verificada na Europa Ocidental, provocou o fim do império soviético e por arrastamento do reformador Michail Gorbachev. Por outro lado, desencadeou alterações importantes no mundo Ocidental europeu que permitiu à Alemanha a sua reunificação.²⁹⁹

2.4.1. Concepções educativas diferenciadas: República Democrática Alemã (R.D.A.) / República Federal da Alemanha (R.F.A.)

Sobre a educação na República Democrática Alemã informava um artigo publicado na revista *O Professor* que do hitlerismo a R.D.A. tinha herdado 50% dos estabelecimentos de ensino destruídos e ainda outros danificados. Dos 40 000 professores que havia, 80%

²⁹⁸ *História Universal - Versão portuguesa*, Francesco Tuccari, Giovanni de Luna, Jean-Baptiste Duroselle e outros, Vol. 16, “Do Início ao Fim da Guerra-Fria”, S.D., Planeta De Agostini, 2005, pp. 160-161.

²⁹⁹ *Op. cit.*, p. 328.

tinham pertencido ao partido nazi, o que tornava impossível confiar-lhes a educação da apelidada geração da paz. Contudo, na reconstrução a realizar, a ajuda da União Soviética revelar-se-ia imprescindível. De modo que, por finais de 1946, existiam já 40 000 novos professores convenientemente preparados para substituir os destituídos. Mas quem eram os novos docentes? Eram essencialmente voluntários operários e camponeses, na sua maioria detentores apenas de conhecimentos elementares, que estudavam de noite o que iam ensinar no dia seguinte e, nos dias de merecido descanso, se sentavam nos bancos da escola, para aprender e melhor se prepararem.

Uma lei datada de 1946 sobre a democratização do ensino instituiria um ensino obrigatório, laico e gratuito com uma duração de oito anos. O ensino religioso podia ser ministrado também em estabelecimentos exteriores ao meio escolar. “Esta primeira reforma democrática é um considerável passo em frente na abolição de barreiras, privilégios culturais e disparidades entre a cidade, e o campo.”³⁰⁰ No sentido de fomentar as bases do socialismo e dar resposta às exigências da revolução científica e técnica em curso, deveria a R.D.A. elevar, no mais curto espaço de tempo, o nível geral da qualificação do universo da sua população, para que se aumentasse dessa forma a produtividade do trabalho. Faculdades operárias permitiam aos jovens operários, camponeses e àqueles que exerciam funções docentes, atingir mais facilmente o ensino superior. Também era normal que jovens, famílias e empresas se associassem à vida da escola. “O IV e V Congresso do SED (Partido Socialista Unificado, nascido da fusão entre o Partido Comunista Alemão e o Partido Socialista), seguidos de várias conferências pedagógicas nacionais, chamam a atenção para a imperiosa necessidade económica e política que é o desenvolvimento da educação.”³⁰¹

O ano de 1958 ficaria marcado pela introdução do ensino politécnico. Em 1959 era promulgada a lei que generalizava a escola de 10 anos. Esta encetada evolução finalizará com a adopção, em 1965, de uma segunda grande reforma escolar, que dará origem ao denominado sistema de ensino socialista unificado. Este sistema de ensino, na República Democrática Alemã, movimentava todos os recursos disponíveis da democracia socialista. Em 1972, a escolarização até aos 16 anos estava consumada. Nenhum adolescente deixava a escola sem ter uma profissão. Todos recebiam, depois de um ensino geral de 10 anos, uma formação profissional qualificada que durava entre 2 a 3 anos. A escolarização até aos

³⁰⁰ “Internacional: educação na república democrática alemã”, in revista *o professor*, nº 4/5, de Outubro de 1974, p. 38.

³⁰¹ *Idem*, p. 38.

18 anos com uma qualificação numa profissão era uma realidade invocada com orgulho. Em 1972, perto de 4 milhões de crianças e adolescentes já estavam escolarizados desde o infantário até à universidade e 2 milhões continuavam em variados cursos de aperfeiçoamento. Na verdade, estima-se que estivessem em estudo ou formação, 6 milhões de cidadãos, numa população que totalizava 17 milhões de habitantes.³⁰²

“A entrada na escola, aos 7 anos, é uma autêntica festa para cada criança. A escola é realmente um bem do povo inteiro, dotado das melhores condições para o desenvolvimento integral e harmonioso da juventude, e servida pelo talento dos melhores representantes da cultura socialista alemã. [...] O sistema educacional socialista, expressão de um nível mais elevado de democracia, é um sistema de promoção e não de eliminação, como acontece nos países capitalistas, sem barreiras nem compartimentos, em que nada é irremediável.”³⁰³

Em 1971, dizia-se que a R.D.A. (República Democrática Alemã) tinha gasto 6,4 milhões de marcos com a educação, o que representava um aumento de mais de 50% em relação a 1965. Assinalou-se também o facto deste investimento ter ocorrido num período em que a população leste - alemã não aumentou. Nesta sociedade estava-se isento do pagamento de propinas. Os livros eram muito acessíveis e gratuitos para as famílias numerosas. E nos casos que tivessem de pagar, suportariam no máximo, 50% do seu custo. A editora era nacional: “Povo e saber”. Os transportes escolares eram gratuitos na sua totalidade. O preço das refeições nas cantinas, quando não eram inteiramente gratuitas, era semelhante ao dos livros, muito reduzido. As actividades extra-escolares e desportivas não estavam sujeitas a qualquer tipo de pagamento. Para além do que já foi mencionado, a maior parte dos estudantes beneficiava ainda, de subsídios de estudos que cobriam praticamente a totalidade das despesas. Assim sendo, 20% dos trabalhadores absorvidos pela produção, ou seja, um em cinco, receberam uma formação de nível secundário e 19 em cada 1 000 atingiram um nível de formação superior.³⁰⁴

Na República Democrática Alemã (R.D.A.) o ensino politécnico tinha como principal propósito desenvolver nos jovens as qualidades e capacidades que lhes permitissem ultrapassar os obstáculos que encontrariam profissionalmente no seu dia-a-dia e procurava-se ainda que lhes fosse proporcionado o contacto directo com variadas formas de actividade produtiva. Desde o princípio da escolaridade, esta ligação processava-se em

³⁰² *Art. cit.*, p. 38.

³⁰³ *Idem.*

³⁰⁴ *Idem*, pp. 38-39.

função do desenvolvimento e maturidade demonstradas pela criança e pelo adolescente. Nos 7º e 8º anos de escolaridade, os alunos deviam aprender a manusear vários tipos de instrumentos e a adquirirem hábitos de precisão; já nos 9º e 10º anos, durante três horas por semana, trabalhavam directamente na actividade produtiva. Por fim, neste sistema de ensino sempre o jovem ou o adulto podia continuar os seus estudos quando o desejasse.³⁰⁵

Um artigo publicado na revista que nos serviu de fonte dedicado ao plano internacional, tendo como referência o “Correio dos Educadores”, datado de 6-7/76, foi referido que o Sindicato do Ensino e da Educação trabalhava constantemente para melhorar, cada vez mais, as condições de vida e de trabalho dos Professores aposentados e para aqueles que se encontravam doentes há muito tempo; lutava-se também pela redução do número de horas de trabalho por semana, tanto para professores e educadores como para as professoras das escolas maternais; pugnava-se ainda pela instituição de uma remuneração complementar anual. Pretendia-se assim dignificar e valorizar a profissão docente. Da mesma forma, reconhecia-se socialmente e considerava-se de primordial importância o trabalho que os docentes desenvolviam diariamente nas escolas, com o intuito de cooperarem na edificação de uma sociedade que se pretendia verdadeiramente socialista.³⁰⁶

Até agora a nossa exposição tem-se centrado essencialmente numa caracterização do sistema de ensino implementado na R.D.A. e na sua eficácia em termos sociais depois do território alemão ter sido dividida em quatro zonas. No entanto, como era concebida a formação dos professores nesta zona da Alemanha sob a influência soviética? De facto, em 1945 existia nesta Alemanha (R.D.A.), um número insuficiente de profissionais da educação marcadamente identificados com a ideologia dominante, para levar a bom termo o modelo de sociedade que se queria incrementar. No entanto, em 1957, esta carência dos anos iniciais já tinha sido superada. Foi também por esta altura que a sua formação ultrapassou a necessidade de satisfazer as exigências imediatas do sistema. Os professores das classes 1 a 3 ficavam formados no final de uma escola de 8 anos, realizada em institutos pedagógicos. Por sua vez, os professores que leccionavam a partir da 4ª classe eram formados nas faculdades pedagógicas criadas no ano de 1947. Numa fase posterior os professores das classes 1 a 4 só poderiam ser recrutados depois de terem concluído uma escola de 10 anos, tendo obtido formação em institutos pedagógicos em 4 anos, em vez dos 3 anos necessários na fase anterior. Os docentes das classes 4 a 12, a chamada escola de 10

³⁰⁵ “Internacional: o ensino na R.D.A.”, in revista *o professor*, n.º 13, Abril de 1976, pp. 39-40.

³⁰⁶ “Internacional: R.D.A. – Novas medidas em benefício dos professores”, in revista *o professor*, n.º 16, Fevereiro de 1977, p. 34.

anos e escola alargada, eram apurados depois de se terem submetido com aprovação ao exame final do secundário, quer fossem oriundos da escola alargada ou de outras vias de acesso, como por exemplo, o ensino profissional ou formação permanente.³⁰⁷ “Fazem 4 anos de estudo ou directamente na universidade (50%) ou em escolas superiores, também estas de nível universitário.”³⁰⁸

“Sinal de um movimento ascendente, os institutos pedagógicos para a formação de professores das primeiras classes, até ao nível dos estabelecimentos formando quadros médios a meio caminho entre o trabalho qualificado e o quadro universitário, estão em vias de se transformarem em escolas superiores de pedagogia. [...] A formação pedagógica deve situar-se a um nível mais elevado sob o ponto de vista teórico, e os futuros docentes devem conhecer as melhores experiências em todas as suas dimensões, encontrarem eles próprios soluções para os problemas e estarem suficientemente equipados para preencherem em todos os casos as lacunas e os atrasos na prática quotidiana. Em relação aos professores primários, há tendência para se passar à formação universitária, o que implicará um novo prolongamento dos estudos.”³⁰⁹

Contrariamente dizia-se que na República Federal Alemã o exercício de funções públicas era incompatível com opiniões comunistas ou de “esquerda”, e tudo isto, apesar do Partido Comunista Alemão ter existência legal.³¹⁰ Eram divulgadas notícias de que na República Federal Alemã (R.F.A.) o desemprego na classe docente tinha aumentado. Ou seja, dizia-se que foram obrigados a frequentar na R.F.A., mais de 60 000 professores, o centro de emprego. Por cada 9 professores, havia um que ficava privado de um direito fundamental, o direito ao trabalho. Durante uma conferência de imprensa efectuada em Bonn, o presidente do Sindicato dos Professores e dos Investigadores Científicos, Dieter Wunder, diria que só no decurso do ano de 1984, o desemprego dos docentes crescera 30%.³¹¹

Muitas escolas não podiam contratar todos os professores que entendiam ser necessários para o bom funcionamento das mesmas. As verbas previstas no Orçamento nacional e destinadas à educação eram constantemente reduzidas. Facto que se evidenciaria apenas num ano, registando-se uma redução de 14% relativamente ao ano precedente. Por outro lado, chamava-se a atenção para o facto de a situação se poder agravar ainda mais.

³⁰⁷ “Dossier formação: formação de professores na República Democrática Alemã”, in revista *o professor*, nº 26 (Nova Série), Março de 1980, pp. 32-33.

³⁰⁸ *Idem*, p. 33.

³⁰⁹ *Idem*.

³¹⁰ “A Liberdade na República Federal Alemã”, in revista *o professor*, nº 8, de Maio de 1975, pp. 22-23.

³¹¹ “Educação no Mundo: RFA: Crescente desemprego dos docentes”, in revista *o professor*, nº 78, Setembro de 1985, p. 73.

“As autorizações não tomam disposições apropriadas e correm desse modo o risco de não tardarem a ver-se confrontados com 120 000 professores desempregados – explicou o Sindicato.”³¹² A este respeito publicou o diário *Unsere Zeit* que o principal responsável pela situação relatada anteriormente era o governo de coligação CDU/CSU e IFDP, que despendia em detrimento do investimento nas escolas, verbas avultadas na corrida aos armamentos e na preparação de programas militares. Portanto, os recursos financeiros destinados à educação pelos orçamentos nacionais eram sucessivamente de montante insuficiente e sofriam sempre reduções.³¹³

Contudo, esta situação de crescente desemprego constatada entre os professores da República Federal Alemã viria a alterar-se. Um artigo escrito na revista *o professor* noticiava o facto de se ter procedido na R.F.A. à nomeação de 12 266 novos professores. Estes números seriam justificados com uma evolução favorável do mercado de trabalho no sector. Segundo informação prestada pelo jornal *Die Welt*, em 1988, já tinham entrado para a profissão 10 687 professores chegando mesmo a haver, por esta altura, disciplinas carenciadas destes profissionais. Havia turmas sobrelotadas e eram suprimidas aulas de apoio. Embora se tenha observado um aumento do número de professores nos finais dos anos oitenta do século XX, o mesmo parecia manifestamente insuficiente em relação ao número crescente de alunos resultante do aumento da natalidade e devido ao afluxo massivo de Leste, atingindo o seu número mais elevado por altura da reunificação da Alemanha. Um Sindicato de professores manifestou mesmo a preocupação pelo facto das previsões apontarem, a segunda metade dos anos 90, como um período em que ocorreria uma importante vaga de aposentações que poderiam abranger 150 000 professores. Para repor tão grande número de saídas desses profissionais seria necessário, pelo menos, a entrada anual de 20 000 novos professores.³¹⁴

Os jovens estudantes terão interpretado esta preocupação como um apelo ao ingresso na profissão ao ponto de se ter verificado um crescente interesse pela docência. A este propósito uma notícia do *Frankfurter Allgemeine Zeitung* daria conta do aumento espectacular verificado na frequência das escolas de formação de professores do Baden-Wurtemberg. Em apenas quatro anos o número de estudantes terá aumentado nessa área 30%. Em 1987 o número desses discentes era da ordem dos 8 200 para atingir rapidamente

³¹² *Art. cit.*, p. 73.

³¹³ *Idem.*

³¹⁴ “Educação no Mundo: República Federal da Alemanha”, in revista *o professor*, n° 13 (3ª Série), Janeiro de 1991, pp. 69-70.

nos anos imediatos os 12 000 novos candidatos destinados a alcançar diplomas que certificam para o ensino e que, num curto espaço de tempo, deixariam as escolas de Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Schwabisch Gmund e Weingarten prontos a entrarem no mercado de trabalho. O periódico mencionado atribuiu o sucesso do súbito interesse despertado pela carreira docente, ao crescente aumento verificado ao nível da população estudantil na Alemanha. Devido à enorme afluência de estudantes e à sobrecarga registada em algumas das *universidades pedagógicas*, o governo da época preparou a aplicação do *numerus clausus* em algumas matérias com o intuito de racionalizar a distribuição dos alunos.³¹⁵

Conforme o jornal *Die Welt* noticiou, o ministério do *Land* de Bade-Wurtemberg propôs a formação de *liceus de elite*. O principal objectivo desses estabelecimentos de ensino era permitir aos alunos que obtivessem resultados superiores à média na escola primária fazer o *Abitur* (Secundário), em apenas oito anos em vez dos nove anos habituais. Todavia, para se ingressar nestes liceus era indispensável uma recomendação da escola primária e a sujeição a um exame de admissão nas disciplinas de matemática e alemão. Este tipo de ensino também se diferenciava por ser mais intensivo. A aprendizagem de línguas estrangeiras e de história começava mais cedo. Nestes Liceus devia aplicar-se uma metodologia pedagógica diferente: “mais metódica, deveria favorecer o trabalho de equipa e uma maior harmonização entre as matérias.”³¹⁶ O ministro dos assuntos culturais do mesmo *Land* sublinhava que não se tratava de uma “operação de prestígio”, mas sim de um efectivo esforço para realmente abreviar a duração da escolaridade nestes casos. Na época, este objectivo acabaria por desembocar em debates acesos nos meios económicos e políticos da República Federal Alemã.³¹⁷

2.4.2. Alemanha reunificada

De acordo com os dados publicados por um estudo efectuado conjuntamente pelo Instituto para a Juventude de Munique e o Instituto de Investigação de Leipzig, relativos a uma sondagem realizada por ambos, chegaram à conclusão que os jovens da Alemanha de Leste já pareciam ter adoptado a maneira de pensar dos jovens de Munich ou de Colónia a

³¹⁵ “Educação no Mundo: Alemanha”, in revista *o professor*, nº 19 (3ª Série), Julho de 1991, p. 69.

³¹⁶ “Educação no Mundo: República Federal da Alemanha”, in revista *o professor*, nº 13 (3ª Série), Janeiro de 1991, p. 70.

³¹⁷ *Idem*.

um ritmo muito considerável.³¹⁸ Mesmo assim, os alunos da Alemanha do Leste denotavam estar realmente preocupados com a questão do emprego e mostravam-se apreensivos quanto ao seu futuro imediato. No jornal *Die Welt*, Herr Möllemann criticou vigorosamente a Conferência Permanente dos Ministros da Educação e dos Assuntos Culturais, encarregada da harmonização dos sistemas escolares dos *Länder*, por funcionarem muito lentamente e de não serem capazes de encontrar soluções que facilitassem as tarefas inerentes à integração europeia e à reformulação do próprio sistema educativo da região Leste do país.

No decurso da 250ª sessão plenária dessa Conferência, os ministros da Educação lembraram, o seu empenhamento incondicional no federalismo e deram garantias de que as regras da concorrência e da diversidade regional seriam aplicadas nos cinco novos *Länder*. Por isso mesmo, em nome dos princípios defendidos, recusavam votar a favor de uma uniformização da formação de professores, já que estavam convictos de que só a diversidade lhes afiançava uma maior riqueza. O *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (*Frankfurter AZ*) noticiou que desde a reunificação da Alemanha, tinha aumentado o número daqueles que se mostravam favoráveis à redução da escolaridade. Num Congresso de Outono foi sugerido pelos Directores dos estabelecimentos de ensino secundário que se diminuísse de treze para doze anos a duração dos estudos para obtenção de um diploma correspondente ao *Abitur* (Secundário). Por receio de decréscimo da qualidade de ensino, durante muito tempo, os responsáveis pela educação mostram-se renitentes à ideia de redução do tempo de escolarização. Todavia, terão tido em conta a entrada na federação de cinco novos *Länder*, onde o diploma era obtido no final de doze anos. Na verdade, uma harmonização do tempo necessário para a conclusão de determinados estudos permitiria aos estudantes da região Oeste da Alemanha estar em condições de igualdade com a maioria dos países vizinhos da Europa Ocidental. Uma Conferência de Reitores também se pronunciaria a favor da aplicação desta medida.³¹⁹

³¹⁸ “Educação no Mundo: Alemanha”, in revista *o professor*, nº 15 (3ª Série), Março de 1991, p. 72.

³¹⁹ *Idem*, p. 72.

2.5. Um sistema educativo no seio do capitalismo: o caso dos Estados Unidos da América

“Os sistemas de educação são os reflexos da estrutura social em que vivem. Um sistema hierarquizado organizado no qual a mais avançada, a mais moderna, a melhor educação está reservada à elite social: um tal sistema era aquele que correspondia à maioria dos sistemas de educação das sociedades industriais da primeira metade do século XX. A sociedade norte-americana estava particularmente marcada por este sistema.”³²⁰[...].

“Nos Estados Unidos não se ouve falar em nenhum momento de uma organização nacional de ensino. Com efeito, esta organização é deixada aos diferentes Estados e até às comunas e às cidades. Mas a fé na liberdade e na democracia é acompanhada de confiança igual na educação. Trata-se também do país em que a instrução é mais procurada e, com a U.R.S.S., onde o orçamento consagrado à educação é o mais importante (cerca de 25% do conjunto dos outros orçamentos). Foi o povo americano o primeiro a estabelecer o ensino gratuito para todos; o primário a partir de 1830, o secundário cerca de 1850. Com efeito, as *high schools* gratuitas desenvolveram-se rapidamente a partir desta data, passando de cento e sessenta em 1870 para seis mil em 1900.”³²¹[...].

Nos Estados Unidos da América (E.U.A.) no período compreendido entre 1960-1975, havia um grande problema a resolver que era o da efectiva democratização da educação. Os *guettos*, a discriminação, a pobreza, os *drop-outs* eram problemas que conseqüentemente desencadeavam a violência, a criminalidade e a alienação cultural, tornando-se sistematicamente alvo de continuadas preocupações.³²² Este desafio não estava unicamente relacionado com a educação era também um desafio económico, social e material. Assim sendo, no pós - guerra as escolas dos E.U.A. passaram a ter o dever de desenvolver as capacidades morais e intelectuais das crianças, de as preparar em consonância com os objectivos educativos da própria nação.³²³ A educação esteve, até 1970, entre as primeiras preocupações da sociedade americana, pois era considerada o guardião e o “pai” da hegemonia do poder americano durante a guerra - fria bem como o motor da reforma social dos anos 60. No início da década de 70, parece que o sossego regressou novamente aos *guettos* das grandes cidades e os *campus* estavam cada vez mais sossegados. Contudo, a reforma que estava em curso na sociedade norte americana parecia não estar a conseguir responder às novas preocupações. Depois de se terem alcançado

³²⁰ René Hivon e Yves Martin, *História Mundial da Educação*, Directoria de Gaston Mialaret e Jean Vial, Vol. IV, “Conceitos Norte-Americanos na Educação”, Porto, Rés-Editora, S/D, p. 51.

³²¹ Roger Gal, *História da Educação*, Lisboa, Vega Editora – 4ª edição, 2000, pp. 111-112.

³²² René Hivon e Yves Martin, *História Mundial da Educação*, Directoria de Gaston Mialaret e Jean Vial, Vol. IV, “Conceitos Norte-Americanos na Educação”, Porto, Rés-Editora, pp. 53-54.

³²³ *Idem*, p. 54.

grande parte dos propósitos da democratização e consagrado energias avultados à concessão a todos os cidadãos da igualdade de oportunidades, o sistema educativo americano parecia encontrar-se numa encruzilhada. Eram numerosos os que viam um dilema impossível de resolver entre a qualidade e quantidade, pois para estes a democratização terá sido realizada em grande parte em detrimento da qualidade do ensino.³²⁴

Os dados divulgados pela sexta sondagem nacional sobre a educação e comunicados por um organismo americano denominado, *Nacional School Boards Association*, a ausência de disciplina nas escolas públicas vinha referenciada em primeiro plano na lista, quanto às grandes preocupações da população americana a respeito do sistema de ensino público. A que se seguiam, por ordem decrescente de interesse: “os problemas de integração e segregação; a falta de recursos financeiros; a droga; a penúria de «bons» professores; o gigantismo das casas de ensino e a exiguidade das salas de aula; a falta de interesse dos pais; as políticas da comissão escolar; a mediocridade dos programas de estudo; a falta de equipamento escolar apropriado.”³²⁵ Em sintonia, os próprios alunos quando interrogados também apontavam como problemas a necessitar de intervenção: a indisciplina, as dificuldades de integração social das minorias étnicas (discriminação racial) e a utilização de estupefacientes.

Relativamente à taxa de analfabetismo existente nos E.U.A. era normal que um em cada cinco adultos fosse semi-analfabeto; 50% dos norte-americanos possuíam somente o terceiro ano do ensino primário; entre os negros o número de analfabetos era superior aos 40%; por fim, neste poderoso país, uma parte dos adultos passava a maior parte dos seus tempos livres a ver televisão, cuja programação geral era recomendada para uma faixa etária dos oito anos.³²⁶ Tendo-se em conta o sistema de ensino prevalecente nos Estados Unidos da América é necessário dizer que o sistema oficial de ensino não era a única fonte a proporcionar a educação, pois muitos indivíduos de todas as idades tanto aprendiam e estudavam nas escolas como fora delas. Por alguns instantes até se poderia pensar que neste aspecto os E.U.A. se assemelhavam à URSS e à RDA. e mesmo a outros países em que os sistemas de ensino estavam manifestamente mais desenvolvidos. Todavia, a colaboração prestada pela sociedade e o tipo de conhecimentos adquiridos fora da escola

³²⁴ René Hivon e Yves Martin, *op. cit.*, pp. 56-57.

³²⁵ “Internacional: USA – O crime e o analfabetismo”, in revista *o professor*, nº 11/12, Fevereiro de 1976, p. 51.

³²⁶ *Idem*, 51.

tinham pouco de comum com uma verdadeira formação. O que realmente acontecia era que a sociedade civil contribuía muito para o absentismo escolar: muitos jovens americanos não frequentavam qualquer escola, outros frequentavam apenas a escolaridade mínima obrigatória, em grande parte dos estados, até aos 16 anos. Segundo informações fornecidas pelo Centro Nacional de Estatística da Educação, mais de 25% dos alunos não terminava a escolaridade secundária. Em cada ano escolar era frequente que 4% dos alunos fossem suspensos ou expulsos da escola. Muitos dos discentes eram alvo de sanções por faltarem às aulas sem qualquer justificação, por fumar em demasia ou por motivos de gravidez. Em relação ao absentismo a pena imposta aos alunos era verdadeiramente curiosa: “um aluno «vivo» aborrece-se certamente nas aulas, por isso falta e, por isso, recebe como castigo a proibição de assistir às aulas.”³²⁷

Os *chicanos* (pessoas oriundas do México), os *porto-riquenhos* e os *índios* contribuíram grandemente para a elevada percentagem verificada ao nível das desistências e expulsões da escola. Por este motivo tinham reais possibilidades de concluir a escola secundária apenas 23% dos alunos de língua espanhola, 23% das raparigas mexicano-americanas e 6,2% das índias do Sudoeste. Os filhos dos trabalhadores contratados sazonalmente para as várias colheitas deslocavam-se durante todo o ano com as famílias, da costa oriental à ocidental, e mesmo através de todo o continente. Quase sempre estas crianças tinham de contribuir com o seu trabalho para a sobrevivência da própria família. Por isso não causará nenhuma surpresa que somente 1 filho de um trabalhador sazonal em cada 10 frequentasse a escola secundária, e que unicamente 1 em cada 100 crianças terminasse a escola secundária. Mesmo nas cidades muitas crianças não se encontravam matriculadas nas escolas.³²⁸

“O último censo da população revelou que cerca de 2 milhões de crianças (isto é, entre 4% e 8%, conforme o estado que se considere) não tinham sido matriculadas em qualquer escola. Outras crianças – em Nova Iorque cerca de 200 000 por dia (portanto 1 criança em cada 5) – não vão à escola, ainda que estejam matriculadas, e destas 90 000 faltam por sistema. Noutras cidades a taxa de absentismo dos alunos varia entre 30% e 50%. E ainda há que referir as crianças que vão à escola mas não frequentam as aulas.”³²⁹

³²⁷ Jane Power, “EUA - um estudo sobre a anarquia”, in revista *o professor*, nº 19 (Nova Série), Junho de 1979, p. 45.

³²⁸ *Art. cit.*, pp. 45-46.

³²⁹ *Idem*, p. 46.

Era frequente os professores queixarem-se da apatia e desinteresse com que os alunos assistiam às aulas. Em suma, muitas crianças adquiriam parte substancial da sua educação num ambiente exterior à escola. No entanto, exigia-se que a escola satisfizesse socialmente uma série de necessidades que deveriam ser realizadas pela sociedade civil no seu todo. Nesta época existia nos E.U.A. uma vincada separação de obrigações entre a escola e a sociedade, embora esta mesma sociedade tenha exercido de formas diversas e até subtis, uma determinada pressão sobre a escola. Como acontecia na sociedade também o sistema de ensino não era uniforme. O universo das escolas trabalhava em condições económicas muito diferentes, eram dirigidas a partir de conceitos distintos e geridas por grupos de interesses diferentes. Por outro lado, a maior ou menor qualidade de ensino, estava normalmente associada à subsistência de desigualdades socioeconómicas do meio em que a escola se inseria. Por outras palavras, se pertencesse a um distrito rico ou pobre. Os distritos e estados ricos podiam canalizar mais verbas para as suas escolas. Por exemplo, em 1975-76, o estado de Nova Iorque despendeu por cada aluno mais 1298 dólares do que o estado do Mississippi.³³⁰

Nesta sociedade os empresários tinham interesse que os alunos fossem instruídos como força de trabalho. Os professores exigiam melhores condições de trabalho e de ensino, como por exemplo, um máximo de 30 alunos por turma. As associações de pais, em contrapartida, representavam e reivindicavam interesses religiosos, morais e sociais discrepantes. Todos estes grupos eram responsáveis por dividir e arrastar a escola para diversos caminhos. Outros grupos estavam interessados em exercer a sua influência sobre as finanças da educação, que naturalmente influenciariam o conteúdo, a qualidade e a quantidade de ensino. É neste contexto social que o número de alunos diminui (esta escola era frequentada por alunos cujos pais nasceram depois de 1945) a par da diminuição da taxa de natalidade. No entanto, a situação referida anteriormente não se repercutiu nas escolas da melhor maneira. Ou seja, não se passou a dispor de um corpo docente mais alargado nem de escolas melhor equipadas. “Só entre os jovens professores que concluíram em 1977 o seu curso, 70 000 ficaram sem colocação.”³³¹ A proporção professor/aluno alterou-se, tanto ao nível das disciplinas gerais como ao nível das disciplinas específicas, tendo aumentado o rácio de alunos por professor.

³³⁰ *Art. cit.*, pp. 46-48.

³³¹ *Idem*, p. 48.

No que diz respeito aos conhecimentos que os alunos efectivamente possuíam quando concluíam a sua formação escolar, dizia-se que eram afectados por um fenómeno conhecido por *inflação das escalas de rendimento*. “No fim dos anos 60, o número de alunos universitários que tinham terminado a escola secundária com média C era o dobro dos que tinham obtido a média A. No Outono de 1976 os dois grupos eram numericamente iguais.”³³² Naquela altura sabia-se que o analfabetismo funcional ascendia aproximadamente a 4%, incluindo também aqueles que já tinham finalizado a escola secundária, chegando mesmo a referir-se a existência de 19 milhões de analfabetos funcionais com idades superiores a 16 anos. Perante esta realidade os professores universitários queixavam-se que os estudantes das universidades (sendo que aproximadamente metade dos estudantes que terminavam a escola secundária entravam para a universidade), não só não sabiam ler como não sabiam escrever ou fazer contas, denotando também dificuldades quando solicitados a pensar logicamente. Eram escassas as escolas públicas dos E.U.A. que ensinassem os jovens estudantes a compreender com exactidão e a pensar de forma lógica.³³³

A educação sob a Administração Reagan

A Administração do Presidente Ronald Reagan (1980-1989), desde a sua fase inicial, nunca demonstrou ter uma verdadeira determinação no sentido de apoiar as escolas públicas enquanto instituições que deviam proporcionar a todas as crianças dos Estados Unidos da América a aprendizagem de um modo de vida produtivo e em simultâneo estimular a consciência da sua responsabilidade social. Em rigor, no exercício das suas funções limitou-se a informar que o governo federal unicamente se poderia responsabilizar, no que dizia respeito à instrução pública, pelo trabalho relativo à inspecção. Diminuiu o orçamento para as escolas públicas ao mesmo tempo que as tentou transformar em “centros de entretenimento para as crianças pobres.”³³⁴ A Administração Reagan apoiada por organizações privadas ou religiosas providenciou a tomada de medidas no sentido de desenvolver as escolas privadas e aumentar os subsídios escolares destinados a estas instituições de ensino. Fundamentavam-se tais medidas afirmando-se que o ensino público,

³³² Jane Power, “EUA - um estudo sobre a anarquia”, in revista *o professor*, nº 19 (Nova Série), Junho de 1979, p. 50.

³³³ *Idem*.

³³⁴ Jane Power, “O ensino público nos EUA sob a Administração Reagan”, in revista *o professor*, nº 55, Agosto de 1983, p. 49.

independentemente das verbas postas à sua disposição, não seria capaz de alcançar bons resultados. Assim sendo, a Administração Reagan chegaria a encorajar os pais que tinham mais possibilidades económicas a transferir os seus filhos das escolas públicas para as escolas privadas. Seguramente estes pais não estavam interessados em saber, se as escolas públicas recebiam dinheiro suficiente ou se tinham bons programas de ensino. Deve-se, no entanto, referir que na retaguarda de muitas escolas privadas estavam associações religiosas e de acordo com o estipulado no *Primeiro Artigo Adicional* da Constituição americana não poderia o governo auxiliar nenhuma destas associações religiosas.³³⁵

Os opositoristas das políticas levadas a cabo pela Administração Reagan diziam que algumas escolas privadas, sobretudo no sul, eram *Academias de segregação racial* que davam aos pais brancos a oportunidade de manterem os seus filhos afastados das escolas mistas. Foi também referido que sob esta Administração foram dadas instruções às tesourarias de recolha de impostos para que não cobrassem os mesmos às instituições privadas segregacionistas. O governo federal continuou a fomentar o que já estava a ser realizado por alguns governos de Estados Federais: “apoiar as escolas privadas, permitindo aos pais deduzirem do rendimento colectável as mensalidades pagas a essas escolas.”³³⁶ Os tribunais federais quando foram solicitados a pronunciarem-se sobre a situação descrita anteriormente, expressaram opiniões diferentes. Alguns, em conformidade com a lei, manifestavam ter dúvidas quanto à legalidade da medida, nomeadamente quando consentia facilidades em termos fiscais para o pagamento de mensalidades escolares, pelo facto de muitas delas reverterem a favor de escolas religiosas. Os críticos diziam também que o sistema público seria uma vítima directa das políticas seguidas no país e pelos sacrifícios que tinha de fazer para se poder financiar o sucessivo recurso ao armamento da Administração Reagan. A política de contenção orçamental previu, para o orçamento de 1981, a redução de um terço dos subsídios para o ensino público. Dados divulgados pelas autoridades superiores das escolas públicas da Califórnia, indicaram que naquele Estado se perderam 14 000 postos de trabalho destinados a professores em consequência do orçamento previsto por esta Administração. No pacote de medidas reformadoras também estava previsto o encerramento de centros especiais para 300 000 crianças provenientes de famílias com baixos recursos financeiros e para 1 000 000 de crianças diminuídas. No entanto, a persistência e a pressão exercida pelos defensores do ensino público conseguiu

³³⁵ *Art. cit.*, pp. 49-50.

³³⁶ *Idem*, p. 50.

evitar que as restrições orçamentais alcançassem as dimensões inicialmente propostas. O propósito declarado pela Administração Reagan era o de suprimir, até 1985, o subsídio concedido ao ensino público.³³⁷

Uma outra decisão política foi passar para os Estados Federais a responsabilidade de muitos dos seus programas educativos. “Pela recompilação de 30 programas num «bloco de subvenções» a Administração gasta aproximadamente metade do que despendeu em 1980 para o mesmo efeito.”³³⁸ Devido à inflação registada no ano de 1981, um terço dos Estados viram-se confrontados com graves problemas orçamentais. Neste contexto socioeconómico, cinco Estados: Califórnia, Michigan, Minnesota, Oregon e Washington acabaram o ano com défice orçamental. Os Estados de Michigan e Washington já não dispunham, por esta altura, de meios financeiros suficientes porque as suas principais empresas industriais tinham perdido o seu principal mercado de consumo. Assim, em muitos distritos escolares do Estado de Michigan, por falta de verbas foi interrompido o normal funcionamento do ano escolar. Em Massachusetts e na Califórnia reduziram-se muito os orçamentos das escolas, tendo-se cifrado no Massachusetts entre os 10 a 15%, porque os cidadãos votaram uma limitação dos impostos e das despesas estatais. Na Califórnia a aplicação destas medidas levou à suspensão de várias classes, ao abandono das aulas e à utilização de livros de estudo ultrapassados. “Também em muitos outros distritos escolares, os cidadãos se pronunciaram contra o aumento dos impostos sobre os bens móveis e imóveis ou contra a emissão de obrigações para proporcionar dinheiro às escolas.”³³⁹ Obviamente que a redução das verbas destinadas à educação se repercutiria tanto na vida de professores como na dos alunos. De um modo geral, o número de crianças em idade escolar diminuiu (embora não fosse assim em todos os locais), e como resultado algumas escolas tiveram de fechar as portas por ausência de alunos. Esta situação também conduziria muitos professores para o desemprego. Outras vezes, mesmo mantendo-se o número de alunos, o corpo docente foi diminuído, cabendo aos que ficavam a tarefa de ensinar a um maior número de alunos.³⁴⁰

³³⁷ Jane Power, “O ensino público nos EUA sob a Administração Reagan”, in revista *o professor*, nº 55, Agosto de 1983, pp. 50-52.

³³⁸ *Idem*, p. 52.

³³⁹ *Idem*.

³⁴⁰ *Idem*, p.54.

“No Verão de 1982 ficaram no desemprego muitos trabalhadores na educação. Em Baltimore, por exemplo, no final do ano escolar de 1981/82, pouparam-se 1229 postos de trabalho – o que fez elevar o número médio de alunos por turma para mais três ou quatro crianças. No Massachusetts, a redução de impostos solicitada pelos eleitores nas eleições de Novembro de 1980, teve efeitos desastrosos logo no período de 1981/82. As escolas perderam 12 500 empregados, entre os quais 6000 professores. Em Bóston, onde o ano escolar de 1980/81 teve um défice de 38 milhões de dólares, foram despedidos 1150 professores, encerradas 27 escolas e suspensa a alimentação escolar a 5000 alunos. No Michigan ficaram desempregados 6000 professores entre 1980 e 1982. Noutra zona do país (Colorado), no Outono de 1982 trabalhavam menos 1000 professores do que na Primavera anterior; e em Seattle (Washington) foram despedidos 1000 professores e auxiliares no ano escolar de 1981/82. [...] Em 1981, 75 000 professores perderam o seu posto de trabalho devido à redução dos programas federais de educação.”³⁴¹

Apesar de muitos professores terem sido vítimas de despedimento, nalgumas matérias prevalecia a falta de docentes. Uma das causas apontadas para a diminuição de candidatos à profissão docente em determinadas áreas científicas, era o facto dos jovens com alguns anos de experiência terem verificado que não existiam postos de trabalho em número suficiente para tantos professores. Em virtude disso não se mostravam muito interessados na aprendizagem da profissão. Outro motivo invocado era o facto da indústria privada oferecer melhor remuneração aos jovens que estudavam ciências naturais e matemáticas, e daí constatar-se a falta de professores nestas disciplinas. As autoridades escolares de Houston (Texas) tentaram solucionar a situação de escassez destes professores, aliciando os diplomados nessas matérias, com um salário inicial muito superior ao dos outros professores. No entanto, a existência de salários diferenciados na mesma categoria profissional poderia, naturalmente, originar conflitos entre os docentes e fazer com que os alunos tivessem menos respeito a um professor de ciências sociais, do que a um professor de álgebra ou biologia. O baixo salário auferido pelos docentes, aliado à falta de respeito não conseguia cativar os indivíduos necessários para suprir as carências do sistema. Outro aspecto apontado como negativo era o facto de existirem poucas possibilidades de se realizar um trabalho verdadeiramente interessante. Isto é, o ensino não conseguia atrair os melhores alunos para a docência dispondo apenas dos medianos ou mesmo com insuficientes capacidades académicas.³⁴²

³⁴¹ Jane Power, “O ensino público nos EUA sob a Administração Reagan”, in revista *o professor*, nº 55, Agosto de 1983, pp. 54-55.

³⁴² *Idem*, pp. 55-56.

Educação nos E.U.A. após Reagan

O jornal *Times Higher Education Supplement* (13 Abril/90) revelou que os dados apresentados pelo Instituto Nacional das Universidades Independentes indicavam que entre 1986 e 1988 o número de estudantes negros tinha aumentado 7,1%, enquanto em toda a década anterior se tinha verificado uma diminuição. No mesmo período de tempo o aumento nas universidades públicas cifrou-se em 0,2%. Os estudantes negros passaram a representar 8,2% dos discentes das universidades privadas e 8,8% dos alunos das universidades públicas. Durante a vigência da Administração Reagan as taxas tinham descido a pique derivado à substituição da política de bolsas por um sistema de empréstimos. O acréscimo das despesas com a escolaridade permitiu que as universidades privadas aproveitassem as verbas de modo a atribuir algumas bolsas de estudo a estudantes negros. Mas simultaneamente as autoridades universitárias viam-se confrontadas com um abandono de estudos, em crescendo, por parte de um número significativo de estudantes negros.³⁴³

O *The Times Educacional Supplement* (6 Abril/90) publicou que com o intuito de se conseguir um melhor equilíbrio racial nas escolas, onde 80% dos alunos eram negros ou *hispânicos* e 70% dos professores eram brancos, as autoridades de Nova Iorque levaram a cabo uma grande campanha de recrutamento, orientada para as universidades do Sul e de Porto-Rico, tendo como objectivo atrair o maior número possível de diplomados dessas minorias étnicas para a sua cidade. As autoridades chegaram ao ponto de reembolsar as despesas com os estudos aos estudantes das minorias que depois de diplomados se quisessem fixar com vista a ensinar naquela metrópole.³⁴⁴

“Há dez anos, as bolsas representavam exactamente 50% da ajuda financeira que o governo federal concedia aos estudantes do ensino superior e os empréstimos representavam 20%. Sob a administração Reagan o sistema de empréstimos suplantou a atribuição de bolsas e os números inverteram-se. As bolsas limitam-se hoje aos estudantes cujas famílias têm rendimentos inferiores a 25 000 dólares/ano; quanto aos empréstimos, esses são concedidos pelos bancos, avalizados pelo governo e reembolsados em dez anos ao juro de 8%.”³⁴⁵

³⁴³ “Educação no Mundo: Estados Unidos da América”, in revista *o professor*, nº 8 (3ª Série), Agosto de 1990, p. 72.

³⁴⁴ *Idem*, 72-73.

³⁴⁵ “Educação no Mundo: Estados Unidos da América”, in revista *o professor*, nº 14 (3ª Série), Fevereiro de 1991, p. 76.

Segundo a *Newsweek* a Fundação Carnegie teceu “sérias” críticas relativamente à formação de professores, que nos Estados Unidos da América, neste período em estudo, é da competência das universidades. A Fundação criticou as universidades por não ministrarem aos futuros docentes uma formação científica mais rigorosa nas matérias que posteriormente terão de ensinar, especialmente em matemática e ciências. Segundo um relatório apresentado por esta Fundação, esses estudantes perdiam imenso tempo em cursos subordinados às temáticas da criação de um bom ambiente pedagógico; da utilização eficaz de técnicas de auto controlo ou ainda, quando sorrir ou não sorrir; como ensinar sem voltar costas à turma, entre outras. Do ponto de vista daquele relatório, bom seria que os futuros professores passassem parte da sua formação nas escolas.

“Para remediar a falta de professores trinta e três dos cinquenta estados da União efectuaram recrutamentos entre jovens diplomados que não se destinavam especificamente ao ensino. E destes estados apenas três (Connecticut, New Jersey e Texas) se preocuparam em assegurar-lhes formação pedagógica.”³⁴⁶

Entretanto, a crise financeira das universidades americanas agudizava-se. As despesas de funcionamento tornavam-se mais pesadas e a diminuição do número de alunos em nada ajudava, antes pelo contrário, trazia outras preocupações aos presidentes das universidades.³⁴⁷

3. Europa de leste sob a égide da URSS

Em vésperas da Revolução Socialista (Outubro de 1917), 4/5 das crianças em idade escolar não iam à escola e para aquelas que tinham oportunidade de a frequentar recebiam, maioritariamente, a instrução primária. O analfabetismo seria superior a 90% e existia, no espaço geográfico da extinta União Soviética, cerca de 50 nacionalidades sem alfabeto. Em 1933, já estava concretizado o ensino primário geral obrigatório de 4 graus. Nos finais da década de 1930, tinha-se proporcionado a instrução elementar a 50 milhões de analfabetos e a 40 milhões de pessoas que simplesmente sabiam ler e escrever, afirmando-se que o analfabetismo entre a população adulta tinha sido praticamente eliminado. Em 1952, estava

³⁴⁶ “Educação no Mundo: Estados Unidos”, in revista *o professor*, nº 15 (3ª Série), Março de 1991, p. 70.

³⁴⁷ “Educação no Mundo: Estados Unidos da América”, in revista *o professor* nº 17 (3ª Série), Maio de 1991, p. 56.

implantado o ensino médio incompleto de 7 graus, sendo obrigatório em todo o país. Por finais de 1961, ficaria estabelecido, no essencial, o ensino geral obrigatório de 8 graus. Em 1970, a percentagem de pessoas alfabetizadas fixava-se na casa dos 99,8% entre os homens e de 99,7% entre as mulheres. O ensino era ministrado em 57 idiomas. Mesmo não sendo obrigatória a aprendizagem da língua russa, ela acabaria por se transformar no idioma de comunicação internacional e de colaboração entre os povos da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas).

Em 1970, frequentavam as escolas abrangendo todos os níveis de ensino geral mais de 49 milhões de alunos, enquanto o ensino superior contava com mais de 4,6 milhões. A promoção da mulher, no campo da cultura, tornar-se-ia uma realidade. Em 1970, em cada mil mulheres trabalhadoras 651 tinham uma instrução média/superior concluída ou, no mínimo, a sua frequência. No mesmo ano, em cada 3 habitantes, um frequentava estudos em estabelecimento escolar e mais de metade da população rural em actividade tinha instrução de nível superior ou média completa ou então muito próximo desses patamares de escolarização.³⁴⁸ Os estudantes, como todo o cidadão soviético, tinham assistência médica gratuita. Nas escolas da URSS, trabalhavam nesses tempos cerca de 2 milhões e 700 mil professores. No período anterior à Revolução esse número cifrava-se na ordem dos 260 mil. A necessidade de professores calculava-se com uma antecedência de 10 anos.³⁴⁹

Na URSS a gratuidade e a igualdade de instrução era um direito de cada cidadão independentemente da sua raça, nacionalidade, sexo ou religião. A laicidade e continuidade de todos os tipos de ensino, a que acrescia a garantia de um indivíduo vir a desempenhar funções num trabalho da sua especialidade, terminado o ensino superior, eram algumas das características do sistema do ensino soviético mundialmente reconhecidas, nomeadamente pela UNESCO. No domínio da cooperação internacional, a Escola Superior Soviética colaborava com os estabelecimentos de ensino superior de mais de cem países e 40 000 cidadãos estrangeiros estudavam nas Universidades e Institutos Soviéticos.³⁵⁰ O sistema educativo soviético abrangia todos os estabelecimentos de ensino e de educação desde o pré-escolar à universidade. Estes estabelecimentos representavam um sistema único e completo, que se declarava fundado em princípios realmente democráticos. Assim sendo, a estrutura dos estabelecimentos de ensino e de educação na URSS era a seguinte:

³⁴⁸ “Educação no Mundo: URSS Pátria da Educação Socialista”, in revista *o professor*, nº 7, Março de 1975, p. 20.

³⁴⁹ *Idem*, p. 22.

³⁵⁰ “Internacional: URSS - O Direito à Educação”, in revista *o professor*, nº 11/12, Fevereiro de 1976, pp. 51-52.

estabelecimentos pré-escolares: creches, jardins-de-infância, casas de crianças. Nestes estabelecimentos as crianças eram educadas até aos 7 anos; escola secundária de ensino geral, onde os jovens dos 7 aos 17 anos recebiam um ensino geral e politécnico. A estrutura desta escola era a que se segue: escola primária, englobando as crianças dos 7 aos 10 anos; Escola de oito anos (7 aos 15 anos); escola secundária (7 aos 17 anos). Nesta estrutura de escolas existiam estabelecimentos prevendo cursos práticos; escolas para o ensino aprofundado de algumas disciplinas; escolas onde os alunos permanecem depois das aulas para fazerem os seus trabalhos de complemento à aprendizagem; escolas nocturnas e por correspondência para os jovens trabalhadores; escolas para crianças diminuídas; escolas com vigilância médica, tipo *sanatórios*. Estabelecimentos extra-escolares: Casas e palácios de pioneiros, estações de jovens naturalistas, estações técnicas e outras. Escolas profissionais: escolas profissionais admitindo alunos com a escola de 8 anos, com uma duração de estudos de 2 a 4 anos, destinadas a formar operários qualificados ou especialistas médios; escolas profissionais dando uma profissão e o ensino secundário. Escolas de aprendizagem, com uma duração de estudos de 6 a 12 meses.³⁵¹ Estas escolas formavam os operários das profissões massivas. Escolas técnicas, com uma duração de estudos de 12 a 18 meses, formando operários qualificados e técnicos subalternos, admitindo alunos com a escola secundária completa. Escolas secundárias: técnicas; escolas de medicina, de teatro, normais, de animação cultural e outras formando especialistas médios em 4 anos na base da escola de 8 anos; duração de estudos na base da escola de 10 anos: 2 a 2,5 anos. Escola superior, duração de estudos de 4 a 6 anos: universidades formando especialistas altamente qualificados nos diversos domínios da ciência e do ensino; escolas superiores formando especialistas qualificados para diversos domínios da economia, da arte e da cultura.

Num dos primeiros documentos elaborados pelo poder soviético, “Declaração sobre a Escola Laboral Única”, foram apontadas as principais características do novo sistema escolar: acesso igual para todos, supressão de todos os privilégios de proveniência e patrimoniais, coeducação, separação da escola da Igreja com a consequente laicização do ensino, possibilidade de o ensino ser ministrado na língua materna, responsabilidade do Estado por todas as despesas com o ensino das crianças. A educação laboral e o ensino politécnico eram parte orgânica do ensino geral na escola soviética, assegurando a ligação

³⁵¹ António Teodoro, “O ensino na URSS 60 anos após a Revolução de Outubro”, in revista *o professor*, nº 2 (Nova Série), Novembro de 1977, p. 22.

do ensino à vida activa.³⁵² O insucesso escolar mantinha-se a níveis muito baixos nas escolas soviéticas. Por exemplo, dizia-se que a reprovação estava ausente entre os 800 alunos que frequentavam a escola de Moscovo e, na de Kichineve, em 1024, apenas 2 não tinham transitado de ano. Destinadas a formar professores existiam 411 escolas pedagógicas e 205 institutos pedagógicos, além das universidades, que também preparavam professores para as escolas médias.³⁵³

Um importante projecto de reforma do ensino geral e profissional foi publicado na URSS, e apresentado a debate público. Este projecto visava a melhoria qualitativa do ensino, o seu aprofundamento e aperfeiçoamento, bem como uma melhor educação e preparação profissional da juventude. Determinava-se que os estudos fossem prolongados num ano, enquanto o ensino geral passaria a ser de 11 anos (as crianças iniciavam a sua vida escolar, a partir dos seis anos de idade). Todos os planos, programas e manuais seriam alvo de revisão. Previa-se igualmente engrandecer a função do professor, aumentar os salários dos trabalhadores do ensino e melhorar as suas condições de vida. Esta reforma educativa tinha em vista as necessidades sociais, económicas e científicas da sociedade soviética, tomando como horizonte o século XXI.³⁵⁴

Todas as alterações neste sistema educativo foram acompanhadas do abandono de concepções solidamente enraizadas, exigindo grandes esforços de organização e de importantes despesas materiais. O que acabou de ser dito era válido para qualquer país e muito mais para um país como a União Soviética onde o ensino a todos os níveis, do primário ao superior era gratuito, acessível a todos e obrigatório. Mas, no obstante, chegou o momento em que as mudanças se tornaram inevitáveis. Nesta fase de desenvolvimento da sociedade soviética, a necessidade premente de proceder a uma reestruturação, de acelerar a resolução dos problemas sociais, económicos, científicos e técnicos exigiam a avaliação, numa perspectiva diferente, da qualidade e objectivos do sistema de ensino e colocaram na ordem do dia a reforma do ensino geral. Os programas escolares tinham de ser revistos trabalhando, para esse efeito, especialistas na redacção de novos manuais. Tomaram-se medidas para que a escola passasse a preparar convenientemente para o

³⁵² *Art. cit.*, p. 23.

³⁵³ *Idem*, pp. 24-25.

³⁵⁴ "Educação no Mundo: Em debate público importante reforma do ensino na URSS", in revista *o professor*, nº 65, Junho de 1984, pp. 79-80.

mercado de trabalho e para as mais diversas profissões, através de uma boa e elementar formação profissional.³⁵⁵

Informações prestadas por Manuela Esteves no ano lectivo de 1985/86, frequentavam os estabelecimentos de ensino na URSS cerca 108 milhões de cidadãos soviéticos (40% da população do país), pertencentes a todos os níveis etários, visto que neste conjunto eram considerados os adultos que realizavam o prosseguimento de estudos ou programas de educação permanente. Trabalhavam no sistema educativo três milhões e meio de educadores e professores. A escolaridade obrigatória era nesse período de 11 anos, dos 6 aos 16 anos de idade. O sistema escolar a este nível compreendia o ensino primário (4 anos), o ensino secundário geral ou profissional (2 anos). Os dois últimos anos da escolaridade obrigatória podiam ser realizados conforme três vias, relativas a três tipos de escolas: escolas secundárias de ensino geral; escolas técnico-profissionais; escolas de ensino secundário especializado. Qualquer destas opções permitia o acesso ao ensino superior universitário ou médio especializado. Praticava-se a todos os níveis, incluindo o ensino superior, o princípio da unificação do ensino visto que, mesmo quando existia diversificação de vias, estavam previstas as possibilidades de articulação horizontais e verticais entre elas.

Entre os principais objectivos da reforma escolar então iniciada e avançada por aqueles que tinham em vista elevar a qualidade do ensino e da educação, destacam-se os seguintes: a elevação do nível científico; a melhoria do nível da aprendizagem; a melhoria da educação ideológica, política e moral e da educação pelo trabalho, melhoria dos planos; programas, manuais de ensino, do material didáctico, dos métodos pedagógicos; eliminação de sobrecargas de trabalho. Pretendia-se também elevar a responsabilidade dos alunos pela qualidade dos seus estudos, revalorizar o prestígio dos professores, melhorando a sua formação teórica e prática, aumentando os salários e promovendo melhorias nas condições de vida destes quadros.³⁵⁶ (ver anexo, p. 9)

³⁵⁵ “Educação no Mundo: O professor e a turma” in revista *o professor*, nº 96, Abril de 1987, p. 61. Informações extraídas in *União Soviética*, nº 2 (442), 1987, revista ilustrada mensal em 20 línguas.

³⁵⁶ Manuela Esteves, “As perspectivas da reforma educativa em curso na URSS”, in revista *o professor*, nº 101, Novembro de 1987, p. 24.

República Checa

“Terminada a 2ª Guerra Mundial, a Checoslováquia ficou sob a esfera de influência soviética. Em 1968, uma invasão das tropas do Pacto de Varsóvia pôs fim aos esforços dos líderes do país no sentido de liberalizar e criar um “socialismo com rosto humano”. As manifestações anti-soviéticas no ano seguinte abriram as portas a um período de forte repressão. Com o colapso da autoridade soviética, em 1989, a Checoslováquia recuperou a sua liberdade através da pacífica “Revolução de Veludo”. Em 1 de Janeiro de 1993, o país passou por um “divórcio de veludo” nas suas duas componentes nacionais, a República Checa e a Eslováquia.”³⁵⁷

Sabe-se que na educação das crianças e da juventude são insubstituíveis a família e a escola. Acresce a estas duas formas do processo educativo e instrutivo a qualidade dos estabelecimentos onde as crianças passam o tempo depois das aulas. Existiam no sistema educativo checoslovaco os clubes da juventude que funcionavam junto da designada escola básica de nove anos. Estes clubes desempenhavam simultaneamente uma função educativa e social, pelo facto de prestarem uma assistência qualitativa às crianças e à juventude durante o período em que os pais estavam ausentes por motivo de trabalho. As escolas mantinham uma activa colaboração com as empresas industriais ou cooperativas agrícolas unidas, o que permitia às crianças desenvolverem as suas habilidades e aptidões adquiridas nalgumas aulas ou nos seus círculos de interesse. Era neste contexto que as crianças reconheciam o valor do trabalho humano.³⁵⁸

Na Checoslováquia socialista as creches eram frequentadas por uma minoria (15%) das crianças dos 6 meses aos 3 anos, pois as crianças nesta idade necessitam especialmente de cuidados maternos. Acreditando em previsões apresentadas os jardins-de-infância foram frequentados, até 1980, por 100 000 a 120 000 crianças, ou seja, 70% das crianças dos 3 aos 6 anos. O número de crianças aumentou e atingiu no terceiro ano do 6º plano quinquenal (1978) as 150 000 (75% das crianças dessa faixa etária). O jardim-de-infância concluíam-se aos 6 anos, momento em que as crianças eram transferidas para a escola primária, que tinha por função fornecer-lhes os conhecimentos essenciais e indispensáveis para a vida quotidiana, de desenvolver o seu raciocínio e as suas capacidades para conseguir solucionar individualmente os problemas que surjam. Estes objectivos foram estabelecidos pelo sistema educativo checoslovaco e começou a vigor desde o ano lectivo

³⁵⁷ Maria Micincová, *Educação e Formação Profissional nos países da Europa Central e de Leste*, Coord. Horácio Covita, “República Checa”, Lisboa, Instituto para a Inovação na Formação - INOFOR, 2002, p. 95.

³⁵⁸ “A educação extra-escolar na Checoslováquia”, in revista *o professor*, nº 5 (Nova Série), Fevereiro de 1978, p. 55.

de 1978-1979, determinando-se também a escolaridade obrigatória de dez anos e, ao mesmo tempo, a instrução média como o requisito mínimo para todos os cidadãos. Neste país o sistema de ensino era integralmente gratuito.³⁵⁹

Bulgária

“Tendo combatido do lado dos derrotados em ambas as Guerras Mundiais, a Bulgária caiu na esfera de influência soviética e tornou-se uma República Popular em 1946. O domínio comunista terminou em 1991, com a dissolução da URSS, tendo a Bulgária iniciado um conflituoso processo de mudança para uma democracia política e para a economia de mercado, combatendo simultaneamente a inflação, o desemprego, a corrupção e o crime.” [...].³⁶⁰

Nesta sociedade socialista, no jardim-de-infância, as crianças aprendiam a construir brinquedos, a tratar de plantas e animais, a manter a sala limpa e arrumada. Como resultado da satisfação sentida pelo trabalho realizado em prol do grupo, aprendiam a valorizar a função social do trabalho, passando dessa forma a ter uma atitude positiva em relação ao mesmo. A escolaridade obrigatória era de doze anos e consumava-se dos seis aos dezoito anos de idade (ver anexo, p. 10), realizava-se na escola politécnica unificada que segundo diziam garantia um elevado nível de cultura geral e politécnica, alicerce de uma formação profissional elementar e de uma especialização, em oposição ao ensino que era ministrado nas sociedades capitalistas, que assegurava a cultura geral apenas a uma pequena elite e uma especialização unilateral e precoce, com fins utilitaristas, à maioria do povo.³⁶¹ O primeiro grau tinha como objectivo assegurar uma elevada cultura geral, criar hábitos de trabalho e uma relação positiva em relação ao serviço, desenvolver as capacidades cognitivas e criativas e garantir, gradualmente, uma orientação e adaptação profissional que permitisse aos alunos, aquando da conclusão do primeiro grau, a escolha de um ramo profissional básico.³⁶² No segundo grau da escola politécnica unificada, os alunos deviam aprofundar a formação geral, a sua educação ética e estética; deviam ainda desenvolver as suas capacidades individuais, através de disciplinas de opção, onde adquiriam as bases do ramo profissional que decidiram seguir, inserindo-se, pouco a

³⁵⁹ “Do Mundo: As crianças na Checoslováquia socialista”, in revista *o professor*, nº 24 (Nova Série), Janeiro de 1980, p. 57.

³⁶⁰ Maria Micincová, *Educação e Formação Profissional nos países da Europa Central e de Leste*, Coord. Horácio Covita, “Bulgária”, Lisboa, Instituto para a Inovação na Formação - INOFOR, 2002, p. 93.

³⁶¹ Vítor Tiago, “Educação no Mundo: O sistema escolar da República Popular da Bulgária”, in revista *o professor*, nº 73, Março de 1985, p. 69.

³⁶² *Idem*.

pouco, na actividade laboral. No terceiro grau, os alunos adquiriam uma especialidade bem definida nas condições reais da produção. No *terminus* de cada um dos três graus, que constituíam a escola politécnica unificada, era atribuído aos alunos: um certificado dos resultados obtidos; um certificado do nível de formação cultural e geral e do grau de aquisição dos fundamentos teóricos e das aptidões práticas do ramo profissional escolhido; um diploma que permitia a candidatura às escolas técnicas, que formavam os quadros médios, como também aos estabelecimentos de ensino superior.³⁶³

4. Uma visão socioeducativa da América Latina: Chile e Cuba.

No decurso da primeira metade do século XX, verificou-se uma fraca presença internacional dos países latino-americanos, a que se juntou a falta de colaboração no interior do subcontinente. Nos países latino-americanos foi-se incrementando, paulatinamente, uma cultura nacionalista, com fortes traços antiliberais. Na fase posterior à crise de 1929, ocorreu uma reformulação a nível económico, bem patente na adopção de políticas proteccionistas num contexto em que as relações interamericanas eram caracterizadas pelo antagonismo e por uma diplomacia essencialmente bilateral. “No fim da Segunda Guerra Mundial, depois de décadas em que tinha prevalecido a neutralidade, começou uma nova época da participação da América Latina no concerto internacional.”³⁶⁴

Chile

“Na sociedade burguesa de classe, o ensino e a educação são instrumentos de transmissão de valores devendo ajudar a classe dominante a perpetuar os seus privilégios. Um tal ensino forma uma elite culta chamada a assumir funções dirigentes e uma grande massa domesticada e exercitada para servir de reserva de mão-de-obra na produção de bens e na prestação de serviços.”³⁶⁵

Tanto às crianças como às famílias o sistema de educação chileno apresentava-se estruturado em vários patamares, era muito acessível aos que estivessem bem colocados socialmente e vedado ao resto da população. Por outro lado, o sistema parecia ser formado por patamares estreitos que somente algumas crianças do povo podiam escalar. Uma das

³⁶³ *Art. cit.*, p. 71.

³⁶⁴ *História Universal - Versão portuguesa*, Francesco Tuccari, Giovanni de Luna, Jean-Baptiste Duroselle e outros, Vol. 16, “Do Início ao Fim da Guerra-Fria”, S.D., Planeta De Agostini, 2005, p. 449.

³⁶⁵ “Internacional: a escola nacional única no Chile”, in revista *o professor*, nº 4/5, Outubro de 1974, p. 41.

vias levava os alunos da escola primária ao liceu e, para quem quisesse, também à universidade. Outras conduziam da escola primária à escola de agronomia, da escola primária à escola profissional feminina. Na aparência de uma base de começo comum, a escola primária, e a continuação desta para o liceu e para a universidade, faziam acreditar na igualdade de oportunidades de educação para todos, na possibilidade oferecida aos alunos mais dotados, mais perseverantes, de aceder a todos os graus do sistema de ensino em vigor. Contudo, já na escola primária havia estabelecimentos de ensino direccionados apenas aos filhos dos mais abastados e outros dotados de locais insuficientes e equipados de um material didáctico mais pobre, destinados às crianças das camadas mais humildes. A imensa maioria destas crianças não acedia ao liceu nem podiam terminar as classes da escola primária, porque tinham de entrar precocemente no mundo do trabalho, quase sempre por razões económicas. A saída prematura, por razões económicas, acontecia também no ensino secundário. Daqueles que conseguiram terminar o liceu, somente alguns entravam na universidade, onde se continuava a selecção, em função dos recursos económicos de que dispunham as famílias. [...] O sistema bi-educacional permitia a alguns a formação científica e humanista e a outros a formação técnica e artesanal.³⁶⁶

A Unidade Popular que levou Salvador Allende³⁶⁷ ao poder foi o resultado da união de uma porção maioritária do Partido Socialista e do Movimento da Esquerda Revolucionária (MIR), com o Partido Radical e o Partido Comunista. A mudança completa da sociedade e da economia chilena devia acontecer, segundo Allende, respeitando plenamente a legalidade constitucional. As medidas tomadas pelo governo provocaram um aumento de agressividade por parte da classe média, num ambiente de crescente tensão social e numa difícil situação económica ameaçada pela inflação. Mesmo neste contexto económico-social, a Unidade Popular venceu as eleições legislativas de Março de 1973, precipitando-se logo nos meses seguintes na desordem. A 11 de Setembro o exército apoderou-se do palácio presidencial, matando Allende (oficialmente morreria por *suicídio*) e instaurando uma junta formada pelo vice-almirante T. Merino Castro, pelos generais G. Leigh Guzmán, C. Mendonza Durán e A. Pinochet, que viria a ser nomeado presidente no ano seguinte. O regime militar instituído desfaz-se da Constituição de 1925 e promulga

³⁶⁶ *Art. cit.*, pp. 41-42.

³⁶⁷ “Salvador Allende (1902-1973) foi um dos fundadores do Partido Socialista Chileno, em 1933, e manteve uma luta política constante como deputado, ministro e senador, nos anos 30 e 40. A partir de 1952 foi candidato da esquerda às eleições presidenciais. Depois de três derrotas (1952, 1958 e 1964), conseguiu ganhá-las em 1970, apoiado pela coligação de Unidad Popular (UP), que compreendia socialistas, comunistas, radicais e outros partidos menores de esquerda.” Informação extraída da *op., cit.*, p. 466.

uma nova Constituição autoritária em 1980, concentrando o poder militar e civil nas mãos de uma só pessoa, o general Pinochet. Assim se inaugurou a dura ditadura de Pinochet, que perduraria até 1990.³⁶⁸

O programa do governo de Unidade Popular tinha como objectivo substituir o ensino de classe – sistema em vigor – por um sistema de ensino verdadeiramente democrático e científico que asseguraria a todos a igualdade de oportunidades e que contribuiria para consolidar e promover as transformações estruturais, em proveito do desenvolvimento do Chile e para o bem-estar da sua população. A primeira função do governo popular era aumentar os efectivos em todos os níveis escolares, o que efectivamente se veio a verificar. Em 1970, cerca de dois milhões de crianças frequentavam as escolas de ensino geral: este número passou a ser de 2,2 milhões em 1971 e 2,3 milhões em 1972. Os liceus de ensino público tinham em 1970, no grau médio, aproximadamente 200 000 alunos; em 1971 passaram para 240 000 e em 1972 ascendiam a mais de 270 000 discentes. As escolas públicas de ensino profissional, em 1970, tinham 100 000 alunos; número que subiria, em 1971, para 125 000 e que rondava, em 1972, os 270 000.

De seguida, deu-se início a uma tarefa muito importante na educação: a substituição do sistema de ensino de classe pela escola nacional única. À escola nacional única do Chile solicitou-se a criação e a reunião de formas de educação complexas e permanentes para as novas gerações assim como para os trabalhadores adultos sem distinção de sexo, idade, religião, ideologia, região ou domicílio. Tornava-se necessário desenvolver uma escola capaz de se ajustar às condições de vida e de trabalho dos alunos, que contemplasse programas distintos e horários que permitissem integrar todos aqueles que quisessem prosseguir os cursos enquanto continuavam a trabalhar. Devendo, igualmente, proporcionar as condições favoráveis a todos quantos têm necessidades de ajuda especial por razões físicas, psíquicas ou sociais. Este processo de unificação do ensino propunha-se dar a todas as crianças, jovens e adolescentes a possibilidade de se formarem e poderem, posteriormente, aplicar no contexto de transformação social em curso, os dons e capacidades de que dispunham individualmente.³⁶⁹

³⁶⁸ *História Universal - Versão portuguesa*, Francesco Tuccari, Giovanni de Luna, Jean-Baptiste Duroselle e outros, Vol. 16, “Do Início ao Fim da Guerra-Fria”, S.D., Planeta De Agostini, 2005, pp. 466-468.

³⁶⁹ “Internacional: a escola nacional única no Chile”, in revista *o professor*, nº 4/5, Outubro de 1974, pp. 41-42.

Em solidariedade com o povo chileno, a revista *o professor* publicou um artigo onde se condenava o regime ditatorial imposto no Chile, pelo general Pinochet. “Este regime foi imposto ao povo chileno pelo criminoso golpe de estado levado a cabo por uma Junta Militar, que derrubou o Governo Constitucional de Unidade Popular do presidente Salvador Allende.”³⁷⁰ Como consequência imediata, a liberdade de ensino garantida pela Constituição política do Estado como um *sistema nacional democrático e pluralista* foi suprimida. A reorganização do ensino imposta pela Junta Fascista aboliu todas as Faculdades de Letras do país. Assim, por exemplo, desaparecem na Universidade de Concepcion, a Faculdade de Estudos Sociais, de Economia, de Antropologia, Jornalismo e Educação. A justificação apresentada pela Junta foi que estes sectores não eram produtivos, portanto deviam desaparecer. A tudo isto juntava-se o alto custo dos estudos universitários no Chile. De facto, a Junta determinou que as universidades deveriam financiar-se a si próprias, não cabendo mais ao Estado subvencioná-las, como aconteceu no Governo de Unidade Popular. No ensino médio e primário o panorama da diminuição dos custos em termos de funcionamento não foi diferente, suprimindo o regime ditatorial alguns dos benefícios concedidos pelo governo de Unidade Popular. Em suma, sob a vigência deste regime assistir-se-ia no Chile, em toda a sua dimensão, a uma regressão do sistema de ensino.³⁷¹

A propósito desta situação de autoritarismo verificada no Chile, um jornal francês, “o mundo diplomático”, conclui que levaria pouco tempo para que a cultura estivesse liquidada naquele país. A junta mostrava-se especialmente apoquentada com o ensino da história, porque o considerava perigoso e explosivo, pois esse regime temia os pontos de comparação.³⁷² No início do ano de 1987 conhecem-se as primeiras resoluções de monta da ditadura militar chilena: entregar à iniciativa privada os estabelecimentos de ensino básico e médio que ainda permaneciam em poder do Estado. Desaparecia assim o último escalão do sistema educativo que, antes do regime ditatorial, tinha por finalidade o serviço social e não a rendibilidade que caracterizava o projecto educativo do regime entretanto instaurado. Por sua vez, a situação dos professores que trabalhavam no ensino privado subsidiado tornava-se dramática devido à exploração e às condições de trabalho a que estavam sujeitos.³⁷³

³⁷⁰ *Art. cit.*, p. 44.

³⁷¹ *Idem.*

³⁷² Internacional: Chile: Morte à Cultura!”, in revista *o professor*, nº 13, Abril de 1976, pp. 38-39.

³⁷³ Sérgio Ramirez, “Chile: quando a rua se transforma em tribunal”, in revista *o professor*, nº 101, Novembro de 1987, pp. 63 e 66.

Cuba

“A revolução cubana não contemplava, à partida, a futura evolução para o comunismo: os protagonistas insistiam mais no carácter nacional e na forte componente ética, tendo como missão principal a questão nacional não resolvida pela independência. [...] Nos primeiros anos, o governo obteve os resultados mais significativos na área da educação, da saúde, da construção civil, da agricultura e da assistência social. Resultados excepcionais foram, sobretudo, conseguidos com a campanha de alfabetização.”³⁷⁴

Em 1959, quando os revolucionários cubanos liderados por Fidel Castro³⁷⁵ conquistaram o poder, ao nível do sistema educativo imperava a desigualdade social. Assim, o primeiro esforço organizativo foi reestruturar o Ministério da Educação, cujos gabinetes eram, essencialmente, uma verdadeira agência de colocações ao serviço dos indivíduos que detinham o poder. A descentralização foi também uma das medidas tomadas, pois quanto mais atribuições tivesse um ministro mais favores poderia conceder, que obviamente se traduziria em poder político, tendo em vista um qualquer acto eleitoral. Empreendeu-se imediatamente a extensão do ensino primário. Decorridos apenas oito meses de Governo Revolucionário, já o número de alunos inscritos nesse nível de ensino ascendia a mais de 350 000 e o número de professores desse mesmo grau, registava um aumento de cerca de 7 000.

Em Junho de 1961, surge a Lei de Nacionalização Geral e Gratuita do Ensino. Isto é, o ensino era um dever e uma responsabilidade do Estado Revolucionário. Por isso, de maneira alguma, devia este delegar ou transferir essa obrigação e encargo. A sua distribuição devia ser feita gratuitamente garantindo-se, dessa forma, a todos os cidadãos o direito de a receber sem distinções nem privilégios. Em todos os níveis educacionais devia ser orientada mediante a integração unitária de um sistema educacional, que tinha por função, responder cabalmente às necessidades culturais, técnicas e sociais impostas pelo desenvolvimento da nação. Para aqueles que defenderam este sistema de ensino, tinha-se destruído para sempre, em Cuba, o sistema de educação organizado em classes sociais. Neste país, seis anos antes da Revolução a percentagem de absentismo escolar cifrava-se pelos 44%. O analfabetismo era, nas cidades, de 11,6% e, nos campos, de 41,7%,

³⁷⁴ *História Universal - Versão portuguesa*, Francesco Tuccari, Giovanni de Luna, Jean-Baptiste Duroselle e outros, Vol. 16, “Do Início ao Fim da Guerra-Fria”, S.D., Planeta De Agostini, 2005, pp. 458-459.

³⁷⁵ “O regime castrista, depois da morte de Che Guevara, moderou a sua posição *internacionalista* e alinhou cada vez mais ao lado do bloco soviético, quer do ponto de vista político quer económico”, op., cit., p. 462.

perfazendo aproximadamente um 1000 000. Em Setembro de 1960, Fidel Castro denuncia na ONU as actividades dos E.U.A. para sufocar a Revolução Cubana e faz um balanço singular de vinte meses de Revolução, anunciando ao mundo a Campanha de Alfabetização levada a cabo no seu território.³⁷⁶

Porém, não se poderia ficar pela alfabetização e extensão do ensino primário. A etapa seguinte devia elevar a escolaridade dos cidadãos. Nesse sentido, preparou-se um grande número de professores para a educação de adultos. O Curso Secundário de Superação Operária, com um programa elementar de Ciências e um curso mais intenso de Matemática e Espanhol, capacitava o aluno para o ingresso nas Faculdades Operárias das Universidades. Em Janeiro de 1962, ditaram-se as primeiras bases da reforma da vida universitária cubana. A reorganização da estrutura universitária partiu da concepção de Departamento formado por pessoal técnico a cargo de disciplinas que, pela sua vinculação, devem compor uma unidade para efeitos de ensino e investigação.³⁷⁷ Se em 1959, nos primeiros anos da revolução, Cuba contava com 24% de analfabetos, ou seja, cerca de um milhão de pessoas e o ensino era o privilégio das classes dominantes e a universidade reservada a uma elite burguesa, esta situação iria sofrer uma mudança substancial com a campanha de alfabetização empreendida pelo novo regime cubano, tendo alcançado resultados muito positivos. Vinte anos depois da mudança de regime em Cuba, os números apresentados testemunhavam o sucesso das medidas então implementadas. No ensino primário, a taxa de escolarização atinge os 100% e ultrapassa os 95% no secundário. O ensino superior agrupava 215 000 estudantes e a Educação para adultos 350 000 pessoas. No total, perto de 40% da população da ilha estudava. Desde 1975 que Cuba se tinha empenhado num grande plano de aperfeiçoamento do seu sistema nacional de educação, numa reforma radical das estruturas de ensino e dos conteúdos. Apesar dos sucessos alcançados, percebeu-se, nos anos setenta, que o ensino não correspondia às exigências do desenvolvimento económico do país, às exigências da ciência e da técnica universais.

Assim, o governo cubano decidiu tomar uma série de medidas com a finalidade de resolver os problemas nascidos, em parte, do próprio desenvolvimento massivo da educação e das próprias limitações materiais da ilha. A persistência de desequilíbrios, de lacunas, de sectores deficitários (física, química, matemática) pesava ainda no futuro do país. Aquando da reabertura do ano escolar de 1978-79, Fidel Castro apelava para que se

³⁷⁶ *Internacional*: "Cuba: um povo, uma luta, uma educação", in revista *o professor*, nº 6, Janeiro de 1975, p. 29-30.

³⁷⁷ *Idem*, pp. 30-31 e 32-33.

fizesse nos anos subsequentes um esforço essencialmente qualitativo. Além da actualização dos programas, dos planos de estudo, da cobertura de novas especialidades na Universidade, o plano de aperfeiçoamento abrangia particularmente a formação e aperfeiçoamento dos docentes.³⁷⁸

³⁷⁸ Jean Ortiz, “Cuba: o salto em frente”, in revista *o professor*, nº 34 (Nova Série), Novembro de 1981, pp. 56-59.

TERCEIRA PARTE
INFLUÊNCIA DA INTEGRAÇÃO EUROPEIA NO SISTEMA
EDUCATIVO PORTUGUÊS

Capítulo IV

A via europeia

1. Portugal rumo à Europa Unida

“A União Europeia, que começou por ser entendida como união de Estados soberanos e independentes, ideia que se traduzia na famosa expressão de *Europa das Pátrias*, tem vindo a ser cada vez mais entendida como união de cidadãos, e por isso se fala cada vez mais e se sublinha a ideia de *Europa dos cidadãos*. A nação tem vindo a dar o seu lugar ao cidadão como unidade base da construção política europeia, apontando desse modo para a constituição de uma nova soberania europeia, pois efectivamente a noção de soberania moderna assenta na noção de cidadania. É a cidadania que confere soberania.”³⁷⁹

Em Portugal a democracia moderna iniciou-se, efectivamente, depois de aprovada a Constituição de 1976 (Lei fundamental do país) e o regime político tem-se mostrado eficiente. Foram absorvidos os efeitos imediatos do final de um império multissecular, superou-se uma situação revolucionária e assegurou-se a alternância de diferentes partidos de governo.³⁸⁰ A adesão à Comunidade Europeia (CE) ficou consumada com a assinatura do Tratado de Lisboa – Madrid, em 12 de Junho de 1985, culminando um processo desencadeado, em 1977, pelo I Governo Constitucional. A participação de Portugal como membro fundador da Associação Europeia de Comércio Livre (EFTA), desde os anos 50, permitiu algum equilíbrio entre protecção moderado e abertura amenizada e a expansão de um sector industrial de exportação assente numa competitividade baseado em mão-de-obra barata. Com a entrada da Grã-Bretanha na Comunidade Europeia (CE) em 1973, só restava ao Portugal democrático caminhar no mesmo sentido.³⁸¹

Com a adesão à CE (Comunidade Económica) concretizou-se um mito de expansão, substituto do Ultramar, a que se tinha prendido uma grande parte da sociedade portuguesa, com excepção do PCP (Partido Comunista Português) e da extrema-esquerda e de franjas nacionalistas. Em Portugal em vez de se tentar perceber com profundidade as causas do nosso atraso secular, nomeadamente “as deficiências da formação (educação,

³⁷⁹ Manuel Braga da Cruz, “Europeísmo, nacionalismo, regionalismo”, in *Análise Social*, nº 118/119, Quarta Série, Vol. XXVII, Instituto de Ciências Sociais, Lisboa, 1992 - 4º e 5º, p. 844.

³⁸⁰ Luís Salgado de Matos, “O sistema político português e a Comunidade Europeia”, in *Análise Social*, nº 118/119, Quarta Série, Vol. XXVII, Instituto de Ciências Sociais, Lisboa, 1992 - 4º e 5º, p. 773.

³⁸¹ A. L. Sousa Franco, *Portugal 20 Anos de Democracia*, Coord. de António Reis, “O Tempo Crítico (1976-1985)”, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994, p. 253.

instrução e formação permanente), o baixo nível cultural e científico, a carência de elites preparadas e actantes, a desorganização social e a passividade em vez da liberdade, o estatismo centralizado e clientelista em lugar do poder ágil, eficaz e representativo”³⁸² o país reencontrou, neste novo espaço, mais uma fonte de riqueza proveniente do exterior - a Europa - como se Portugal não fosse já parte integrante desse território.³⁸³ A integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia, materializada em Janeiro de 1986, constituiu, indubitavelmente, um dos factores mais importantes para a evolução e para as transformações do sistema educativo português. Na abordagem da temática relacionada com a integração europeia valoriza-se essencialmente as consequências resultantes da abertura e da internacionalização da educação e da formação no nosso país. Assim, o período compreendido entre 1994-1999 representou para o sistema educativo português a grande oportunidade no sentido de se poder introduzir as alterações estruturais que deveriam permitir a modernização do sector educativo, adaptando-o às exigências do desafio europeu.³⁸⁴

No que diz respeito à educação, o período imediatamente a seguir à revolução de Abril de 1974 pode ser dividido em três fases diferentes: a primeira relaciona-se com a vigência dos governos provisórios, estando em actividade desde a data da revolução e a data de entrada em funções do I Governo Constitucional, em Julho de 1976; a segunda, ocorrida entre esta última data e a aprovação pela Assembleia da República da Lei de Bases do Sistema Educativo, em Outubro de 1986; finalmente, a terceira fase, entre 1986 e os tempos mais recentes.

O primeiro período revelar-se-ia um dos períodos mais agitados para o sector da educação no nosso país, durando aproximadamente dois anos. Nesse período, Portugal assistiu nas escolas, nas universidades, no próprio Ministério da Educação a uma situação caracterizada pelo desejo de democratizar o sistema de ensino, a que se juntou a vontade de afastar do Ministério da Educação e das escolas todos os elementos que de alguma forma estiveram ligados ao regime ditatorial que vigorou até Abril de 1974. No entanto, a democratização depressa se transformaria em anarquia, em virtude da ausência de uma liderança política que fosse capaz de refrear os exageros que inevitavelmente aconteceriam

³⁸² A. L. Sousa Franco, *Portugal 20 Anos de Democracia*, Coord. de António Reis, “O Período Europeu (1986-1993)”, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994, p. 258.

³⁸³ *Idem*, p. 258.

³⁸⁴ E. Marçal Grilo, *Portugal 20 Anos de Democracia*, Coord. de António Reis, “O Sistema Educativo”, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994, p. 432.

depois da queda de um regime autoritário que perdurou quase cinquenta anos. “As alterações que se tentaram introduzir, tanto nos sistemas de ensino básico e secundário como no ensino superior, acabaram, na maior parte dos casos, por se saldar num enorme fracasso, uma vez que não havia nem estruturas nem agentes com capacidade para executar as medidas que eram pensadas nos gabinetes.”³⁸⁵

O segundo período compreendido entre 1976 -1986 ficou marcado por um conjunto de medidas de carácter essencialmente político, que pretendiam o estabelecimento de uma legalidade democrática, principalmente ao nível da gestão dos estabelecimentos de ensino; a correcção das injustiças e dos desvios verificados entre 1974 e 1976; a estabilização do sistema educativo. De certa maneira, as alterações estruturais desencadeadas a partir de 1978 tendo em vista a estabilização do sistema de ensino culminam na aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo. Deste período resultaram significativas alterações de que se deve dar nota, pelo facto de terem marcado o sistema educativo português: “a massificação e democratização do sistema educativo; a consolidação da escolaridade obrigatória de seis anos; as modificações operadas no ensino secundário e a diversificação da formação profissional; a expansão e diversificação do ensino superior; o desenvolvimento e a expansão do ensino superior particular e cooperativo; a criação e consolidação dos cursos de pós-graduação universitária; a modificação dos esquemas de formação de professores; o alargamento dos esquemas de educação de adultos; o lançamento do ensino especial.”³⁸⁶

Por último, o período que se segue a 1986 teve como ponto de referência a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, constituindo o quadro jurídico que consagra a maioria das orientações políticas para esse sector concreto. Esta Lei de Bases foi aprovada por larga maioria na Assembleia da República, considerando-se mesmo um documento cujo conteúdo viria a ser consensualmente aceite entre as principais forças políticas que integravam o Parlamento entre os anos de 1974-1991.³⁸⁷

Com os acordos estabelecidos em Maastricht, no mês Dezembro de 1991, o sector da educação figurou, pela primeira vez, como sector abrangido pelas políticas que a Comunidade definia como prioritárias para o prosseguimento do projecto da construção europeia e, sobretudo, como área de importância estratégica no âmbito das políticas de

³⁸⁵ *Op. cit.*, pp. 406-407.

³⁸⁶ *Idem*, pp. 408-409.

³⁸⁷ *Idem*, p. 426.

coesão científica, tecnológica, social e cultural. O estudo e o balanço dos primeiros anos após a adesão à Comunidade mostraram que no campo da educação, tal como sucedeu noutros sectores de actividade, Portugal acabou por beneficiar de um activo apoio financeiro, iniciado com as ajudas de pré-adesão e traduzido num variado conjunto de programas e projectos de financiamento: o PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal) e os POs (programas operacionais). O primeiro destinou-se a apoios dos diferentes níveis, das diversas modalidades e tipos de ensino que integravam o sistema educativo português. Os segundos foram aplicados, particularmente, em formação profissional. Ao nível do ensino superior assistiu-se a um crescimento de tendências que apontavam no sentido de se continuar a dilatar as capacidades de formação, de desenvolvimento e aprofundamento da investigação científica, que está directamente relacionada com o défice que os países europeus continuam a evidenciar nesta matéria, comparativamente aos Estados Unidos da América e ao Japão. Por outro lado, reconhecemos que a uniformização dos cursos ministrados no ensino superior europeu, sobretudo no que se refere à sua duração e particularmente no primeiro ciclo de estudos, que em Portugal correspondia aos graus de bacharelato no ensino politécnico e de licenciatura no ensino universitário, são já uma realidade sob o denominado processo de Bolonha, entretanto instituído.³⁸⁸

2. O sistema educativo português face a outros parceiros da União

Durante uma Conferência realizada pelo Conselho da Europa, em Estrasburgo, sobre as instituições democráticas na Europa, sobressaem as temáticas dedicadas às políticas de educação e democratização. Fez-se um exame aprofundado ao sistema escolar relativamente à desigualdade das possibilidades, à influência do sistema escolar, à formação dos professores, aos objectivos e métodos da educação política nas escolas. Numa postura crítica acabou por se concluir que as escolas assumiam, cada vez mais, uma função incompleta, por estarem simplesmente orientadas para os resultados escolares que permitiam avaliar o quociente intelectual, colocando a escola ao serviço do crescimento económico. No que respeita às reformas das estruturas, foi dado um especial relevo ao prolongamento da escolaridade obrigatória até aos 16 anos, porque segundo os

³⁸⁸ Marçal Grilo, “Balanço e perspectivas da integração no domínio da educação”, in *Análise Social*, nº 118/119, Quarta Série, Vol. XXVII, Instituto de Ciências Sociais, Lisboa, 1992 – 4º e 5º, pp. 975-976 e 978.

conferencistas esta propiciava uma formação geral que se devia ajustar a uma orientação profissional bem estruturada. Por fim, deveriam as escolas normais desempenhar um papel primordial no campo da educação, começando por cultivar a democracia.³⁸⁹

José Salvado Sampaio realçava que uma articulação bem sucedida entre o sistema escolar, o desenvolvimento económico e o emprego seriam fundamentais. Para este autor a qualificação da grande maioria da população activa era incompatível com o desenvolvimento tecnológico e com o facto de a prática profissional perder o carácter de rotina, por causa da mobilidade entre profissões e na própria profissão, como reflexo da evolução científica e técnica que evidenciava um ritmo muito acelerado. “O exercício de uma profissão não se concilia com o analfabetismo, com reduzidas taxas de escolaridade e com um período de obrigatoriedade escolar de seis anos. Só através da escola única de nove anos, que exclui vias paralelas de diversa dignidade, é possível preparar elementos qualificados que respondam às necessidades futuras, de modo a atenuar desigualdades demais sensíveis entre Portugal e a Europa.”³⁹⁰ Todavia, o atraso que se verificava no nosso país poderia converter-se num ritmo de crescimento maior se, porventura, usufruíssemos de um sistema escolar em plena sintonia com o desenvolvimento, de modo a que se fosse perdendo gradualmente a grande selectividade social que o caracterizava.³⁹¹

A entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, sugere que se faça o confronto de alguns dados quantitativos, que nos permitem ter um conhecimento comparativo mais aprofundado da realidade nacional. Apesar de todos os países que constituem a Comunidade Económica Europeia se inserirem numa economia de mercado situada no espaço europeu, subsistem, nos diversos sistemas educativos, diferenças bem marcadas ao nível de estrutura não existindo por isso mesmo um modelo único. Bem pelo contrário, reflectindo as realidades nacionais, com características próprias, essa diversidade impõe-se naturalmente.³⁹² No período da construção europeia a doze, Portugal era o único país em que a escolaridade obrigatória se restringia a seis anos. Nos restantes onze países: na Bélgica e na Itália, situava-se nos oito anos; enquanto noutros cinco países se mantinha na casa dos nove anos; três nos dez anos, e um, o Reino Unido, nos onze anos. Evidentemente esta situação repercutia-se negativamente no nosso país. Em relação às

³⁸⁹ “Conferência sobre a evolução das Instituições democráticas na Europa – (Políticas de Educação e Democracia)”, in revista *o professor*, nº 15, Dezembro de 1976, p. 40.

³⁹⁰ José Salvado Sampaio, “Orçamento do Estado e grandes opções do Plano para 1986”, in revista *o professor*, nº 86, Maio de 1986, p. 8.

³⁹¹ *Idem*, p. 8.

³⁹² José Salvado Sampaio, “Alguns Aspectos dos Sistemas Escolares dos Países da Comunidade Económica Europeia”, in revista *o professor*, nº 87, Junho de 1986, p. 4.

taxas de repetência, a nossa situação só se mostrava favorável quando comparada com a da Bélgica. Em Portugal, nos anos de 1982-83, segundo as *Estatísticas da Educação*, a distribuição das repetências eram significativas no ensino primário, preparatório, secundário geral e secundário complementar, pondo-se de parte o ensino secundário liceal e técnico, em que eram ainda mais pronunciadas. Esta situação está bem patenteada na tabela que se encontra em anexo.³⁹³ (ver anexo, p. 11)

No âmbito das despesas públicas com o ensino, a Espanha e a Grécia apresentavam quantitativos que J. Salvado Sampaio não conseguiu explicar, parecendo-lhe muito irrisórios. “Em relação a todos os outros países excepto a R.F.Alemã, a situação é desfavorável, havendo países, como o Luxemburgo (6,0), a Bélgica (6,2), a Dinamarca (6,9), a Irlanda (7,0) e a Holanda (7,9) em que o valor se cifra em 6% ou lhe é superior.”³⁹⁴ Em 1967, os dois ciclos iniciais dos ensinos técnicos e liceal foram transformados num único, criando-se o designado “ciclo preparatório do ensino secundário”. Apesar da reforma continuavam a existir três vias paralelas e alternativas, a saber: 5ª e 6ª classes do ensino primário, o novo ensino preparatório; a telescola, ou ensino preparatório indirecto. Ou seja, prosseguia a *verticalização* inflexível na organização e estrutura destas vias do sistema de ensino, e onde a democratização necessária ainda não tinha chegado. A lei 5/73, também conhecida por Reforma “Veiga Simão” propunha o prolongamento da escolaridade obrigatória para 8 anos: 4 de ensino primário; 4 de um “tronco comum” de ensino preparatório. A promulgação dessa lei foi precedida de um período experimental, com o intuito de permitir, na prática, a viabilização do novo modelo dos 8 anos. Todavia, como a referida lei não chegou a ser regulamentada, o esquema da escolaridade básica de 8 anos não chegaria a concretizar-se.

Depois do 25 de Abril de 1974, mantiveram-se os 6 anos de escolaridade obrigatória, mas a unificação dos estudos após o ensino primário prolonga-se até ao 9º ano de escolaridade com a criação de Ensino Secundário Unificado (ESU). O ESU, inicialmente não impunha uma estrutura rígida ao sistema de ensino, embora admitisse aquela em que o ESU acabaria por se transformar: três anos de um curso geral (7º, 8ª e 9º anos de escolaridade), e dois de um curso complementar (10º e 11º).³⁹⁵ Na opinião de Rui Grácio:

³⁹³ *Art. cit.*, p. 6.

³⁹⁴ *Idem*, p. 7.

³⁹⁵ Manuel Reis, “Escolaridade obrigatória”, in revista *o professor*, nº 89, Setembro de 1986, pp. 34-35.

[...] “a implantação que se foi generalizando em países escolarmente avançados, a Leste e a Oeste da Europa, de «truncos 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 diferenciados) 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.”³⁹⁶

Como sabemos num grande número de países que integravam a CEE (Comunidade Económica Europeia), eram necessários pelo menos 9 anos de escolaridade para que um aluno concluísse essa formação de cariz obrigatório. São exemplo do que acabou de se referir: a República Federal Alemã; o Luxemburgo, a Holanda, a Irlanda e a Dinamarca. No caso da Bélgica, o ensino obrigatório e gratuito tem a duração de 12 anos.³⁹⁷ Perante estes factos, em Portugal, pugnava-se também por uma escolaridade obrigatória de 9 anos, tendo os vários partidos políticos representados na Assembleia da República apresentado diferentes propostas nesse sentido. Em 34 países europeus, 23 apresentavam uma escolaridade obrigatória de 9 anos ou mais anos, enquanto Portugal continuava com 6 anos apenas (ver anexo, p. 12). O Comité Sindical Europeu da Educação (CSEE), organização que agrupava as estruturas representativas dos profissionais do Ensino na Europa, aprovou uma resolução que incidindo sobre o Sistema Educativo Português, deveria ser do conhecimento dos docentes e ser utilizada como instrumento na acção em prol de uma profissão e ensino melhores. Referia-se que os sistemas educativos e os seus funcionários se deparavam, na maioria dos países da Europa, com políticas governamentais de austeridade. Estas traduziam-se, sobretudo, na diminuição das despesas públicas, em particular na educação, quando aumentava a exigência social de formação e a taxa de insucesso escolar se mantinha elevada. Estas políticas seriam igualmente acompanhadas de uma tendência para a privatização e a desregulamentação. Nestas circunstâncias, os

³⁹⁶ Rui Grácio, “Educação, Dez anos Depois”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 18/19/20, *Colóquio Portugal 1974-1984*, Coimbra, Centro de Estudos Sócios, Fevereiro de 1986, p. 165.

³⁹⁷ Manuel Reis, “Escolaridade obrigatória”, in revista *o professor*, nº 89, Setembro de 1986, pp. 38-39.

funcionários da Educação seriam atingidos por condições de trabalho e emprego degradadas, pela diminuição do poder de compra, onde os direitos e liberdades profissionais e sindicais poderiam ser diminuídos. De facto, o conjunto das profissões do Ensino e da Educação encontrava-se desvalorizado e as garantias adquiridas através das lutas sindicais eram reduzidas. Em suma, tornava-se visível a desvalorização da profissão docente.

As respostas a esta crise não seriam somente de ordem numérica. Esta situação tornava-se num obstáculo ao desenvolvimento dos sistemas educativos e das sociedades. Opunha-se também ao necessário crescimento da exigência social de formação baseada na qualidade e na imprescindível democratização do serviço público de educação. Sabemos como o investimento na educação é um factor indubitavelmente determinante no progresso cultural, tecnológico, social e económico de qualquer país. No entanto, deteriorou-se o prestígio das profissões ligadas ao ensino, tendo em conta as oportunidades de carreira que podiam surgir noutras profissões que exigiam qualificações semelhantes. A situação financeira debilitava-se de ano para ano, provocando o afastamento de muitos estudantes das profissões destinadas ao ensino.³⁹⁸ A desvalorização material e moral dos ofícios ligados ao Ensino e Educação tinham como consequência imediata uma crise de recrutamento ao nível dos recursos humanos altamente qualificados, traduzindo-se mesmo por demissões, cada vez mais frequentes, de indivíduos qualificados acabados de recrutar ou em exercício.

A insegurança e instabilidade de emprego, o acréscimo da carga de trabalho, o aumento do número de alunos por turma, a inexistência de equipamentos, a exiguidade dos locais culminavam numa desagradável deterioração das condições de trabalho e emprego daqueles que à Educação dedicavam a sua vida, tornando-se ainda um factor suplementar da crise do recrutamento. Em todos os países, tornava-se necessário construir dispositivos de formação contínua permanentes, coerentes e diversificados, com objectivos bem definidos. Todo o sistema devia comportar, aos níveis nacional, regional ou local, possibilidades diversas, desde cursos e seminários até programas que englobassem anos escolares completos. Também o direito individual à formação contínua no tempo de trabalho, sem prejuízo financeiro, devia ser reconhecido para todos os professores.³⁹⁹

³⁹⁸ "Educação no Mundo: Uma resposta comum na Europa", in revista *o professor*, nº 117, Março de 1989, pp. 64-65.

³⁹⁹ *Idem*, pp. 65-66 e 67.

A propósito da Integração Europeia e do Sistema Nacional de Ensino, Rogério Fernandes referiu que num colóquio promovido em 1988, pelo jornal *Le Monde*, o então Presidente da Comissão das Comunidades Europeias Jacques Delors sublinhava que a formação integrava vários programas e projectos comunitários, apesar da educação e da cultura não terem sido matérias contempladas no Tratado de Roma nem no Acto Único Europeu. Ao afirmá-lo, Jacques Delors teria presente as perspectivas abertas pelo Acto Único, em cujo quadro já se previa a *livre circulação das pessoas, a coesão económica e social da Comunidade* possibilitadas pela aquisição de níveis de desenvolvimento semelhantes em todos os países e, finalmente, a denominada *Europa das Competências*, isto é, a formação à escala da Comunidade, de um sistema de produção e disponibilização da ciência e da tecnologia que facultasse o intercâmbio de investigadores. Com o propósito de reforçar a participação da Comunidade no sector da formação, Delors estabeleceu quatro grandes objectivos: “reconhecimento mútuo dos diplomas; abertura de certos empregos públicos a naturais de outros Estados-membros; o ensino de, pelo menos, duas línguas oficiais da Comunidade a todos os jovens Europeus; a utilização, no âmbito do ensino, das possibilidades abertas pelas novas tecnologias.”⁴⁰⁰ Numa atitude crítica, o autor referido, apontava os problemas que poderiam suceder derivados da política seguida pela Europa Comunitária sob a liderança de Jacques Delors. Naturalmente, as medidas debatiam-se com dificuldades de aplicação decorrentes da posição de autonomia da educação relativamente aos demais compromissos definidos no Tratado de Roma. Tal circunstância, significando o reconhecimento de que os sistemas educativos se encontravam inseridos nas culturas e tradições nacionais e administrados em sistemas que tanto assentam na centralização como na descentralização, tornavam muito difícil qualquer tentativa no sentido da uniformidade. As diferenças existentes nos sistemas educativos dos diversos Estados-membros tornavam inexecutável o estabelecimento de equivalências com base em rigorosas comparações de duração ou de conteúdos dos cursos. Por isso, a directiva comunitária nº 44/88, de Dezembro de 1988, determinava que, para efeitos profissionais, passavam a ser reconhecidos como equivalentes os diplomas universitários relativos a cursos com a duração mínima de 3 anos, sem necessitar de uma apreciação prévia dos respectivos conteúdos.

⁴⁰⁰ Rogério Fernandes, “A Integração Europeia e o Sistema Nacional de Ensino”, in revista *o professor*, nº 12 (3ª Série), Dezembro de 1990, pp. 4-5.

Por outro lado, a abertura dos empregos públicos, em cada país da Comunidade, aos naturais de outros Estados-membros implicava que se fizesse a revisão do conceito de *função pública*. Do ponto de vista da Comunidade Europeia, a *função pública* ficaria circunscrita às actividades que estivessem directamente ligadas ao exercício da Soberania: Forças Armadas, Poder Judicial e Polícia. Efectivamente estas funções só poderiam ser desempenhadas por cidadãos de cada um dos Estados-membros. Todos os outros sectores da administração ficariam sujeitos à candidatura de um qualquer cidadão pertencente em termos legais à Comunidade Europeia. A concretizar-se esta ideia, o ensino poderia perfeitamente incluir-se nas actividades profissionais acessíveis a cidadãos de outros países comunitários, tanto em escolas públicas, como em instituições de ensino privadas, desde que fossem reconhecidos os respectivos diplomas e provassem que dominavam a Língua do país onde pretendiam leccionar. Nesta concepção educativa, preconizada pela Comunidade Europeia, podia-se ser professor num determinado país, independentemente da cultura e da tradição pedagógica que estivesse associada a esse país ou mesmo estar dissociado das necessidades e ambições de cada povo. O docente era considerado um tecnocrata do ensino capaz de desempenhar eficazmente a sua função em qualquer contexto comunitário.⁴⁰¹

Referiu Rogério Fernandes, numa postura que nos parece ser marcada de algum nacionalismo, que a crescente complexidade das directivas comunitárias eram necessariamente ordenadas pelos interesses e situações específicas dos Estados-membros mais desenvolvidos. A título de exemplo, apresentava-se o princípio da livre mobilidade das pessoas, nomeadamente através do ensino, como um factor de grande importância tendo-se em vista a redução de tensões sociais nos países mais poderosos. Este autor mostrava-se também céptico quanto à possibilidade dos docentes portugueses conseguirem alguma vez, em grande número, disputar lugares de ensino aos seus colegas pertencentes a qualquer outro Estado-membro. Pelo contrário, pensava que dos 30 000 professores que se encontravam desempregados por esses tempos em Espanha ou dos 40 000 docentes em situação análoga na R.F.A. (República Federal da Alemanha), cumprida a exigência do domínio da língua portuguesa, a possibilidade de concorrer a postos de trabalho em Portugal mostrava-se passível de concretização, sobretudo, em grupos disciplinares carenciados.

⁴⁰¹ *Art. cit.*, p. 5.

Mesmo prevendo-se a livre circulação dos docentes no espaço europeu, a Comunidade não se interessou muito por elaborar um *Estatuto do Professor Europeu*, onde estariam inscritos os direitos e deveres dos docentes, apesar de estar presente na mente das autoridades responsáveis por essa matéria, a almejada mobilidade dessa classe profissional. Este facto, aliado à decisão de retirar a profissão docente do quadro da função pública, acabaria por se revelar um factor de precarização desse tipo de emprego. Deste modo, o exercício da docência no âmbito da função pública, corria o risco de ser subvertida, em benefício das políticas de desinvestimento educacional dos países mais poderosos da Comunidade, gerando desempregados e, conseqüentemente, tensões sociais.⁴⁰²

Com a criação do programa *Erasmus* pretendeu-se incentivar uma “educação europeia”, no entanto este só seria acessível a uns 10% dos estudantes universitários da Comunidade. A Europa das Competências que se desejava seria, na verdade, a Europa das Elites. Outra questão que se colocava nesta área relacionava-se com os desníveis observáveis em matéria de educação entre Portugal e os demais parceiros comunitários. Enquanto o nosso país se debatia com os problemas de analfabetismo, de cumprimento de uma escolaridade obrigatória de nove anos, do trabalho infantil e a necessidade de desenvolver um sistema de formação profissional adequado às nossas necessidades específicas, os países mais avançados da Comunidade enfrentavam prioridades completamente distintas, já que se encontravam numa fase de desinvestimento na educação elementar com base num acentuado declínio demográfico. Em Portugal, “para os políticos e educadores de direita, ser «Europeu» é, em primeiro lugar, rejeitar o socialismo e o comunismo, aceitar as regras da economia capitalista, prezar e praticar os valores da liberdade, da democracia e da expansão económica na base do mercado.”⁴⁰³ Certamente que para este tipo de posicionamento muito terão contribuído os acontecimentos que se iam observando no Leste europeu, abonando em favor de perspectivas teóricas e posturas adaptadas à situação. Todavia, uma educação que se pretende verdadeiramente europeia, não poderá deixar de colocar em evidência os princípios da liberdade e da democracia tão intensos e presentes no quotidiano de alguns países da Europa.⁴⁰⁴ Concluindo Rogério Fernandes da forma que se segue o artigo que assinou na revista *o professor*:

⁴⁰² Rogério Fernandes, “A Integração Europeia e o Sistema Nacional de Ensino”, in revista *o professor*, nº 12 (3ª Série), Dezembro de 1990, pp. 5-6.

⁴⁰³ *Idem*, p. 7.

⁴⁰⁴ *Idem*.

“Uma educação portuguesa, no quadro da educação europeia, há-de contribuir para que as jovens gerações adquiram e desenvolvam o sentido consciente e reflectido da identidade nacional; há-de integrar-se na tradição humanística portuguesa, abrindo-se à cooperação e à solidariedade com todos os povos e, em particular, com os de uma Europa que pretendemos se confunda com o velho Continente e não com um bloco económico e militar; há-de articular-se com as tarefas mais exaltantes e criadoras da nação portuguesa, de acordo com o quadro das exigências e prioridades do desenvolvimento nacional.”⁴⁰⁵

No decorrer do ano de 2000 foi publicado na revista *o professor* um artigo da autoria de António M. R. Carvalho, abordando a temática da escola relativamente ao mundo do trabalho. O autor mencionado tornava claro que, numa conjuntura difícil de desemprego, pais, empresários e população em geral, se voltavam para a escola desejando que esta passasse a ser a solução *milagrosa* do problema. Por outro lado, constata-se também que a titularidade de um diploma, por si só, já não garante um emprego. Pelo contrário, muitos manifestam-se, a começar pelos empresários, contra a separação existente entre a escola e o mundo do trabalho. Na verdade, sabe-se que a instrução, seja do Básico, do Secundário ou do Superior não garante emprego a ninguém. A confirmá-lo existem os números de desempregados com a escolaridade obrigatória, com o ensino secundário, com um curso profissional e até mesmo com uma licenciatura.⁴⁰⁶

Em 1996, só 7% da população portuguesa entre os 25 e os 64 anos, tinha um curso superior, face aos 13% da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). Portugal era o único país da OCDE em que o número de desempregados com curso superior era superior ao número de desempregados com uma formação média. O ensino superior tinha 700 cursos e 25 000 licenciados desempregados. Os gestores de recursos humanos queixavam-se constantemente que os alunos aprendiam de forma insuficiente e que as matérias ministradas se revelavam de pouca utilidade para o mundo do trabalho.⁴⁰⁷ Duas razões eram apontadas para esta falha do sistema: a primeira, tínhamos um sistema educativo desligado da realidade do mercado – de – trabalho, que não avaliava convenientemente, as reais necessidades sentidas pelos empregadores, não previa as competências a desenvolver nos estudantes antes de proceder à aprovação dos conteúdos dos cursos; a segunda razão apontada era o facto do ensino estar muito orientado para que

⁴⁰⁵ *Art. cit.*, p. 7.

⁴⁰⁶ António Carvalho, “Escola, Emprego e Sociedade ou para que serve a Escola em Portugal?”, in revista *o professor*, nº 69 (3ª Série), Abril/Junho de 2000, p. 23.

⁴⁰⁷ *Idem*, pp. 23-24.

o aluno fosse um trabalhador por conta de outrem. Evidentemente em oposição a esta escola pretendia ver-se implantada, num futuro próximo, aquela que conseguisse desenvolver a autonomia, o espírito empresarial, o gosto pelo risco, pela inovação, pela criatividade e a capacidade de trabalhar integrados numa equipa. Em suma, uma escola de excelência. Mas a realidade portuguesa era bem diferente. Em 1997, mais de 70% da população portuguesa adulta não tinha o 9º ano de escolaridade. Em 2005, segundo previsões da OCDE, pouco mais de 35% da população portuguesa entre os 25 e 64 anos detinha, como habilitações académicas, o ensino secundário concluído.⁴⁰⁸ Por isso não admira que António Teodoro tenha escrito que a educação era uma das prioridades a desenvolver na sociedade portuguesa dos anos 90. Para este autor a década de noventa acentuaria na nossa sociedade a necessidade de técnicos e de trabalhadores qualificados, com competências para fomentarem e dominarem o progresso científico e tecnológico. “O crescimento constante do elemento intelectual no conjunto das actividades sociais vai impor uma formação de nível cada vez mais elevado para todos, o que origina que a elevação da qualidade do ensino e a democratização do sistema educativo se tornem dois termos inter-relacionados e mutuamente dependentes.”⁴⁰⁹ Na opinião de Henrique Medina Carreira impõe-se, a Portugal, um acréscimo da qualidade e do rigor do ensino ministrado, a subida do nível cultural dos estudantes, a firme formação técnica e o desenvolvimento do espírito científico. Já os problemas de ineficiência e de carência de qualidade detectados no sistema educativo português, não se restringiam apenas aos ensinos básico e secundário, também se faziam sentir no ensino superior, talvez como reflexo de uma explosão sem precedentes na história de Portugal, impulsionada pela democratização do país em Abril de 1974.⁴¹⁰

2.1. Reptos e programas comunitários na área do ensino

“A União contribui para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção. A União

⁴⁰⁸ *Art. cit.*, pp. 24-25.

⁴⁰⁹ António Teodoro et al, *A Educação em Portugal: anos 80/90*, Porto, Edições ASA, 1992, p. 18.

⁴¹⁰ Henrique Medina Carreira, *As Políticas Sociais em Portugal*, Organização de António Barreto, “A Situação Social em Portugal, 1960-1995”, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1996, p. 463.

respeita plenamente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística.”⁴¹¹

Tratado que estabelece uma Constituição para a Europa
Artigo III-282.º

Nos tempos actuais, parte do destino de cada indivíduo, muitas vezes tem origem num quadro mais amplo, isto é, à escala mundial. A abertura de fronteiras económicas e financeiras, a implementação crescente das teorias de comércio livre, reforçadas pelo desmembramento do bloco soviético, e o apoio das novas tecnologias da informação, fazem com que a interdependência mundial não pare de aumentar no plano económico, científico, cultural e político.⁴¹² A educação poderá ser um factor de coesão, se tiver em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, basta que esta impeça qualquer exclusão social.⁴¹³ Debaixo da pressão imposta pelo progresso técnico e a modernização, a procura de educação com propósitos económicos não parou de crescer na maior parte dos países. Comparações internacionais colocaram em evidência o papel que desempenha o capital humano, e a mais valia que o investimento na educação pode trazer à produtividade de um país. Neste contexto social requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem estar preparados para dar resposta a esta nova necessidade. De que forma? “Assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível.”⁴¹⁴

O artigo 48º do Tratado de Roma previa a livre circulação dos trabalhadores no interior da Comunidade Europeia. No entanto, uma excepção era feita no seu ponto 4, ficavam excluídos desta regra os empregos na Administração Pública, que eram exclusivamente reservados aos nacionais de qualquer um dos Estados. É esta a situação que prevalece ainda na generalidade dos países em que o Ensino se enquadra na Administração Pública. Como sabemos as instâncias comunitárias tinham trabalhado e desenvolvido um conjunto de acções no sentido de se vir a aplicar um dia à profissão docente as regras de total mobilidade no seio da CEE (Comunidade Económica Europeia). Não obstante, o relatório Münch constatava que um dos principais obstáculos à mobilidade

⁴¹¹ *Tratado que estabelece uma Constituição para a Europa*, “Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2005, p. 133.

⁴¹² Jacques Delors et al, *Educação: um tesouro a descobrir*, Porto, Edições ASA, 1996, p. 31.

⁴¹³ *Idem*, p. 47.

⁴¹⁴ *Idem*, p. 62.

dos professores na Europa das Comunidades, então a 12, era a existência de estatutos profissionais muito diferenciados. Com o intuito de contornar esta dificuldade propôs-se a elaboração de um Estatuto Europeu dos Professores, que devia definir um conjunto de regras, nomeadamente em matéria de recrutamento, protecção social, carreira e aposentação que facilitem a pretendida mobilidade.⁴¹⁵ Outro obstáculo que se colocava à mobilidade dos professores estava relacionado com a diversidade das formações. Nesta conformidade o *Conselho de Ministros da CEE* adoptou, em Junho de 1988, uma directiva sobre o reconhecimento mútuo de diplomas. A orientação fundamental desta directiva definia basicamente que uma formação num mínimo de três anos, após um Ensino Secundário completo, possibilita o acesso à profissão docente num determinado Estado e simultaneamente permite exercer a mesma noutros Estados-membros. Apesar das directivas produzidas no sentido da mobilidade dos professores, estas parecem não estar em condições de se concretizar no imediato. No entanto, se isso interessar aos círculos dominantes da Comunidade Económica Europeia (CEE), as medidas serão aprovadas e impostas com tal rapidez que surpreenderá os intervenientes, ultrapassando-se mesmo todas as objecções de carácter nacional.⁴¹⁶

3. Educação em Portugal perante os desafios colocados no dealbar do século XXI

“Ao longo dos anos e das décadas, fruto de uma multiplicidade de acções, no seio de muitas tensões e conflitos, resultado de milhões de microdecisões, envolvida nas mais desencontradas retóricas, a paisagem social vai mudando. Para esta mudança muito terá contribuído a educação, em Portugal, nos anos oitenta e noventa. Vinte e cinco anos de investimento da sociedade portuguesa na expansão da escolaridade básica e obrigatória, na generalização do ensino e da formação de nível secundário e na abertura do ensino superior (1974-2000) conseguiram mudar a face cultural do País. A persistência, ainda que titubeante, em democratizar o acesso à educação e em reduzir as desigualdades sociais diante da escola, mudou efectivamente a estrutura social portuguesa.”⁴¹⁷

A globalização é uma ideologia transportada pelo neoliberalismo. Os que a defendem parecem apresentar como ultrapassadas as conquistas da civilização e os direitos fundamentais, incluindo os de carácter social, querendo anunciar o individualismo e a

⁴¹⁵ Vasco Graça, “Mobilidade dos professores na CEE”, in revista *o professor*, nº 116, de Fevereiro de 1989, pp. 66-67.

⁴¹⁶ *Idem*, pp. 68-69.

⁴¹⁷ Joaquim Azevedo, *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no Início do Século XXI*, Porto, Edições ASA, 2002, P. 11.

competição como factores progressistas e inevitáveis.⁴¹⁸ No caso português apela-se para que escola portuguesa resista ao apregoado por aquela forma de pensar, defendendo-se a ideia de que todos os indivíduos têm direito a uma escola pública de qualidade e onde não se deve seriar pela diferença que possa existir entre as escolas.⁴¹⁹

Os sistemas educativos dentro da União Europeia (U.E.) tenderão estrategicamente para a homogeneização. Julga-se que a escola deve reforçar a sua função socializadora para compensar o visível enfraquecimento da família como primeira instância de socialização. Na realidade, pretender-se-á que os jovens da comunidade interiorizem o ideal da construção europeia. E não parecerá seguro deixar essa função à família. Essa tarefa caberá aos políticos que definirão a política educativa que as escolas deverão implementar. O projecto europeu deverá, ainda, incluir a modernização económica e a formação da cidadania, entendida aqui como identidade europeia. O sucesso educativo avalia-se pela formação de jovens ambiciosos, competitivos e empenhados no seu próprio êxito profissional e social. Também haverá insucesso educativo se existir deficiência de socialização no tocante a atitudes e valores da alçada política. Por outras palavras, se houver ausência de identificação dos jovens com o ideal europeu. Em conformidade com a Resolução do Conselho de Ministros da Comunidade Europeia, tomada a 24 de Maio de 1988, deverão os sistemas educativos dos países comunitários continuar a fomentar nos jovens o sentido da identidade europeia, ajudando-os a compreender a importância desta civilização, porque é benéfico que os povos europeus aprofundem o seu desenvolvimento baseados na salvaguarda dos princípios da democracia, da justiça social e do respeito pelos direitos do homem.⁴²⁰

As sociedades em constante mutação evidenciam novos comportamentos e implicam procedimentos mais competitivos à escala internacional, tanto ao nível do mercado de trabalho como ao nível da educação, “ao lado da necessidade da sua conciliação com as especificidades e peculiaridades regionais e particulares.”⁴²¹ Paralelamente, a utilização de novos meios de formação escolar, de auto-formação e de educação permanente, ajudados com a aplicação de novas tecnologias, proporcionarão uma maior interactividade, individualização e acesso a materiais educativos diversificados. A *Internet*, diferentemente da instrução tradicional, poderá proporcionar uma maior

⁴¹⁸ Lurdes Silva, “Autonomia e Projectos de Escola”, in revista *o professor*, nº 68 (3ª Série), Janeiro/Março de 2000, p. 7.

⁴¹⁹ *Idem*, p. 8.

⁴²⁰ F. Cabral Pinto, “Sucesso Educativo e Sucesso Escolar”, in revista *o professor*, nº 68, III Série, Janeiro/Março de 2000, pp. 9-10.

⁴²¹ Maria A. P. D. Coimbra, “A Internet e o Contexto Educativo”, in revista *o professor*, nº 68 (3ª Série) Janeiro/Março de 2000, p. 16.

interligação entre os mundos do trabalho, das ciências e da educação, estimulando aptidões e atitudes para uma melhor compreensão e valorização das diferentes culturas.⁴²² A escola encontrar-se-á também perante um novo desafio: preparar os jovens para viverem e intervirem activamente na apelidada sociedade de informação.⁴²³ Sucessivas reformas educativas conduziram, decerto, a alterações práticas ao nível de conteúdos, das metodologias, da gestão de espaços, da organização administrativa e, naturalmente, ao nível da prática docente. Por sua vez, esta conjuntura produzirá uma mudança da escola enquanto instituição, nomeadamente na redefinição pedagógica quanto a estratégias e recursos a empregar, com a abertura a novos espaços de produção cultural mais adequados às reais posturas e motivações dos jovens estudantes. Contudo, neste novo percurso, não deverão ser suprimidas as suas delimitações e especificidades, a escola deve continuar a desempenhar um papel privilegiado na formação e educação de todos os cidadãos.⁴²⁴

“O fenómeno da indisciplina constitui, pelos seus efeitos marcantes na relação pedagógica, um dos factores comprometedores das aprendizagens dos alunos e ameaçadores da estabilidade emocional dos docentes.”⁴²⁵ Como na sociedade em geral, a escola tem sofrido sucessivas alterações, nomeadamente no respeitante à massificação do ensino, apesar de se reconhecer que, de certa maneira, esta contribuiu para a sua democratização. Associados ao crescimento da população estudantil aumentaram também, em proporcionalidade, os ditos comportamentos indisciplinados. As características mais marcantes da escola tradicional eram ser selectiva, com um modelo de gestão centralizado e hierarquizado, inacessível à comunidade. A prática educativa visava a aquisição de conhecimentos únicos e indiscutíveis, definidos em documentos *curriculares indiferenciados* e difundidos através de modelos pedagógicos centrados nas matérias a ensinar.⁴²⁶

“Este modelo tem vindo a ser substituído por um modelo de escola que se pretende inclusiva, multicultural, pluralista, orientada para a diferenciação, aberta à comunidade e gerida de forma participada. Na escola actual ensinar deixou de ser apenas transmitir conteúdos para passar a ser uma actividade mais complexa que implica gerir relações com os diferentes saberes, com base em

⁴²² *Art. cit.*, p.16.

⁴²³ *Idem*, p.17.

⁴²⁴ *Idem*, p.19.

⁴²⁵ José Reis Jorge, “A problemática da Indisciplina”, in revista *o professor*, nº 76, III Série, Janeiro/Junho de 2002, p. 2.

⁴²⁶ *Idem*.

modelos curriculares diferenciados e em práticas pedagógicas centradas no aluno e na especificidade dos contextos.”⁴²⁷

A massificação do ensino permitiu a frequência da escola a um público bastante diversificado, “tornando-a num local de partilha de espaços, de tempo, de características e relações pessoais geradoras de tensões, resistências e instabilidade.”⁴²⁸ Em termos sociais, assistiu-se a uma perda gradual do prestígio e autoridade que estava associado à classe profissional dos docentes. Na verdade, estes factores têm tornado a escola cada vez menos imune ao fenómeno da indisciplina.⁴²⁹ Na Europa da contemporaneidade, a aquisição de competências linguísticas por parte de todos os cidadãos europeus torna-se uma condição indispensável para poder usufruir plenamente de todas as novas oportunidades profissionais e pessoais. Esta prioridade está nitidamente definida e afirmada no *Livro Branco* da Comissão Europeia sobre Educação e Formação de 1995, com o objectivo de “fomentar o ensino de pelo menos duas línguas comunitárias estrangeiras para todos os jovens”.⁴³⁰ Estávamos ainda na Comunidade Europeia e já um conjunto alargado de países tinham instituído a aprendizagem obrigatória de uma língua estrangeira durante o primeiro ciclo, são disso exemplo: a Espanha, a França, a Itália, a Dinamarca; a Suécia, a Áustria, a Noruega, a Finlândia e o Luxemburgo. Outros países iniciaram mais tardiamente o ensino de uma língua estrangeira no primeiro ciclo: a Bélgica e a Holanda. No caso concreto de Portugal, a aprendizagem de uma língua estrangeira no primeiro ciclo não teve inicialmente carácter obrigatório, dependia essencialmente de protocolos de colaboração com escolas de 2º e 3º ciclos e do apoio das Direcções Regionais. Recentemente a situação alterou-se e acabou por ser generalizada essa aprendizagem a todas as escolas desse nível de ensino.⁴³¹

Volvidos aproximadamente vinte anos da nossa integração na Europa Unida e apesar da multiplicação de recursos destinados à área da formação, continuávamos a ser referenciados como ocupando os últimos lugares da tabela das classificações. Atentemos então nalguns números que nos permitem interpretar a realidade da sociedade portuguesa em termos de habilitações e qualificações na época a que o artigo se reporta, tendo-se

⁴²⁷ *Art. cit.*, p. 3.

⁴²⁸ *Idem.*

⁴²⁹ *Idem.*

⁴³⁰ Amélia Barrocas, “Para quando o ensino efectivo das línguas estrangeiras no primeiro ciclo do ensino básico?”, in revista *o professor*, nº 78, III Série, Novembro/Dezembro de 2002, p. 24.

⁴³¹ *Idem.*, p. 24.

apenas em consideração a população activa. Assim sendo, 62% de 4,7 milhões de activos da sociedade portuguesa, ou seja, cerca de 3 milhões, não possuíam a escolaridade mínima obrigatória de 9 anos; 77,1% da mesma população, 3 690 392 de activos, não tinham o ensino Secundário; 68% da população activa empregada terá, em 2004, baixas classificações. Se compararmos Portugal com outros países da UE (União Europeia), o nosso país continuará a ser entre os seus pares aquele que apresentará maior défice em termos de competências educativas. “Este diagnóstico demonstra a grande necessidade de investir na educação de adultos senão quisermos continuar a hipotecar o futuro da grande maioria da população portuguesa.”⁴³² Tem sido apontado invariavelmente como um dos problemas nacionais a necessidade premente de aumentar a produtividade e a competitividade da nossa Economia, urge substituir o presente modelo de desenvolvimento baseado fundamentalmente em trabalho pouco qualificado e mal remunerado, por um novo modelo assente em trabalho qualificado e remunerado de acordo com os padrões médios da União Europeia. Para se alcançar tal desiderato será indispensável aumentar a escolaridade, a formação e a qualificação profissional, as despesas em I&D (Investimento e Desenvolvimento), pois todos estes são alguns dos factores fundamentais, que aliados a muitas outras medidas indispensáveis, poderão inverter o modelo de desenvolvimento português.⁴³³

Por fim, os professores portugueses de níveis mais avançados queixam-se regularmente que se torna crescentemente mais difícil a sua função de ensinar, em virtude dos alunos demonstrarem cada vez menos capacidades adquiridas. Dizem sentir muitas dificuldades para fazerem algo pelos alunos, pois na sua maioria, os mesmos são incapazes de ouvir e entender um discurso, são incapazes de ler um texto e de o entender criticamente. Em síntese, será a iliteracia a tornar menos eficaz e também menos efectiva a ideia de uma solidariedade para com os outros no todo nacional?⁴³⁴ Na leitura de Roberto Carneiro a educação na Europa devia ser perspectivada da seguinte forma:

“Para pensar a educação no contexto europeu haverá que incrementar o limiar de reflexividade no seu seio. A educação, como missão eminentemente social e consciência crítica de

⁴³² António Anes, “Urge democratizar a educação e formação de adultos em Portugal”, in revista *o professor*, nº 79, III Série, Janeiro/Fevereiro de 2003, p. 22.

⁴³³ Eugénio Rosa, “Escolaridade, qualificação profissional e desenvolvimento em Portugal”, in revista *o professor*, nº 83, III Série, Novembro/Dezembro de 2003, p. 20.

⁴³⁴ Aires Antunes Diniz, “Educação, a União Europeia e a Sociedade de Informação”, in revista *o professor*, nº 86 (3ª Série), Maio/Junho de 2004, p. 43.

uma sociedade, é indissociável da percepção que cada geração detém dos seus dramas quotidianos. Não há nada mais corrosivo do espírito de empreendimento do que o síndrome da “modernidade feliz” que cega as elites perante a dimensão alheia da tragédia humana e que entorpece a recriação de esperança.”⁴³⁵

Ou no pensamento de Guilherme d’Oliveira Martins:

“A educação vai ter de se constituir num pilar da construção europeia, um elemento fundamental, ao lado do símbolo que é o euro, para que possamos ter um projecto europeu aberto, que dê resposta aos desafios muito exigentes que se colocam neste momento, neste final de século e de milénio. E a grande virtualidade do projecto europeu está no facto de não ser um projecto fechado sobre si mesmo, mas sim aberto à criatividade e ao conhecimento.”⁴³⁶

Finalmente, nas palavras de Maria Manuela Tavares Ribeiro:

“Portugueses, como sempre Europeus, levando afinal a outros povos a mensagem cultural que brotava do pensamento europeu. E, tendo em conta esta asserção, pode mesmo inferir-se que o processo de integração europeia de Portugal é um fenómeno que se insere numa evolução muitas vezes interrompida mas historicamente inevitável. Mas foi a revolução de 25 de Abril de 1974 e a consequente democratização de Portugal que fizeram equacionar em outros moldes a nova participação portuguesa na Europa. Na verdade, não foi a Revolução de 1974 e a consolidação da democracia portuguesa que criaram as condições de integração num empreendimento europeu, ou seja, num “projecto supranacional” de vocação democrática, pluralista, de tolerância ideológica, de preservação da identidade nacional.”⁴³⁷

⁴³⁵ Roberto Carneiro, “Um projecto europeu com e para as pessoas”, in *Colóquio: O Desafio Europeu: passado, presente e futuro*, Coordenação de João Carlos Espada, Porto, Fundação de Serralves, Novembro de 1998, p. 266

⁴³⁶ Guilherme d’Oliveira Martins, “Educação e cidadania”, in *Colóquio: O Desafio Europeu: passado, presente e futuro*, Coordenação de João Carlos Espada, Porto, Fundação de Serralves, Novembro de 1998, p. 279.

⁴³⁷ Maria Manuela Tavares Ribeiro, “Portugal e o Novo Desafio Europeu”, Coord. Maria Manuela Tavares Ribeiro in *Olhares sobre a Europa*. Actas do Seminário Internacional 18 de Abril de 2001, Coimbra, Quarteto Editora, 2002, p. 122.

Conclusão

A publicação que serviu de fonte à realização deste nosso estudo teve, entre muitos outros, o mérito de contribuir, positivamente, para a divulgação e discussão de ideias e exposição de diferentes pontos de vista relacionados com as temáticas educativas. Esta terá mesmo desempenhado um papel muito importante para o que poderemos designar de proto-sindicalismo docente.

Assim sendo, dado o seu posicionamento político ideológico, a revista assumiu uma certa postura defensiva e até corporativa da classe profissional que representa, os professores. Esta manteve-se ao longo dos tempos fiel aos princípios que nortearam a sua fundação, ou seja, uma atitude crítica e reivindicativa de oposição às sucessivas políticas e reformas educativas impostas pelos vários governos eleitos no país, depois da implementação da democracia. Em nosso entender, a revista *o professor* para além de estar ligada à defesa dos interesses da classe docente, reorganiza-se também no sentido de originar o sindicalismo docente. A revista pelos motivos invocados torna-se indissociável do sector da sociedade que representa, a educação. A publicação denominada *o professor*, reuniu, efectivamente, um conjunto alargado de colaboradores detentores de uma boa formação no campo das ideias e da própria história da educação.

Parece-nos também que esta publicação, essencialmente destinada à classe docente, dando obviamente especial ênfase às questões relacionadas com a educação, não deixou de aludir sempre que julgou pertinente, a outro tipo de temáticas, nomeadamente quando faz uma reflexão crítica sobre os problemas económicos, sociais e culturais do país com vista à formulação de alternativas programáticas de orientação socialista. Esta aposta nas transformações educativas como impulsionador e motor das mudanças sócio-políticas a encetar no nosso país, reportam-nos, ainda, aos ideais defendidos pelos grandes pensadores iluministas dos séculos XVII e XVIII. Genericamente, para estes, o Homem deveria passar a ser o centro das atenções no sentido de se construir um mundo melhor e mais justo para todos, baseado na inteligência. A própria democratização política concebida para Portugal, no após ditadura, era fundamentada mais na base de uma nova sociedade que deveria alicerçar-se nos ideais do socialismo. Também se nota, em alguns dos artigos publicados, o carácter ideológico e formativo desempenhado pela educação. A revista contempla também o estudo e a análise de outras realidades educativas, através da abertura e relativo

conhecimento das problemáticas afins existentes um pouco por todo o mundo e, vislumbrando-se, aqui e ali, uma atitude comparativa em contraste com a realidade portuguesa. Faz-se notar a emergência de uma postura, cada vez mais crítica, de alguns escritos após a legitimidade democrática constitucionalmente estabelecida, nomeadamente a atitude céptica em relação a uma educação no contexto da integração europeia. Este criticismo tornou-se, por vezes, excessivamente ideológico no que diz respeito às experiências educativas provindas de países como Cuba, quer sobretudo, dos países do antigo bloco soviético, sintoma inequívoco da linha editorial que dominava a revista.

A revolução de 25 de Abril de 1974 acabaria por transformar profundamente a todos os níveis a sociedade portuguesa. O ensino foi precisamente uma das áreas que sofreu significativas alterações. “O restabelecimento dos direitos fundamentais do indivíduo e do cidadão foi festejado de forma exuberante, em todos os locais públicos e privados.”⁴³⁸ Durante um curto espaço de tempo ainda assistiríamos no país à fase revolucionária. Todavia, com a aprovação da Constituição de 1976 e a tomada de posse do primeiro governo constitucional, Portugal entrava num tempo de pacificação social e institucionalização da democracia. Entre a fase revolucionária e período de normalização (1974-1976) por que passou o nosso país, dois modelos de sociedade serão delineados: o colectivista, resultante da revolução e o democrático, alicerçado em eleições livres. Neste período marcado por uma grande conflitualidade social seriam proferidos, no nosso país, diversos discursos que apontavam diferentes caminhos a seguir, embora a maior parte deles se conotasse com o ideal de construção de uma sociedade socialista.⁴³⁹ No entanto, a perspectiva fundada em volta do ideal de estruturação de uma sociedade socialista, deu lugar ao predomínio de um discurso que colocava como objectivo fundamental do país a edificação de uma sociedade democrática, tendo como referência outros países europeus.⁴⁴⁰

Após a revolução de 25 de Abril de 1974 e até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, tomaram-se diferentes medidas isoladas cujos efeitos, positivos ou negativos, se fizeram sentir durante muitos anos.⁴⁴¹ A integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia, materializada em Janeiro de 1986, constituiu, indubitavelmente, um dos factores mais importantes para a evolução e para as

⁴³⁸ Joaquim Pintassilgo e Maria João Mogarro, *A ideia de Escola para Todos no pensamento pedagógico português*, in “Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no século XX”, Organizadores: Rogério Fernandes e Joaquim Pintassilgo, Lisboa, Grupo SPICAE, 2003, p. 59.

⁴³⁹ *Idem.*

⁴⁴⁰ *Art. cit.*, p. 68.

⁴⁴¹ Medina Carreira, *O Estado e a Educação – Cadernos do Público*, 1996, p.31.

transformações do sistema educativo português. O estudo e o balanço dos primeiros anos após a adesão à Comunidade mostraram que no campo da educação, tal como sucedeu noutros sectores de actividade, Portugal acabou por beneficiar de um activo apoio financeiro, iniciado com as ajudas de pré-adesão e traduzido num variado conjunto de programas e projectos de financiamento. No nosso tempo com a abertura de fronteiras económicas e financeiras, a implementação crescente das teorias de comércio livre, reforçadas pelo desmembramento do bloco soviético, e o apoio das novas tecnologias da informação, fazem com que a interdependência mundial não pare de aumentar no plano económico, científico, cultural e político. A educação poderá ser um factor de coesão, se tiver em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, basta que esta impeça qualquer tipo de exclusão social.

Fonte: revista *o professor*.

“Crise da Escola ou crise do capitalismo”, in revista *o professor*, nº8, Maio de 1975, p. 22.

“Educação e Democracia” in revista *o professor*, nº 9/10, Julho de 1975, pp. 49-50.

“Manuel Figueiredo, “Desenvolvimento sócio-económico e ensino”, in revista *o professor*, nº 14, Junho de 1976, pp. 21-22.

“Da Imprensa: Os Novos Programas”, in revista *o professor*, nº 14, Junho de 1976, p. 39.

“Internacional: Conferência sobre a evolução das Instituições democráticas na Europa – Políticas de Educação e Democracia”, in revista *o professor*, nº 15, Dezembro de 1976, p. 40.

“Responsabilidade das organizações dos professores” in revista *o professor*, nº 1 (Nova Série), Outubro de 1977, p. 44.

“Opinião: Qual o valor actual da Escola?”, in revista *o professor*, nº 23 (Nova Série), Dezembro de 1979, pp.18-20.

“O Professor – 5º Aniversário”, in revista *o professor*, nº 14, Junho de 1976, p. 1.

António Teodoro, “7º aniversário de *o professor* – Nas suas páginas as lutas dos professores”, in revista *o professor*, nº 10 (nova série), Julho de 1978, p. 8-9.

Citação feita por António Teodoro “7º aniversário de *o professor* – Nas suas páginas as lutas dos professores” in revista *o professor*, nº 10 (nova série), Julho de 1978, p. 9.

Alda Varela “Um professor no movimento dos professores” in revista *o professor*, nº 83, Fevereiro de 1986, pp. 65-67.

Ponto 1 do Editorial da revista *o professor*, nº 15, Dezembro de 1976, p. 4.

Manuela Esteves *dossier*: “Colóquio dos 26 anos da revista *o professor* – intervenção de abertura” in revista *o professor*, nº 68, III Série, Janeiro/Março de 2000, pp. 2-3.

“Jornada Internacional de Alfabetização” in *o professor*, nº 16, Fevereiro de 1977, p. 34.

“Crise da escola ou crise do capitalismo”, in revista *o professor*, nº 8, Maio de 1975, p. 22.

Voz de Lamego, «semanário católico e regionalista» propriedade da diocese de Lamego, “Ainda as campanhas de alfabetização” in *o professor*, nº 6, Janeiro de 1975, p. 8.

“Campanhas de alfabetização” in *o professor*, nº 4/5, Outubro de 1974, pp. 30-36.

“Da Imprensa” in revista *o professor*, nº 11/12, Fevereiro de 1976, p. 5.

“Educação como prática de liberdade” in revista *o professor*, nº 13, Abril de 1976, pp.15-16.

“Alfabetização – Participação das populações (1)” in revista *o professor*, nº 2 (Nova Série), Novembro de 1977, pp. 29-30.

“Será o analfabetismo um «exclusivo dos chamados analfabetos?» in revista *o professor*, nº 57, Outubro de 1983, p. 10.

“A eliminação do analfabetismo” in revista *o professor*, nº 18 (Nova Série), Maio de 1979, pp. 4-7.

Rogério Fernandes, “Da democratização da Escola e da Sociedade”, in revista *o professor*, nº 30 (Nova Série) Julho de 1981, pp. 5-7..

Rogério Fernandes, “Alfabetização: a ritmo lento e desigual”, in revista *o professor*, nº 32 (Nova Série), Setembro de 1981, p. 5.

“Será o analfabetismo um «exclusivo dos chamados analfabetos?»», in revista *o professor*, nº 57, Outubro de 1983, p. 11.

José Salvado Sampaio, “Orçamento do Estado e grandes opções do Plano para 1986”, in revista *o professor*, nº 86, Maio de 1986, pp. 4-5 e 6

António Inácio, “Alfabetização: estatísticas do nosso descontentamento”, in revista *o professor*, nº 91, Novembro de 1986, pp. 4-5.

António Inácio citando elementos fornecidos por Vítor Tiago, “Educação e Sociedade, que perspectivas para os jovens?”, revista *o professor*, nº 88, Julho de 1986.

“Considerações sobre o analfabetismo em Portugal”, in revista *o professor*, nº 96, Abril de 1987, pp. 16-21.

José Salvado Sampaio, “O trabalho infantil e o cumprimento da obrigatoriedade escolar (1)”, in revista *o professor*, nº 106, Abril de 1988, pp. 19-20.

Fátima Rodrigues, “Janeiro 76-200.000 alunos (CPES-ES) sem aulas – Professores: que resposta?”, in revista *o professor*, nº 11/12, Fevereiro de 1976, p. 6.

António Teodoro, “A Educação e o Poder Local”, in revista *o professor*, nº 16, Fevereiro de 1977, p. 15.

“O insucesso escolar é um problema social”, in revista *o professor*, nº 16, Fevereiro de 1977, pp. 30-31.

Elisete Alves, “Porquê o insucesso escolar”, in revista *o professor*, nº 18, Junho de 1977, p.15.

J. Salvado Sampaio, “Fases de Escolaridade no Ensino Primário”, in revista *o professor*, nº 12 (Nova Série), Novembro de 1978, p. 4.

António Teodoro, “Consequências na educação da política financeira do II Governo Constitucional”, in revista *o professor*, n 12 (Nova Série), Novembro de 1978, p.12.

J. Salvado Sampaio, “O Sector prioritário do desenvolvimento económico (II), in revista *o professor*, nº 14 (Nova Série), Janeiro de 1979, pp.38-41.

António Graça, “1979 - Ano Internacional da Criança”, in revista *o professor*, nº 17 (Nova Série), Abril de 1979, p.25.

Alfredo Melo de Carvalho, “O paradoxo educativo: o drama final – o mau aluno”, in revista *o professor*, nº 46, Novembro de 1982, p.35.

António Teodoro, “Educação e desenvolvimento – Prioridades para uma política de desenvolvimento e democratização da educação em Portugal (I)”, in revista *o professor*, nº 56, Setembro de 1983, pp. 25-26.

António Teodoro, “Educação e desenvolvimento – o papel dos professores e das suas organizações na luta pelo desenvolvimento e o progresso social”, in revista *o professor*, nº 81, Dezembro de 1985, p. 5.

José Salvado Sampaio, “O trabalho infantil e o cumprimento da obrigatoriedade escolar (1)”, in revista *o professor*, nº 106, Abril de 1988, pp.17-18.

Angelina Carvalho, “A legitimação pedagógica dos discursos oficiais”, in revista *o professor*, nº 36 (3ª Série) Janeiro/Fevereiro de 1994, p.56.

Francisco Goulão, “O insucesso do «sucesso» escolar. O risco do analfabetismo!”, in revista *o professor*, nº 40 (3ª Série) Setembro/Outubro de 1994, pp. 77-80.

Aires Antunes Diniz, “Sobre o abandono Escolar”, in revista *o professor*, nº 82, III Série, Setembro/Outubro de 2003, pp. 56-57.

António Teodoro, “A ofensiva da direita na educação”, in revista *o professor*, nº 13., Abril de 1976, p. 26.

Maria Alzira Pires Machado, “Prioridade ao Estatuto do Professor”, in revista *o professor*, nº 14, Junho de 1976, p.3.

Pedro G. Rosado, “Desemprego juvenil, ensino e saídas profissionais”, in revista *o professor*, nº 8 (Nova Série), Maio de 1978, p.12-13.

Actualidade: “Encontro sobre os problemas da educação e do ensino – extractos da declaração final”, in revista *o professor*, nº 8 (Nova Série), Maio de 1978, p.19.

Conclusão da Reunião Paritária sobre as Condições de Trabalho do Pessoal Docente. Tradução de J. Salvado Sampaio, in revista *o professor*, nº 49, Fevereiro de 1983, pp. 29-30.

José Salvado Sampaio, “Previsão das necessidades de professores no Continente no ano lectivo 2004-05”, in revista *o professor*, nº 99, Setembro de 1987, pp. 4-8.

Mário David Soares, “Situação Profissional dos Professores”, in revista *o professor*, nº 16 (3ª Série), Abril de 1991, p. 8.

Dulce Rebelo, “A formação dos professores – uma problemática a resolver”, in revista *o professor*, nº 21 (Nova Série), Outubro de 1979, p. 34.

José M. Constantino da Silva, “Plano global de formação”, in revista *o professor*, nº 48, Janeiro de 1983, p. 42-43.

Manuel Matos, “Formação contínua ou um certo regresso à escola”, in Revista *O Professor*, nº 32 (3ª Série), Maio/Junho de 1993, p.32.

Ramiro Marques, “Formação de professores nas Faculdades de Ciências e Universidades Novas”, in revista *o professor*, nº 48, Janeiro de 1983, p.17.

Estela Vieira e Manuel Tavares, “Formação de professores e modelos pedagógicos”, in revista *o professor*, nº 48, Janeiro de 1983, pp. 58-59.

José António Marques Moreira, “Formação de professores em Portugal no século XX”, in revista *o professor*, nº 83 (III Série), Novembro/Dezembro de 2003, p. 52.

António Teodoro, “A educação três anos após a Revolução de Abril”, in revista *o professor*, nº 3 (Nova Série), Dezembro de 1977, pp.16-22.

J. Salvado Sampaio, “O sector prioritário do desenvolvimento económico (II)”, in revista *o professor*, nº 14 (Nova Série), Janeiro de 1979, p. 38.

Vítor Tiago, “O carácter de classe da educação do mundo capitalista”, in revista *o professor*, nº 99, Setembro de 1987, pp. 68-70.

Vítor Tiago, “O jovem e a formação profissional”, in revista *o professor*, nº 100, Outubro de 1987, p. 128.

Henrique Neto, “Formação profissional e o reforço da componente prática nas formações”, in revista *o professor*, nº 34 (3ª Série), Setembro/Outubro de 1993, p. 35.

Ana Maria Domingos, “Educação em Inglaterra – a teoria, a prática e o que Portugal pode aprender”, in revista *o professor*, nº 27 (Nova Série), Abril de 1981, p. 53-55 e 55-56.

“Educação no Mundo: Grã-Bretanha”, in revista *o professor*, nº 7 (3ª Série), Julho de 1990, pp. 61-6 “Educação no Mundo: Grã-Bretanha”, in revista *o professor*, nº 12 (3ª Série), Dezembro de 1990, p. 68.

“Educação no Mundo: Grã-Bretanha”, in revista *o professor*, nº 14 (3ª Série), Fevereiro de 1991, p. 75.

“Educação no Mundo: Grã-Bretanha”, in revista *o professor*, nº 15 (3ª Série), Março de 1991, p. 71.

“Educação no Mundo: Grã-Bretanha”, in revista *o professor*, nº 20 (3ª Série), Agosto/Setembro de 1991, p.70.

“Educação no Mundo: Grã-Bretanha”, in revista *o professor* nº 21 (3ª Série), Outubro de 1991, p. 71.

“Noticiário Internacional: França”, in revista *o professor*, nº 2, Dezembro de 1973, p. 7.

Maria do Céu Araújo, “Liberdade, Liberdade”, in revista *o professor*, nº 13, Abril de 1976, pp.10-12.

“Educação no Mundo: França”, in revista *o professor*, nº 7 (3ª Série), Julho de 1990, p. 64.

“Educação no Mundo: França”, in revista *o professor*, nº 13 (3ª Série), Janeiro de 1991, pp. 67-68.

“Educação no Mundo: França”, in revista *o professor*, nº 22 (3ª Série), Novembro de 1991, p. 73.

“Educação no Mundo: França”, in revista *o professor*, nº 13 (3ª Série), Janeiro de 1991, pp. 68-69.

“Educação no Mundo: França”, in revista *o professor*, nº 17 (3ª Série), Maio de 1991, p. 60.

“Internacional: educação na república democrática alemã”, in revista *o professor*, nº 4/5, de Outubro de 1974, p. 38.

“Internacional: o ensino na R.D.A.”, in revista *o professor*, nº 13, Abril de 1976, pp. 39-40.

“Internacional: R.D.A. – Novas medidas em benefício dos professores”, in revista *o professor*, nº 16, Fevereiro de 1977, p. 34.

Dossier formação: formação de professores na República Democrática Alemã”, in revista *o professor*, nº 26 (Nova Série), Março de 1980, pp. 32-33.

“A Liberdade na República Federal Alemã”, in revista *o professor*, nº 8, de Maio de 1975, pp. 22-23.

Educação no Mundo: RFA: Crescente desemprego dos docentes”, in revista *o professor*, nº 78, Setembro de 1985, p. 73.

“Educação no Mundo: República Federal da Alemanha”, in revista *o professor*, nº 13 (3ª Série), Janeiro de 1991, pp. 69-70.

“Educação no Mundo: Alemanha”, in revista *o professor*, nº 19 (3ª Série), Julho de 1991, p. 69.

“Educação no Mundo: Alemanha”, in revista *o professor*, nº 15 (3ª Série), Março de 1991, p. 72.

“Internacional: USA – o crime e o analfabetismo”, in revista *o professor*, nº 11/12, Fevereiro de 1976, p.51.

Jane Power, “EUA - um estudo sobre a anarquia”, in revista *o professor*, nº 19 (Nova Série), Junho de 1979, pp. 45-48 e 50.

Jane Power, “O ensino público nos EUA sob a Administração Reagan”, in revista *o professor*, nº 55, Agosto de 1983, pp. 49-50, 50-54 e 54-56.

“Educação no Mundo: Estados Unidos da América”, in revista *o professor*, nº 8 (3ª Série), Agosto de 1990, pp. 72-73.

“Educação no Mundo: Estados Unidos da América”, in revista *o professor*, nº 14 (3ª Série), Fevereiro de 1991, p. 76.

“Educação no Mundo: Estados Unidos”, in revista *o professor*, nº 15 (3ª Série), Março de 1991, p. 70.

“Educação no Mundo: Estados Unidos da América”, in revista *o professor* nº 17 (3ª Série), Maio de 1991, p. 56.

“Educação no Mundo: URSS Pátria da Educação Socialista”, in revista *o professor*, nº 7, Março de 1975, pp. 20-22.

“Internacional: URSS - O Direito à Educação”, in revista *o professor*, nº 11/12, Fevereiro de 1976, pp. 51-52.

António Teodoro, “O ensino na URSS 60 anos após a Revolução de Outubro”, in revista *o professor*, nº 2 (Nova Série), Novembro de 1977, pp. 22-25.

“Educação no Mundo: Em debate público importante reforma do ensino na URSS”, in revista *o professor*, nº 65, Junho de 1984, pp.79-80.

“Educação no Mundo: O professor e a turma” in revista *o professor*, nº 96, Abril de 1987, p. 61.

Manuela Esteves, “As perspectivas da reforma educativa em curso na URSS”, in revista *o professor*, nº 101, Novembro de 1987, p. 24.

“A educação extra-escolar na Checoslováquia”, in revista *o professor*, nº 5 (Nova Série), Fevereiro de 1978, p. 55.

“Do Mundo: As crianças na Checoslováquia socialista”, in revista *o professor*, nº 24 (Nova Série), Janeiro de 1980, p. 57.

Vítor Tiago, “Educação no Mundo: O sistema escolar da República Popular da Bulgária”, in revista *o professor*, nº 73, Março de 1985, pp. 69-71.

“Internacional: a escola nacional única no Chile”, in revista *o professor*, nº 4/5, Outubro de 1974, pp. 41-44.

“Internacional: Chile: Morte à Cultura!”, in revista *o professor*, nº 13, Abril de 1976, pp. 38-39.

Sérgio Ramirez, “Chile: quando a rua se transforma em tribunal”, in revista *o professor*, nº 101, Novembro de 1987, pp. 63 e 66.

Internacional: “Cuba: um povo, uma luta, uma educação”, in revista *o professor*, nº 6, Janeiro de 1975, pp. 29-33.

Jean Ortiz, “Cuba: o salto em frente”, in revista *o professor*, nº 34 (Nova Série), Novembro de 1981, pp. 56-59.

“Conferência sobre a evolução das Instituições democráticas na Europa – (Políticas de Educação e Democracia)”, in revista *o professor*, nº 15, Dezembro de 1976, p. 40.

José Salvado Sampaio, “Orçamento do Estado e grandes opções do Plano para 1986”, in revista *o professor*, nº 86, Maio de 1986, p. 8.

José Salvado Sampaio, “Alguns Aspectos dos Sistemas Escolares dos Países da Comunidade Económica Europeia”, in revista *o professor*, nº 87, Junho de 1986, pp. 4-7.

Manuel Reis, “Escolaridade obrigatória”, in revista *o professor*, nº 89, Setembro de 1986, pp. 34-35 e 38-39.

“Educação no Mundo: Uma resposta comum na Europa”, in revista *o professor*, nº 117, Março de 1989, pp. 64-67.

Rogério Fernandes, “A Integração Europeia e o Sistema Nacional de Ensino”, in revista *o professor*, nº 12 (3ª Série), Dezembro de 1990, pp. 4-5 e 5-7.

António Carvalho, “Escola, Emprego e Sociedade ou para que serve a Escola em Portugal?”, in revista *o professor*, nº 69 (3ª Série), Abril/Junho de 2000, pp. 23-25.

Vasco Graça, “Mobilidade dos professores na CEE”, in revista *o professor*, nº 116, de Fevereiro de 1989, pp. 66-69.

Lurdes Silva, “Autonomia e Projectos de Escola”, in revista *o professor*, nº 68 (3ª Série), Janeiro/Março de 2000, pp.7-8.

F. Cabral Pinto, “Sucesso Educativo e Sucesso Escolar”, in revista *o professor*, nº 68, III Série, Janeiro/Março de 2000, pp. 9-10.

Maria A. P. D. Coimbra, “A Internet e o Contexto Educativo”, in revista *o professor*, nº 68 (3ª Série) Janeiro/Março de 2000, pp. 16-19.

José Reis Jorge, “A problemática da Indisciplina”, in revista *o professor*, nº 76, III Série, Janeiro/Junho de 2002, pp. 2-3.

Amélia Barrocas, “Para quando o ensino efectivo das línguas estrangeiras no primeiro ciclo do ensino básico?”, in revista *o professor*, nº 78, III Série, Novembro/Dezembro de 2002, p. 24.

António Anes, “Urge democratizar a educação e formação de adultos em Portugal”, in revista *o professor*, nº 79, III Série, Janeiro/Fevereiro de 2003, p. 22.

Eugénio Rosa, “Escolaridade, qualificação profissional e desenvolvimento em Portugal”, in revista *o professor*, nº 83, III Série, Novembro/Dezembro de 2003, p. 20.

Aires Antunes Diniz, “Educação, a União Europeia e a Sociedade de Informação”, in revista *o professor*, nº 86 (3ª Série), Maio/Junho de 2004, p. 43.

Manuela Esteves, “Editorial”, in revista *o professor*, nº 26 (3ª Série), Maio/Junho de 1992.

Bibliografia:

ALMEIDA, Rui Lourenço Amaral de, *Portugal e a Europa – Ideias, Factos, Desafios*, Lisboa, Edições Sílabo, 2005, pp.56-57 e 189-201.

ARAGÃO, Rui, *Portugal o Desafio Nacionalista – Psicologia e Identidade Nacionais*, Lisboa, Teorema, 1985, pp. 61-75 e 292.

AZEVEDO, Joaquim, *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no Início do Século XXI*, Porto, Edições ASA, 2002, P. 11.

BEST, Francine, *História Mundial da Educação*, Directoria de Gaston Mialaret e Jean Vial, Vol. IV, “A Nova Educação em França”, Porto, RÉS-Editora, pp.105-115.

CASTILHO, José Manuel Tavares, “O Marcelismo e a Construção Europeia”, in *Penélope*, nº 18, Lisboa, Edições Cosmos, Maio de 1998, pp.78-117.

COWEN, Robert, *História Mundial da Educação*, Directoria de Gaston Mialaret e Jean Vial, Vol. IV, “A Evolução das Ideias e Práticas Pedagógicas na Europa ocidental”, Porto, Rés-Editora, pp. 13-16.

CRUZ, Manuel Braga da, “Europeísmo, nacionalismo, regionalismo”, in *Análise Social*, nº 118/119, Quarta Série, Vol. XXVII, Instituto de Ciências Sociais, Lisboa, 1992 - 4º e 5º, p. 844.

CARNEIRO, Roberto, “Um projecto europeu com e para as pessoas”, in *Colóquio: O Desafio Europeu: passado, presente e futuro*, Coordenação de João Carlos Espada, Porto, Fundação de Serralves, Novembro de 1998, p. 266

CARREIRA, Henrique Medina, *As Políticas Sócias em Portugal*, Organização de António Barreto, “A Situação Social em Portugal, 1960-1995”, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1996, p. 463.

CARREIRA, Medina, *O Estado e a Educação – Cadernos do Público*, 1996, pp. 25-35.

III Congresso da Oposição Democrática, Aveiro 4 a 8 de Abril de 1973 – Conclusões, Seara Nova, 1973, pp. 9-47.

DUROSELLE, Jean – Baptiste, *História da Europa*, Vol. II. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1990, p. 386 e 394.

DELORS, Jacques et al, *Educação: um tesouro a descobrir*, Porto, Edições ASA, 1996, p. 31.

FRANCO, A. L. Sousa, *Portugal 20 Anos de Democracia*, Coord. de António Reis, “O Tempo Crítico (1976-1985)”, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994, p. 253.

FRANCO, A. L. Sousa, *Portugal 20 Anos de Democracia*, Coord. de António Reis, “O Período Europeu (1986-1993)”, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994, p. 258.

FONSECA, J. M. Protes da, *Sistema de Ensino em Portugal*, Coordenação de Manuela Silva e M. Isabel Tamen, “Gestão do Sistema de Ensino”, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 123.

FERNANDES, Rogério, *Educação: Uma Frente de Luta*, Lisboa, Livros Horizonte, 1977, pp.10-32 e 231.

FERNANDES, Rogério, *Tendências da política escolar e a Escola para todos em Portugal na segunda metade do século XX*, in “Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no século XX”, Organizadores: Rogério Fernandes e Joaquim Pintassilgo, Lisboa, Grupo SPICAE, 2003, pp.9-18.

FERREIRA, José Medeiros, *Portugal em Transe (1974-1985)*, in “História de Portugal”, Direc. José Mattoso, vol. VIII, Editorial Estampa, SD, pp.139-152.

GELLNER, Ernest, *Nações e Nacionalismo*, Lisboa, Gradiva, 1993, p. 11.

GAL, Roger, *História da Educação – Introdução*, Lisboa, Vega Editora – 4ª edição, 2000, pp.13 e 111-112.

GOMES, Joaquim Ferreira, FERNANDES, Rogério e GRÁCIO, Rui, *História da Educação em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1988, p.73.

GRÁCIO, Rui, *Educação e Processo Democrático em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1981, pp. 12-44.

GRÁCIO, Rui, “Educação, Dez anos Depois” in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 18/19/20, *Colóquio Portugal 1974-1984*, Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Fevereiro de 1986, p. 165.

GRILO, E. Marçal, *Portugal 20 Anos de Democracia*, Coord. de António Reis, “O Sistema Educativo”, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994, pp. 406-432.

GRILO, Marçal, “Balanço e perspectivas da integração no domínio da educação” in *Análise Social* nº 118/119, Quarta Série, vol. XXVII, Instituto de Ciências Sociais, Lisboa, 1192 - 4º e 5º, pp.975-978.

História Universal - Versão portuguesa, Francesco Tuccari, Giovanni de Luna, Jean-Baptiste Duroselle e outros, Vol. 16, “Do Início ao Fim da Guerra-Fria”, Planeta De Agostini, 2005, pp. 160-161, 328 e 446-459.

HIVON, René e MARTIN, Yces, *História Mundial da Educação*, Directoria de Gaston Mialaret e Jean Vial, Vol. IV, “Conceitos Norte-Americanos na Educação”, Porto, Rés-Editora, pp. 51-57.

LÉON, Antoine, *Introdução à História da Educação*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1983, p. 250.

LOURENÇO, Eduardo, *Nós e a Europa ou as duas razões*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1990, p. 9.

MAXWELL, Kenneth, *A Construção da Democracia em Portugal*, Lisboa, Editorial Presença, 1999, pp.15-16.

MARTINS, Guilherme D' Oliveira, *Portugal 20 Anos de Democracia*, Coordenação de António Reis, “Os Partidos Políticos”, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994, p. 138.

MARTINS, Guilherme D'Oliveira, “Educação e cidadania”, in *Colóquio: O Desafio Europeu: passado, presente e futuro*, Coordenação de João Carlos Espada, Porto, Fundação de Serralves, Novembro de 1998, p. 279.

MAGONE, José, “A Integração Europeia e a Construção da Democracia portuguesa”, in *Penélope*, nº 18, Lisboa, Edições Cosmos, Maio de 1998, pp.129-130.

MATOS, Luís Salgado de, “O sistema político português e a Comunidade Europeia”, in *Análise Social*, nº 118/119, Quarta Série, Vol. XXVII, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 1992 – 4º e 5º, p. 773.

MICINCOVÁ, Maria, *Educação e Formação Profissional nos países da Europa Central e de Leste*, Coord. Horácio Covita, “Bulgária”, Lisboa, Instituto para a Inovação na Formação - INOFOR, 2002, p. 93.

MICINCOVÁ, Maria, *Educação e Formação Profissional nos países da Europa Central e de Leste*, Coord. Horácio Covita, “República Checa”, Lisboa, Instituto para a Inovação na Formação - INOFOR, 2002, p. 95.

NÓVOA, António, *Formação de professores e profissão docente*, Coord. António Nóvoa, “Os Professores e a sua formação”, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Publicações Dom Quixote, 3ª edição, Outubro de 1997, p. 27.

OLIVEIRA, Luísa Tiago de, *Estudantes e Povo na Revolução – O Serviço Cívico Estudantil (1974-1977)*, Oeiras, Celta Editora, 2004, pp. 84-85.

PROENÇA, Maria Cândida, *O Sistema de Ensino em Portugal (Séculos XIX - XX)*, Coordenação de Maria Cândida Proença – Prefácio, Lisboa, Edições Colibri, 1998, pp. 7-8.

PINTASSILGO, Joaquim e MOGARRO, Maria João, *A ideia de Escola para Todos no pensamento pedagógico português*, in “Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no século XX”, Organizadores: Rogério Fernandes e Joaquim Pintassilgo, Lisboa, Grupo SPICAE, 2003, p.56.

REIS, António, *Portugal 20 Anos de Democracia*, Coordenação de António Reis, “O Processo de Democratização”, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994, p. 19.

RAMOS, Rui, “O Método dos Pobres: Educação Popular e Alfabetização em Portugal”, in *Colóquio Educação e Sociedade*, nº 1, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Outubro de 1992, pp. 41-63.

Relatório: “A situação do professor em Portugal” in *Análise Social*, nº 103/104, Terceira Série, Vol. XXIV, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 1988 – 4º e 5º, pp. 1190-1203.

RIBEIRO, Maria Manuela Tavares, “Portugal e o Novo Desafio Europeu”, Coord. Maria Manuela Tavares Ribeiro, in *Olhares sobre a Europa*. Actas do Seminário Internacional 18 de Abril de 2001, Coimbra, Quarteto Editora, 2002, p.122.

STOER, Stephen, *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982, pp.18-37.

STOER, Stephen R., *Educação e Mudança Social em Portugal – 1970 – 1980, Uma Década de Transição*, Porto, Edições Afrontamento, 1986, pp. 128-129.

STOER, Stephen R., CORTESÃO, Luiza e CORREIA, José A. [Orgs], “Políticas educativas e novas formas de governação numa época de transnacionalização – Introdução”, Porto, Edições Afrontamento, 2001, p.121.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto, Edições Afrontamento, 1990, p. 132.

TEODORO, António, *Política Educativa em Portugal – Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*, Venda-Nova, Bertrand Editora, 1994, pp.75-77.

TEODORO, António et al, *A Educação em Portugal: anos 80/90*, Porto, Edições ASA, 1992, p. 18.

TEODORO, António, *A Revolução Portuguesa e a Educação – “Cadernos o Professor”*, Lisboa, Editorial Caminho, 1978, pp. 122-124.

Tratado que estabelece uma Constituição para a Europa, “Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias”, 2005, p.133.

Webgrafia:

<http://www1.ci.uc.pt/cd25a/media/Exposições/m2.pdf>, “25 DE ABRIL. UMA AVENTURA PARA A DEMOCRACIA. TEXTOS CIENTÍFICOS”, texto de António Reis, *A «crise agónica» do regime*, pp. 86-87, 09-09-2009.

<http://www1.ci.uc.pt/cd25a/media/Exposições/m2.pdf>, “25 DE ABRIL. UMA AVENTURA PARA A DEMOCRACIA. TEXTOS CIENTÍFICOS”, texto de Boaventura de Sousa Santos, *A crise final do Estado Novo*, pp. 89-90 e 91-92, 09-09-2009.

<http://www1.ci.uc.pt/cd25a/media/Exposições/m2.pdf>, “25 DE ABRIL. UMA AVENTURA PARA A DEMOCRACIA. TEXTOS CIENTÍFICOS”, texto de A.H. de Oliveira Marques, *O Estado corporativo*, p. 42, 09-09-2009.

<http://www1.ci.uc.pt/cd25a/media/Exposições/m2.pdf>, “25 DE ABRIL. UMA AVENTURA PARA A DEMOCRACIA. TEXTOS CIENTÍFICOS”, texto de Fernando Rosas, *O corporativismo subordinado...*, p. 45, 09-09-2009.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Método_Paulo_Freire, 09-09-2009.

http://www.truca.pt/imagens_material/.../aveiro.html, 23 -09-2009.

ANEXOS