

MEMÓRIAS DA ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA

CLASSE DE LETRAS

A questão da democratização do ensino na Reforma
Veiga Simão e a Lei de Bases de 1973

LICÍNIO C. LIMA



ACADEMIA DAS CIÊNCIAS
DE LISBOA

LISBOA • 2024

Título: A questão da democratização do ensino na Reforma
Veiga Simão e a Lei de Bases de 1973

Edição: Academia das Ciências de Lisboa

Data de edição: 2024

DOI: <https://doi.org/10.58164/qjc7-b310>

A questão da democratização do ensino na Reforma Veiga Simão e a Lei de Bases de 1973

LICÍNIO C. LIMA

INTRODUÇÃO

Há 50 anos foi publicada, em *Diário do Governo*, a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, através da qual a Assembleia Nacional aprovou “as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo”. Vinte e nove bases apenas, divididas por cinco capítulos, que estariam na origem da generalização da designação, até então inédita entre nós, de Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim culminava, no plano legislativo, um processo de mais de três anos de ação do governo de Marcello Caetano que, em janeiro de 1970, após uma remodelação ministerial, justificara ao país o recurso a uma linguagem bélica para se referir à “grande, urgente e decisiva batalha da educação”¹. Conduzida pelo Ministério da Educação Nacional (MEN) e pelo seu ministro Prof. José Veiga Simão (1929–2014), previa-se uma década² para a implantação da reforma, em articulação com o IV Plano de Fomento (1974–1979) e suas respetivas dotações orçamentais, dado que, como o Presidente do Conselho³ afirmara em 1972, “A reforma do ensino — a mais ampla da nossa história — envolve grande despesa [...] avultados meios postos ao serviço da educação dos portugueses [...]”⁴. E assim seria em termos de previsão de construções escolares, criação de novas escolas, universidades e politécnicos, formação de professores, alargamento de seis para oito anos da escolaridade

¹ Caetano, M., 1970, p. 95.

² Em comunicação ao país de 25 de janeiro de 1972, afirmou: “Ao mesmo tempo que se desenvolvem os trabalhos para a implantação efetiva da Reforma da Educação, num período que não deve ultrapassar 10 anos, levaremos por diante um conjunto de medidas de carácter preparatório ou de sentido corretivo [...]” (Simão, J., 1973, p. 238).

³ Caetano, M., 1972a, pp. 36-37.

⁴ Em “Conversa em Família” de 16 de novembro de 1971 argumentava com a necessidade de “recuperar atrasos” e de “abrir ou trilhar rumos de modernidade e de progresso”, tendo observado: “Não sei se repararam como num só Conselho de Ministros foram criados vinte e um liceus nacionais e vinte e duas escolas técnicas [...]” (Caetano, 1972b, p. 41).

obrigatória e criação de um 12.º ano de escolaridade, inclusão da educação de infância no sistema educativo, ação social escolar, apetrechamento didático, etc.

Porém, só no plano racional-legal a reforma aguardava pelas bases a que passaria a obedecer, conforme constava no resumo que oficialmente fora atribuído à Lei. A reforma do sistema educativo estava longe de ter sido iniciada com a publicação da Lei de Bases, como se esta fosse o marco legislativo primordial a partir do qual aquela começaria a ser desenvolvida, à semelhança do que viria a ocorrer com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 (que continua em vigor), esta efetivamente prévia à reforma e fonte da sua legitimidade política, de base parlamentar⁵. De modo *suis generis*, Veiga Simão havia já, a partir da sua tomada de posse a 15 de janeiro de 1970, iniciado uma reforma *de facto*, uma reforma *avant la lettre* face à Lei de Bases que viria a ser aprovada mais de três anos depois. Se é que, no início, alguma vez previra o envolvimento da Assembleia Nacional no processo reformista, num contexto de conceção e execução de política educativa claramente governamentalizado, mormente num quadro constitucional em que o governo dependia do Presidente da República e não do Parlamento.⁶ E sob uma liderança ministerial voluntarista que, como de forma distanciada observou Rui Grácio⁷, se antecipara ao projeto de lei, promovendo modificações “com forte determinação e transparente entusiasmo”.⁸

Esta antecipação estratégica, que obriga, conceptualmente, a distinguir entre

⁵ Lima, L., 2018.

⁶ Mais tarde, no seu livro *Depoimento*, Marcello Caetano (1975, p. 156), recordará que “A Constituição mandava que a Assembleia Nacional discutisse e votasse as leis contendo as bases gerais dos regimes jurídicos”, esclarecendo que a lei da reforma do ensino não poderia fugir à regra.

⁷ Grácio, 1981, p. 664.

⁸ Governamentalização e voluntarismo acentuam, aparentemente, o papel do Estado na educação, mormente no contexto de uma política pública levada a cabo a partir de um departamento governamental e através de orçamentos públicos crescentemente avultados. Tal, do meu ponto de vista, não deve ser confundido com estatização da educação, contra a participação da iniciativa privada, empresas particulares e famílias, sendo inúmeros os apelos do ministro (ver, por exemplo, Simão, 1974b, p. 123) à sua intervenção e, mais do que isso, a dependência de certas políticas setoriais, como a educação de infância, a formação profissional ou a educação de adultos, da intervenção de particulares, nalguns casos até hoje, mesmo quando subsidiadas pelo Estado. No mesmo ano de 1974, o ministro declarará à imprensa diária que o prestígio do ensino particular era sua preocupação, “[...] não como ensino supletivo, mas em condições não só de igualdade como também de responsabilidade com o ensino oficial” (*Id., ibid.*, p. 155). Em termos mais gerais, a defesa que Marcello Caetano (1969, p. 163) fazia do “Estado Social”, “[...] mas não socialista”, assentava exatamente no facto de o primeiro pretender “[...] conservar, dignificar, estimular até a iniciativa privada e animar as empresas a fazer aquilo que o Estado nunca poderia fazer sozinho”.

*reforma e lei de bases*⁹, atribuindo protagonismo analítico à primeira, encontra-se registada no longo Parecer n.º 50/X, de 1973¹⁰ emitido pela Câmara Corporativa, quando os procuradores apreciaram a Proposta de Lei n.º 25/X¹¹ e concluíram que “[...] boa parte da matéria, agora condensada nas suas bases, tem vindo já a ser executada a título experimental — e isto em todos os graus do ensino — quer em consequência de despachos ministeriais, quer, sobretudo, através de diplomas legais e regulamentares”¹², inventariando em nota de rodapé, a título exemplificativo, cerca de quarenta diplomas legais publicados entre 1970 e 1972. O ministro tinha sido claro, logo em março de 1970, após dois meses e meio no cargo, admitindo dois cenários e optando pelo segundo: “[...] ou promulgar legislação pretensamente perfeita e definitiva [...] ou tomar medidas imediatas para acudir aos problemas mais urgentes, sem prejuízo de estudos de reformas de base que apontem para o futuro [...]”¹³. Em discurso proferido a 2 de junho de 1972, em tom tribunício, procurando legitimação popular para a reforma que ia executando com “infatigável dinamismo”, segundo a expressão de Marcello Caetano¹⁴, afirmou o ministro: “A reforma já não pode recuar. O povo português não o permitiria. Os caminhos estão lançados de tal forma que é o povo que a exige”¹⁵.

Três décadas mais tarde, em duas entrevistas publicadas em 2002 e em 2008, Veiga Simão será perentório: “[...] nunca se podia esperar pela aprovação da Lei de Bases, para iniciar a reforma”¹⁶. Segundo ele, “[...] a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo coroava legislação, medidas e acções reformistas, abrangendo todo o sistema educativo”¹⁷. E quanto à própria lei também seguiu idêntica estratégia de precaução política, tendo observado: “[...] a Lei de Bases

⁹ A este propósito, Grácio (1984, p. 85) afirmou com pertinência: “É possível lançar inovações e reformas parcelares, suportadas por uma orientação política que lhes empreste coerência bastante, sem haver um quadro legislativo global definidor das finalidades, dos objectivos e das estruturas do sistema educativo. Foi isso, creio, que sucedeu com algumas medidas tomadas por Veiga Simão antes de promulgada a Lei de Bases de Julho de 1973 [...]”.

¹⁰ MEN, 1973a.

¹¹ MEN, 1973b.

¹² MEN, 1973a, pp. 95-96.

¹³ Simão, J., 1973, p. 22.

¹⁴ Caetano, 1971, p. 79.

¹⁵ Simão, J., 1973, p. 274.

¹⁶ Simão, J., 2002, p. 90.

¹⁷ Simão, J., 2008, p. 11.

do Sistema Educativo só foi publicada em agosto de 1973. Ora, quando ela sai já era politicamente impossível retroceder porque a pressão que existia, as aspirações e as expectativas geradas, levariam a uma grande frustração dos portugueses, difícil para o poder político, se tal realmente acontecesse”¹⁸.

O ministro, receando certo poder político, embora afirmasse nunca lhe ter faltado “total apoio e forte incentivo” por parte de Marcello Caetano¹⁹, optou pela aprovação de legislação ordinária, que a Lei de Bases veio a confirmar *a posteriori*, tendo para esse efeito recorrido a um normativo que permitia as “experiências pedagógicas”, o Decreto-Lei n.º 47 587, de 10 de março de 1967, da iniciativa do ministro Inocêncio Galvão Teles. Para além disso, apostou na mobilização da sociedade portuguesa para o debate das duas propostas que, em 1971, fez circular — “Projecto do sistema escolar”²⁰ e “Linhas gerais da reforma do ensino superior”²¹ —, com tiragens de cinquenta mil exemplares de cada uma delas; na informação e no contacto direto com largos setores sociais e autoridades locais; na insistência da sua abertura ao diálogo e à discussão; num discurso galvanizador, que apresentava o povo português como o grande sujeito e beneficiário da reforma. A batalha decisiva era, “[...] a batalha do Povo e pelo Povo, a nova revolução pacífica da Educação”²², o que conferia às suas intervenções públicas um tom épico e, por vezes, hiperbólico²³: “Educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada, na savana seca e ignota ou na lezíria verdejante, é princípio sagrado de valor absoluto e de transcendente importância à escala nacional”²⁴.

Desde o início do seu mandato, em 1970, que o ministro apresentara a educação do povo, de todos os portugueses, como objetivo político inédito; nas suas

¹⁸ *Id.*, *ibid.*, p. 91.

¹⁹ Simão, J., 1974a, p. 53.

²⁰ MEN, 1971a.

²¹ MEN, 1971b.

²² Simão, J., 1973, p. 269.

²³ O estilo das intervenções do ministro foi frequentemente comentado, quase sempre em termos críticos, por vezes por parte das autoridades do regime, mas, especialmente, por estudiosos. Stoer (1983, p. 814) referiu-se ao “tom populista do discurso de Veiga Simão” e Miranda (1981, p. 36) foi mais longe ao apontar para o “carácter demagógico da reforma”, tendo observado: “Pela primeira vez um Ministro da Educação do Estado Novo citava o *Homem Unidimensional* de Marcuse ao mesmo tempo que proclamava o ‘carácter eterno da missão cultural nos seus territórios ultramarinos’ tentando conciliar o radicalismo estudantil com a política colonial do Governo, profundamente reaccionária”.

²⁴ Simão, J., 1973, p. 12.

palavras, “obra gigantesca”, “desafio terrível, mas aliciante”. A “educação das massas”, na expressão que usou logo no seu primeiro discurso, constituiria o objetivo central, já que estas transcendiam a importância das “elites fechadas e diminutas”, das “reduzidas aristocracias”, até “por imperativo de sobrevivência” da nação²⁵. Para Veiga Simão era o povo (as massas) o ator coletivo que então exigia a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades. Mas as elites (o escol) e a ampliação da sua base de recrutamento, bem como os quadros e a mão de obra qualificada (para a modernização económica, já tardia), não deixavam de ocupar lugar de relevo, sob relações tensas, umas vezes, e complementares, noutros momentos, o que tem originado teses divergentes. A questão é crucial em termos de interpretação, não só quanto aos objetivos da reforma e aos atores coletivos centrais a cada lógica política, mas também relativamente aos distintos conceitos de democratização envolvidos, como veremos.

Recorde-se que o lema oficial escolhido pelo ministro, verdadeiro *topos* do seu discurso, que repetirá exaustivamente e reformulará sob variadas combinações, que conseguirá transformar em *slogan*, que merecerá vários graus de adesão ou de rejeição, mas que dificilmente será possível ignorar, foi o da “democratização do ensino”. Expressão até então inusual, mais associada às lutas estudantis e às reivindicações das oposições do que ao discurso pedagógico oficial, a “democratização do ensino” irrompeu, paradoxalmente, no discurso público, para surpresa de muitos. Como observou Rómulo de Carvalho²⁶, “[...] não foram poucos os sinais de alarme que as suas palavras suscitaram, emitidas pelos defensores mais ortodoxos do sistema político vigente que suspiravam pela ressurreição de Salazar” (talvez as fontes dos receios ministeriais). Democratização do ensino que, surpreendentemente, teria origem, apontada por alguns deputados durante os debates na Assembleia Nacional, num discurso proferido por Américo Tomás, e que encontrei no *Diário das Sessões* (1969, nº 3, p. 22) relativo à abertura solene da X Legislatura, a 2 de dezembro de 1969, a par de outras “tarefas sociais”, mas, segundo o Presidente, “sem afrouxar a defesa do ultramar português”²⁷. De resto,

²⁵ *Id.*, *ibid.*, p. 14.

²⁶ Carvalho, R., 1986, p. 808.

²⁷ É esclarecedor o testemunho de Marcello Caetano (1975, p. 62) sobre este discurso: “O discurso proferido na sessão inaugural pelo chefe do Estado (redigido, segundo a praxe, pelo Presidente do Conselho) causou boa impressão e foi considerado promissor. É nele que, pela primeira vez na linguagem oficial do

a “cruzada da educação” fora sempre apresentada como “aspiração nacional”, sem qualquer tipo de dissociação relativamente à “[...] eterna permanência portuguesa em África”²⁸; educação certamente, e por muitos, aceite como prioridade, mas “[...] logo a seguir à defesa nacional” (nas palavras do deputado Veiga de Macedo, MEN, 1973c, p. 347). Em todo o caso, tratava-se de uma expressão que despertava receios, pelas suas ressonâncias liberais, quando não posições de rejeição por parte dos conservadores; surpresa, frequentemente evoluindo para apoio esperançoso e ativo, por parte da ala liberal; crítica veemente das oposições democráticas, embora sob variados matizes. O ministro a todos se foi dirigindo e respondendo ao longo do tempo, através dos seus discursos, proferidos por todo o país.

A estratégia argumentativa era a de colocar-se entre dois fogos²⁹, vindos da oposição ao regime e dos “ultras”, tendo afirmado: “O anarquismo e o reaccionarismo uniram-se como irmãos do progresso e pretendem destruir sem construir”³⁰. Segundo ele, ora se acusava a reforma de “pactuar com o capitalismo”, ora de “sovietizar o ensino”³¹, quando, ao invés, se trataria de uma “revolução de paz e de progresso”³². Não aceitava, por isso, a “linguagem destrutiva desses críticos” que, segundo ele, acusavam a reforma de ser “tecnocrática, não exequível ou demagógica [...] não adequada às exigências nacionais, enfermando de tendências socializantes ou de serviço às classes dominantes”³³, numa síntese politicamente interessada, mas que a análise das fontes a que procedi, e especialmente o *corpus* constituído pelos debates parlamentares³⁴, permite, genericamente, admitir como razoável.

regime, se fala em *democratização do ensino*”.

²⁸ Simão, J., 1973, p. 44.

²⁹ Em idêntica linha, Marcello Caetano (1975, p. 155) escreveu que relativamente à reforma “A esquerda [...] rompeu fogo. E rompeu fogo a direita”. Isso apesar das “complacências do Ministro”, do “seu incorrigível gosto de agradar a todos” (*Ibid.*), do seu “feito acomodatório” (*Ibid.*, p. 158).

³⁰ Simão, J., 1973, p. 76.

³¹ *Id.*, *ibid.*, p. 292.

³² *Id.*, *ibid.*, p. 318.

³³ *Id.*, *ibid.*, pp. 171-172.

³⁴ MEN, 1973c.

TRÊS LÓGICAS POLÍTICAS DE REFORMA

Começemos por considerar a lógica elitista de reforma, de renovação do escolar do país, ampliando a base do seu recrutamento e evitando o desperdício de deixar de cooptar os mais dotados, a que corresponderia, no plano teórico, uma “democratização do ensino” com fundo elitista ou, em versão mitigada, uma conceção meritocrática do princípio, tão invocado, da igualdade de oportunidades.

Existem demasiadas marcas desta perspetiva para não lhes prestar atenção, embora, não sendo exclusivas, dificilmente possam justificar que se reduza a reforma a uma mera renovação das elites. De resto, a igualdade de oportunidades, conectada com a meritocracia, manterá pontes com o lema da “democratização do ensino” de uma forma mais ampla. Quer os discursos do ministro, quer os do Presidente do Conselho, quer ainda os de vários deputados durante os debates na Assembleia Nacional, remetem para uma lógica que é vista como de democratização do acesso, via escolar, às elites e às funções de mando. Pretende-se “[...] permitir que nas elites se integrem os mais capazes, independentemente de condicionalismos sociais e económicos [...]”³⁵, o que exigirá “[...] uma universidade acessível a todos os portugueses e da qual possam provir os que, por mais capazes, presidam amanhã aos destinos da Nação”^{36,37}. Esta perspetiva baseia-se na teoria dos dons, nas “propensões naturais”³⁸, no considerado “[...] natural desenvolvimento das vocações de cada um”, assim justificando que seja a “Escola a determinar, naturalmente, que os melhores ocupem os melhores lugares nos seus lugares próprios”³⁹, assim produzindo uma naturalização da ordem social. A aristocracia de nascimento, como observou em texto seminal Michael Young (1958), seria agora substituída pela “aristocracia do talento”, sem admitir que

³⁵ Simão, J., 1973, p. 13.

³⁶ *Id.*, *ibid.*, pp. 33-34.

³⁷ Tendo sido prevista a suspensão do exame de aptidão à universidade, substituído pela limitação do acesso em função do número de alunos a entrar em cada escola, vários membros da Câmara Corporativa e da Assembleia Nacional abordaram o assunto. Adérito Sedas Nunes, por exemplo, em declaração de voto na Câmara Corporativa, afirmara recear que tal prática de controlo pelo número pudesse resultar na “prática de *numerus clausus*” e a “funcionar como impedimento injustificável do acesso ao ensino superior” (MEN, 1973a, p. 169). Em sentido oposto, o deputado Moura Ramos discursava a favor “do princípio do condicionamento do acesso às Universidades em ordem a garantir a selecção dos melhores” (MEN, 1973c, p. 259).

³⁸ Simão, J., 1973, p. 84.

³⁹ *Id.*, *ibid.*, p. 126.

esta tende à reprodução das desigualdades sociais, bem como à sua transformação, nas palavras mais recentes de Michael Sandel (2020), numa “tirania do mérito”. Aparentemente, seriam as aptidões, os talentos, os méritos pessoais a justificar que progredissem “[...] no sistema educativo aqueles que o merecem pela sua inteligência, de forma a que neste Portugal os melhores ocupem os melhores lugares”^{40,41}. As futuras elites deveriam ser “elites de mérito”⁴² e passar a ser recrutadas em todas as classes sociais; só assim seriam “elites autênticas”, não dinásticas⁴³. A renovação das elites era considerada crucial e a “democratização do ensino” o meio para a alcançar: “pobres em recursos materiais, carecemos, sobretudo, de inteligências que não podemos desperdiçar [...]”⁴⁴.

Marcello Caetano⁴⁵ era mais categórico no que às elites dizia respeito, tendo afirmado: “[...] uma das preocupações do Governo é a de facultar ampla e livremente o acesso de quantos o merecem aos mais altos graus da cultura e do saber”. Alargava, de resto, a necessidade de dispor de elites a todos os níveis: “Devemos proclamar a necessidade da existência de um escol, a necessidade de prestigiar elites, a importância fundamental para um país de dispor em todos os níveis de chefes competentes”^{46,47}. Congruentemente, alguns deputados insistiam, no Parlamento, na necessidade de a educação dar a todos “[...] as mesmas oportunidades, apenas dependentes da sua capacidade e inteligência [...]” (deputado Roboredo e Silva, MEN, 1973c, p. 206); na formação de elites, designadamente através da criação de novas universidades, para que fosse possível o “caminho da evolução e do progresso”, a “constituição da nova sociedade” (por exemplo o deputado Amílcar Mesquita, MEN, 1973c, pp. 336 e ss.). Afiançavam outros: “[...] a reforma Marcello Caetano-Veiga Simão, abre iguais

⁴⁰ Simão, J., 1973, p. 274.

⁴¹ O próprio direito à educação surgia dependente do mérito de cada um. Como afirmou em fevereiro de 1974, “O Governo de Marcello Caetano ensinou a todos os portugueses o direito de quererem o que pelo mérito possam alcançar” (Simão, 1974b, p. 78).

⁴² Simão, J., 1974a, p. 221.

⁴³ *Id.*, *ibid.*, p. 10.

⁴⁴ *Id.*, *ibid.*, p. 48

⁴⁵ Caetano, M., 1971, p. 80.

⁴⁶ Este era, para ele, um dos princípios nucleares da reforma, num quadro mais geral que definiu, criticamente, do seguinte modo: “Quase todos os países estão agora a ensaiar reformas do seu ensino; e há modas lançadas de uns para outros, na pedagogia como nos vestidos femininos” (*Id.*, *ibid.*, p. 82).

⁴⁷ *Id.*, *ibid.*, pp. 96-97.

oportunidades a todos os portugueses e é, sem sombra de dúvida, uma reforma ambiciosa, global e inovadora” (deputado Duarte Amaral, MEN, 1973c, p. 232). Embora outros, ainda, mas em menor número, associassem a igualdade de oportunidades a uma retórica criticável, como foi o caso do deputado Prabacor Rau (MEN, 1973c, p. 222): “Só na lei, só em teoria, é que o acesso aos vários graus de ensino está assegurado a todos os cidadãos. Está assegurado a todos, como? Continua é a estar assegurado, agora como no passado, às classes de bons proventos. A expressão ‘acesso aos vários graus de ensino’ é pura retórica e demagogia fácil”. Como de forma emblemática será afirmado, “Sem [...] amplas reformas sociais a ‘democratização do ensino’ não passa de utopia ou pregão democrático”⁴⁸, embora não se vislumbresse, então, um tal movimento de reformas sociais, e muito menos políticas.

Quanto à lógica política de reforma com vista à formação de quadros e de uma mão de obra qualificada, capaz de permitir o desenvolvimento económico do país, embora se registem algumas conexões à lógica elitista adota, contudo, uma perspetiva mais global, pragmática, de modernização, de superação de atrasos, de busca do progresso, de produção e uso da tecnologia e da investigação científica, de feição claramente desenvolvimentista. Procura, aliás, aprofundar a inserção da economia portuguesa no plano internacional, já com destaque para o espaço europeu, sobretudo através do então designado “Mercado Comum”.

Já em 1970, o ministro revelava que os “caminhos do progresso” que a reforma geral do ensino visava percorrer eram exigentes: “Não podemos ficar responsáveis perante as gerações vindouras, de um subdesenvolvimento cultural no contexto europeu”⁴⁹. Tal desenvolvimento cultural era quase sempre apresentado em parceria com o desenvolvimento económico, e este exigia resposta às “[...] necessidades de mão-de-obra a todos os níveis para o progresso do País”⁵⁰. Era, também, indispensável “[...] preparar quadros dinâmicos e eficientes capazes de responder com decisão aos anseios do País [...]”⁵¹, embora o ministro não escondesse os receios face a possíveis derivas economicistas e tecnocráticas, em

⁴⁸ Deputado Aguiar e Silva, MEN, 1973c, p. 381.

⁴⁹ Simão, J., 1973, p. 59.

⁵⁰ *Id.*, *ibid.*

⁵¹ *Id.*, *ibid.*, p. 53.

prejuízo de valores tradicionais de que dizia não abdicar. Por isso afirmava: “[...] o sistema educativo não se deve subordinar directamente às exigências do desenvolvimento económico, embora se entenda também que ignorar tal relação pode conduzir a frustrações individuais, pelo que a concepção das estruturas educacionais deve permitir a obtenção de qualificações concretas para um exercício profissional socialmente dignificado e útil”⁵². Apesar da ambivalência do discurso, o protagonismo das qualificações, da formação profissional e do “capital humano” começava a adquirir uma certa pujança, já com olhos postos noutros países da Europa, relativamente aos quais se exige uma “[...] caminhada célere para podermos atingir o nível [...]”⁵³ que neles se registava, pois no “domínio educacional” considera-se que “[...] o nosso atraso é grande”⁵⁴. Por isso se insiste em que “[...] recuperar atrasos de quase duas décadas [...]”⁵⁵ implicará promover uma “[...] progressiva harmonização das políticas educacionais, mormente na Europa”, indiciando dimensões daquilo a que hoje chamamos *europeização da educação*, desde logo para “[...] sairmos da cauda da Europa [...]”⁵⁶, esperança que o ministro acalentava através daquilo a que chamava uma “verdadeira explosão escolar”, isto é, uma expansão escolar que não teria precedentes, embora estivesse em curso há vários anos, pelo menos desde a ação dos ministros Leite Pinto e Galvão Teles, e também de José Hermano Saraiva, bem como da progressiva influência de organismos internacionais, como foi o caso da OCDE e, através desta, da participação de Portugal no *Projeto Regional do Mediterrâneo*, iniciado em finais da década de 1950, com seus estudos prospetivos.

A agenda modernizadora e racionalizadora do ministro incluiu, desde cedo e significativamente, para além da criação de um Secretariado da Reforma Educativa, a transformação da orgânica do Ministério da Educação Nacional, através do Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro, resultante da ação do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa e de, nas palavras do ministro, “[...] uma pequena equipa de peritos funcionando na dependência do Gabinete do Ministro”, tendo beneficiado da “[...] colaboração inestimável de um especialista

⁵² *Id.*, *ibid.*, p. 82.

⁵³ Simão, 1973, p. 337.

⁵⁴ *Id.*, *ibid.*, p. 166.

⁵⁵ *Id.*, *ibid.*, p. 213.

⁵⁶ *Id.*, *ibid.*, p. 235.

estrangeiro de ciências administrativas, ao abrigo do plano de assistência da O.C.D.E”, para além da ação decisiva, em termos de direção e de escrita, de Diogo Freitas do Amaral (reconhecida pelo próprio nas suas memórias políticas, 1995, pp. 125-126). Procurava-se reformar uma “[...] máquina excessivamente centralizadora”⁵⁷, através da “[...] passagem de uma administração do tipo clássico e burocrático para uma administração moderna, de desenvolvimento”⁵⁸. Modernização económica e democratização, com “[...] aceleração do desenvolvimento social e económico do País, envolvendo um melhor equilíbrio regional, exige cientistas, técnicos e administradores, de formação universitária, de formação média e superior, em número muito mais elevado [...]”⁵⁹. A formação profissional, embora curiosamente colocada fora do âmbito formal do sistema educativo na futura Lei de Bases, é apresentada como um “factor de independência de um povo”, esclarecendo o ministro: “[...] no sentido de cada vez importarmos menos tecnologias, de sermos capazes de desenvolver a nossa própria tecnologia, de, efectivamente, não sermos colónia tecnológica do estrangeiro [...]”⁶⁰. Uma formação profissional que é referência central nos discursos, e mais tarde na própria Lei de Bases (sendo “profissional” e “formação profissional” as duas referências de longe mais destacadas no texto legal⁶¹), embora sem prejuízo do “conservadorismo inalterável” que o ministro confessa em “questões de patriotismo”⁶², o que o levará a conduzir uma política que não abdica daquilo que se refere “[...] à formação do carácter, ao amor à Pátria e ao entendimento da presença portuguesa no mundo”⁶³.

Sem ignorar os apoios que obterá no Parlamento quanto à necessidade de aumentar a produtividade do país, através de “[...] técnicos especializados na administração, no comércio, na agricultura, na pecuária [...]” (deputada Custódia Lopes, MEN, 1973c, p. 247), o ministro recusa as teses dos críticos, de uma reforma

⁵⁷ Simão, J., 1973, p. 112

⁵⁸ Simão, J., 1973, p. 153.

⁵⁹ Simão, J., 1973, p. 378.

⁶⁰ Simão, J., 1974a, p. 36.

⁶¹ Em conjunto somam 34 referências, a que se juntam 2 relativas a “vocacional”. A segunda palavra mais referida é “desenvolvimento” (9 vezes), seguida de “moral” e de família” (8 vezes cada), religião/religiosa (6 vezes) e “pátria” (4 vezes). O mote da reforma, a “democratização do ensino”, está ausente do texto da Lei de Bases, e mesmo a segunda expressão mais emblemática nos seus discursos — “igualdade de oportunidades” — apenas surge uma vez na Lei (Base II, alínea b).

⁶² *Id.*, *ibid.*, p. 117.

⁶³ *Id.*, *ibid.*, p. 80.

“[...] ao serviço do capitalismo, ou manobra demagógica destinada a criar mão-de-obra especializada e a transmitir a ideologia do momento, ou afirmando que não pode ser executada sem modificação prévia de estruturas sociais e políticas [...]”⁶⁴, esta última a crítica maior dos opositores ao regime autoritário.

Análises políticas e teses académicas, contudo, interpretaram a reforma como uma tentativa de “liberalização pela tecnocracia capitalista”, como foi o caso de Mário de Sottomayor Cardia⁶⁵, para quem “nada permite prever que a vitória da tecnocracia conduza à derrota da autocracia”. Sacuntala de Miranda⁶⁶ verá na reforma a expressão de uma elite dirigente de vocação desenvolvimentista, que procurava o desenvolvimento, contra o atraso de um país que em 1960 contava mais de 30% de analfabetos na população com mais de 16 anos, sob “pressões externas surgidas com a OCDE”, e por essa razão falará de um “ocedeísmo humanizado” e anticonservador. A prioridade ao desenvolvimento, com secundarização da democracia, coincidia, de acordo com a análise de António Teodoro⁶⁷, com a estratégia que fora inicialmente definida por Marcello Caetano e que Veiga Simão seguia. Rui Grácio⁶⁸ aludiu a “[...] um projecto de ‘modernização’ do sistema educativo”, típico de um “discurso liberal meritocrático” e de um “capitalismo esclarecido”, com dois eixos: normalizar o ensino (respondendo à contestação estudantil) e dar-lhe eficiência (adaptando-o às necessidades do desenvolvimento).

As lógicas políticas que distingui anteriormente — elitista e desenvolvimentista — atribuem à “democratização do ensino” uma função instrumental, face às prioridades da renovação das elites e do desenvolvimento económico, donde se poderia concluir que, no limite, se visaria uma “democratização do ensino” sem democracia (política, social, cultural, etc.). A maioria das interpretações adota essa linha de argumentação, embora com cambiantes por vezes acentuadas. Mas não creio que se possa ignorar a promessa de uma “educação das massas” e os apelos ao povo como sujeito da reforma, mesmo em condições políticas adversas; primeiro já em pleno “outono marcelista” e, de 1973 em diante, num período que

⁶⁴ *Id.*, *ibid.*, p. 227.

⁶⁵ Cardia, M., 1973, pp. 48-49.

⁶⁶ Miranda, S., 1981, p. 35.

⁶⁷ Teodoro, A., 2001, p. 274.

⁶⁸ Grácio, R., 1981, pp. 663 e 666.

Freitas do Amaral⁶⁹ qualificou como de “lenta agonia para Marcello Caetano e para o regime”, isto é, de “inverno marcelista”. Mas é exatamente nesse contexto que, segundo Freitas do Amaral (que foi defensor do projeto de lei da reforma na Câmara Corporativa), o único setor que mexe e “galvaniza esperanças no país, é o da educação, sob a direcção inteligente e dinâmica de Veiga Simão”⁷⁰. A mobilização social e o debate político em torno das propostas reformistas são elementos a ter em conta (foram registados 1.700 documentos⁷¹ e cerca de 40.000 pessoas terão estado envolvidas) — mesmo admitindo algumas limitações relativas à anunciada “ampla discussão pública” — esta certamente interpretável como integrando uma estratégia de legitimação do regime, estranhamente pela educação, ou talvez não. Com efeito, merece atenção a análise de Stephen Stoer⁷², quando observa a incapacidade do Estado para enfrentar as crises através “[...] da produção e distribuição de bens económicos em escala comparável à das nações industrialmente avançadas [...]”, o que tenderá a ser compensado, segundo ele, pela “[...] produção e distribuição de bens simbólicos, tidos como passíveis de substituir os económicos. Aqui, o sistema de ensino era vital”. Contrariando a interpretação exclusivamente economicista da reforma, e também, parcialmente, a interpretação a que chamei elitista, aquele autor admite o papel da reforma enquanto elemento de legitimação de uma tentativa de reestruturação do Estado (agenda de controlo), ao mesmo tempo recorrendo a uma mobilização política e cultural (agenda mobilizadora) que, verdadeiramente, só a Revolução de 1974 viria a ter condições para “remobilizar”, quando a reforma “[...] se encontrava precisamente reduzida a uma mera luz vacilante”⁷³. Será neste contexto hermenêutico, que admite tensões e hibridismos, e que aqui procuro desenvolver, que a educação também poderá ser admitida como “[...] um agente de mudança social controlada”⁷⁴.

Com efeito, o ministro irá, frequentemente, mais longe nos seus discursos,

⁶⁹ Amaral, D., 1995, p. 125.

⁷⁰ *Id.*, *ibid.*

⁷¹ A síntese da discussão pública, através de relatório elaborado por um grupo de trabalho constituído para o efeito, refere exactamente 1.719 documentos, assim categorizados: 877 relatórios, 276 cartas, 566 artigos publicados na imprensa (MEN, 1973d).

⁷² Stoer, S., 1983, p. 794 e ss.

⁷³ *Id.*, *ibid.*, p. 819.

⁷⁴ *Id.*, *ibid.*, p. 797.

chegando ao ponto de admitir que a democratização política poderia resultar da “autêntica democratização do ensino”, apontando, com tensões visíveis, “[...] para a estruturação de uma perfeita e sã democracia”⁷⁵ e declarando: “Os princípios educacionais definidos na Lei, são traves-mestras e indestrutíveis de uma sociedade democrática. Democracia na criação, na vida, no respeito, na ordem e na disciplina”⁷⁶. E, noutros momentos, invocando direitos sociais para além da educação: “[...] direito à saúde, direito à liberdade, direito ao salário [...] onde, através da educação, se construa uma sociedade autenticamente democrática”⁷⁷. Reconhece, ainda, o “inalienável direito à educação”, pois “Há direitos que não podemos negar e um deles é o direito de todo o cidadão português à educação”⁷⁸, antecipando a expressão “educação para todos”⁷⁹ e insistindo numa política de “promoção educacional”⁸⁰. A igualdade de oportunidades, formalmente considerada, é o segundo princípio com maior protagonismo nos discursos ministeriais, embora sempre com ressonâncias meritocráticas: “[...] significa dar aos filhos dos pobres e dos ricos as mesmas possibilidades de singrarem na vida, de modo a que no futuro da nossa Pátria, os melhores ocupem os melhores lugares, independentemente das condições sociais”⁸¹. O objetivo é a construção de um “[...] Portugal Melhor, onde haja pão e cultura em cada lar”⁸², “[...] um Portugal mais culto, mais livre e mais humano”⁸³. É o povo, “[...] o maior número de portugueses [...]”⁸⁴, o ator central e, simultaneamente, o destinatário da reforma; mas um destinatário ativo, que participa na sociedade e que “[...] acredita nas medidas que permitirão assegurar, no final do próximo ano, o cumprimento integral da escolaridade obrigatória e o arranque para a escolaridade de oito anos [...]”⁸⁵, afirmará em outubro de 1972, em Tomar.

Participação, diálogo, abertura, renovação, pedagogia ativa, são apresentados

⁷⁵ Simão, J., 1974a, p. 72.

⁷⁶ *Id.*, *ibid.*, p. 250.

⁷⁷ *Id.*, *ibid.*, p. 46.

⁷⁸ Simão, J., 1973, p. 255.

⁷⁹ *Id.*, *ibid.*, p. 170.

⁸⁰ *Id.*, *ibid.*, p. 331.

⁸¹ *Id.*, *ibid.*, p. 342.

⁸² *Id.*, *ibid.*, p. 363.

⁸³ Simão, J., 1974a, p. 94.

⁸⁴ Simão, 1973, p. 111.

⁸⁵ *Id.*, *ibid.*, p. 332.

como esteios de uma expansão escolar capaz de democratizar o país pela educação. A participação de “todos os portugueses” é condição para vencer a “batalha da educação”⁸⁶, sendo caracterizada como “participação activa no progresso nacional”, para a “ordem social” e para a “liberdade responsável”⁸⁷, sem margem para dúvidas quanto às opções axiológicas da reforma. Mesmo a participação estudantil nas escolas e em órgãos da vida universitária era admitida como princípio, seja pelo ministro seja por Marcello Caetano. Porém, e na prática, inviabilizada por receios da “[...] tendência *gauchista-anarquista* [...]”, segundo a expressão de Simão^{88,89}, sendo que o Presidente do Conselho, desde 1968, temia o “[...] surto de anarquia na juventude [...]”⁹⁰, tendo nas suas memórias⁹¹, reconhecido ter colocado ao ministro, como condição, que “[...] enquanto existisse agitação académica não se admitiriam representantes dos estudantes nos órgãos do governo escolar. Porque fatalmente seriam eleitos os agitadores ou seus delegados e esses órgãos se converteriam em instrumentos de subversão”⁹². Onde a anunciada abertura ao diálogo e à colaboração de todos, “independentemente das suas ideias políticas”⁹³, a abertura do ministério, o diálogo “aberto, franco, sereno, sem medo e sem eufemismos”⁹⁴, a informação ao país “do resultado da consulta democrática a que se procedeu” durante a discussão pública das propostas do ministro, pareciam adequar-se mais a uma lógica consultiva e de envolvimento legitimador, do que de participação democrática em processos de decisão, mesmo que apenas em contextos escolares. A renovação enfrentava

⁸⁶ Simão, J., 1973, p. 82.

⁸⁷ *Id.*, *ibid.*, p. 55.

⁸⁸ *Id.*, *ibid.*, p. 188.

⁸⁹ Em 1971, as “Linhas gerais da reforma do ensino superior” estabelecem, no que ao conselho universitário se refere, que “Poderão ser convocados para este Conselho representantes dos estudantes, sempre que estejam em causa assuntos do seu directo interesse, de acordo com o estatuto da respectiva universidade” (MEN, 1971b, C. 2). Embora se trate de uma disposição não vinculativa e dependente da vontade e da avaliação das autoridades académicas, tal não chegará a ser consagrado.

⁹⁰ Caetano, M., 1969, pp. 62-63.

⁹¹ Caetano, M., 1975, p. 155.

⁹² E no mesmo livro, publicado no Brasil em 1975, prossegue escrevendo: “A triste realidade era a de que as pessoas experientes não tinham energia nem disposição para se impor, e na atuação dos órgãos mistos deixavam o campo livre aos ativistas. Portanto, o princípio da representação estudantil podia ser admitido, mas para ser aplicado quando houvesse condições normais que o permitissem” (Caetano, 1975, p. 155).

⁹³ Simão, J., 1973, p. 122.

⁹⁴ *Id.*, *ibid.*, p. 363.

claros limites sempre que transcendia a lógica da “democratização do ensino” como sinónimo de expansão escolar e de alargamento do acesso à educação formal. Aí, o ministro apresentava, em maio de 1973, obra realizada ao longo de quatro anos: “[...] criaram-se 6400 escolas do ensino primário, 180 do ciclo preparatório directo, os primeiros 280 postos oficiais da telescola, 79 liceus ou secções do ensino liceal, 51 escolas ou secções do ensino técnico e 9 escolas do magistério primário. No ensino superior, para além de 3 novas escolas, foram criados novos cursos nas Universidades de Lisboa, Porto, Coimbra, Luanda e Lourenço Marques”⁹⁵, para além de estar já prevista a criação de 4 universidades novas, de 11 institutos politécnicos e de 9 escolas normais superiores.

Perante um racional político de “democratização do ensino” que embora praticasse, a espaços, um diálogo subordinado⁹⁶, consultas e pedidos de colaboração, através de fórmulas mobilizadoras e de discursos entusiásticos, a verdade é que se gerou um clima de expectativa, apoiado por obra feita, pela colaboração de vários especialistas insuspeitos de simpatias com o regime e, ademais, preparando novos programas para novas, ou diferentes, disciplinas curriculares, a experiência de unificação dos 3.º e 4.º anos do ensino preparatório⁹⁷, a previsão de escolas secundárias unificadas e pluricurriculares, ou polivalentes⁹⁸, a criação

⁹⁵ Simão, J., 1973, p. 84.

⁹⁶ Mesmo subordinado, o diálogo tantas vezes invocado pelo ministro foi ensombrado por variados factos, como as intervenções policiais em escolas universitárias, o encerramento de associações de estudantes, a detenção de estudantes, entre outros, bem como por despachos musculados que se mantiveram reservados e não foram publicados em Diário do Governo, logo a partir de 1971, alguns transcritos por António Teodoro em obra recente (Teodoro, 2023). Aqui se revela como o Centro de Documentação Internacional, que aquele autor considera uma organização (semi)clandestina do MEN, foi chamado a colaborar na seleção e formação de cerca de 300 “vigilantes” para “manterem a ordem interna” nas instituições.

⁹⁷ Quanto à experiência dos 3.º e 4.º anos do ciclo preparatório durante o mandato de Veiga Simão, e à posterior unificação dos cursos gerais do ensino secundário, ocorrida em 1975 relativamente ao 7.º ano de escolaridade, é incontornável a obra de Graça Fernandes e Tavares Emídio (2018), revelando as facetas mais pedagógicas da reforma e também os seus limites, para além de ali se poder encontrar uma esclarecedora discussão sobre o conceito, ainda hoje polémico, de unificação do ensino enquanto elemento central de democratização da educação escolar, que havia sido adotado na Europa desenvolvida uma década antes.

⁹⁸ No que ao ensino secundário se refere, a questão é demasiado ambígua e complexa para ser abordada nos limites deste texto. Refira-se apenas que, como Cardia (1973, p. 25) observou, o ministro “Prometeu a unificação do ciclo secundário, mas não deixou garantida a abolição das actuais bifurcações [...]”. Com efeito, a posição do ministro, através de discursos nem sempre claros, parece oscilar ao longo do seu mandato, tornando-se compreensível muitos anos mais tarde quando, através de entrevista, esclarece: “A homogeneização, a licealização e igualização curricular do ensino técnico foi um desastre”, numa referência à unificação após o 25 de Abril de 1974 (Simão, 2002, p. 88). Na mesma circunstância clarifica, como nunca antes: “A minha

de novas universidades, a aprovação do alargamento da escolaridade obrigatória de seis anos (instituída em 1964) para oito anos e a criação de um 12.º ano de escolaridade, entre outras medidas consagradas na Lei n.º 5/73, de 25 de julho, algumas das quais só concretizadas depois do 25 de Abril de 1974.

O projeto de lei foi objeto de inúmeras, e alguns casos significativas, propostas de alteração, quer pela Câmara Corporativa quer, seguidamente, pelo Assembleia Nacional, mas reunindo um largo consenso. No primeiro caso, destaca-se uma crítica que virá a ser observada por vários setores e ao longo do tempo, relativa à “[...] impropriedade dos termos, escassez ou mesmo falta da terminologia pedagógica adequada”⁹⁹. Quanto ao debate no Parlamento, e em síntese, merecem destaque as críticas à democratização por parte de posições conservadoras, outras que provêm de deputados da ala liberal e outras, ainda, que, sendo genericamente favoráveis, não deixam de apontar problemas e de traçar limites. A título de exemplo, são expressivas as posições do deputado Moura Ramos contra o “jeito demagógico” e “espectacular” com que a reforma teria sido apresentada ao país, sob manifesta “inflação verbal” quanto à “democratização do ensino”, tendo afirmado a 12 de abril de 1973: “[...] os turiferários da democratização com todas as suas tubas e fanfarras, não se vêm cansando de referir os seus benefícios, que, liberal e paradoxalmente, não querem ver discutidos, nem contestados ou postos em causa”¹⁰⁰. Alertava ainda quanto aos perigos de “insurreição estudantil” provenientes da participação e da autogestão, as quais, de resto, nunca estiveram na agenda da reforma. Já o deputado Peres Claro aludia aos riscos de “[...] subversão dos valores tradicionais da educação nacional”¹⁰¹, referindo-se a alguns programas aprovados no âmbito da reforma¹⁰². Questão a

ideia era desenvolver escolas secundárias, não tocando nas existentes, era a de ministrar o ensino humanístico, o ensino científico e o ensino tecnológico no mesmo espaço” (*Id., ibid.*, p. 108). O que, em todo o caso, também divergia da sua primeira proposta (“Projecto do sistema escolar”), assente em liceus clássicos, liceus técnicos e liceus artísticos (MEN, 1971a), que viria a ser alterada após o debate público, tendo o respetivo grupo de trabalho proposto a substituição dos três liceus por uma “escola secundária unificada, pluricurricular e polivalente” (MEN, 1973d). Finalmente, a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, consagrou “[...] escolas secundárias unificadas pluricurriculares, genericamente denominadas ‘escolas secundárias polivalentes’” (Base IX, 3 e 4).

⁹⁹ MNE, 1973a, p. 96.

¹⁰⁰ MEN, 1973c, p. 253.

¹⁰¹ MEN, 1973c, p. 270.

¹⁰² Foi especialmente objeto de amplas discussões a criação da disciplina de “Introdução às Ciências Humanas”, já em funcionamento a título experimental durante o período da reforma, mas atacada por vários

que aludirá, em distinta clave, o deputado Oliveira Ramos, que, para além de defender que “terá de acabar o livro único”, afirma: “[...] a reforma do sistema escolar não estabelece, que eu saiba, qualquer modalidade de participação quanto à administração e gestão dos estabelecimentos de ensino”. Ausência que continuou a verificar-se no texto da Lei de Bases. Esta contradição, face ao lema da democratização, fora notada, logo em 1973, por Mário Sottomayor Cardia¹⁰³, e de forma mais global e paradoxal: “[...] a lei não adotou nem a expressão ‘democratização do ensino’ — tantas vezes invocada em vão a nível ministerial —, nem uma linha de despolitização e desideologização do conteúdo do ensino [...], nem qualquer forma, por mais atenuada, de participação dos estudantes no governo da universidade”. Mas a gestão democrática através de órgãos colegiais e a intervenção no conteúdo do ensino representavam já, para importantes setores apoiantes da reforma, significados de “democratização do ensino” que não subcreviam (era, claramente, a posição expressa pelo deputado Aguiar e Silva¹⁰⁴). Finalmente, o deputado Pinto Machado admitia, com otimismo, que a reforma poderia constituir um “[...] agente poderoso de democratização da sociedade portuguesa [...]”¹⁰⁵, seguindo a tese do ministro, embora, já em sentido contrário, afirmasse: “[...] a autêntica efectivação do direito universal e inalienável à educação só pode ser alcançado num contexto de plena democracia económica, social e política”¹⁰⁶. E neste caso coincidia com as críticas das oposições, por exemplo as expressas por Joaquim Santos Simões¹⁰⁷ — para quem “A democratização do ensino, meta urgente e inadiável a atingir pelo nosso país, só pode ser realizada numa sociedade democrática”¹⁰⁸ —, ou aquelas afirmadas no terceiro Congresso

setores, seja na Câmara Corporativa seja na Assembleia Nacional, esgrimindo-se, em geral, argumentos relativos à pretensa secundarização da História de Portugal. Nas palavras, sempre contundentes, do deputado Moura Ramos, “[...] com esta disciplina parece querer fazer-se o ensino da História Geral e Pátria nos moldes marxistas” (MEN, 1973c, p. 256), o que, por outro lado, é indicativo da desconfiança tradicional do regime de Salazar-Caetano relativamente às ciências humanas e sociais.

¹⁰³ Cardia, M., (1973, p. 26),

¹⁰⁴ MEN, 1973c, pp. 379-380.

¹⁰⁵ *Id.*, *ibid.*, p. 468.

¹⁰⁶ *Id.*, *ibid.*, p. 470.

¹⁰⁷ Simões, J., 1971, p. 33.

¹⁰⁸ O que para o autor, em livro dedicado à análise do “Projecto de Reforma”, “[...] pressupõe a urgente reforma das estruturas políticas, sociais e económicas” (*Id.*, *ibid.*), eixo das suas intervenções cívicas sobre educação e pedagogia que, há alguns anos, despertaram o meu interesse (Lima, 1999).

da Oposição Democrática, realizado em abril de 1973, onde se defendeu que a igualdade de oportunidades das crianças não seria atingível sem “[...] igualdade social dos adultos [...]”^{109,110}.

Como observou António Nóvoa¹¹¹, “De Veiga Simão se dirá que tentou o impossível, democratizar o ensino num regime não democrático”. Creio que ele terá ainda, com ambição desmedida, acreditado numa democratização política do próprio regime através da educação, incorrendo numa visão talvez generosa, mas atomizada e despolitizada¹¹² de escola, e numa perspetiva reducionista e meritocrática, quanto ao conceito de igualdade de oportunidades de acesso. Mas, acima de tudo, o ministro incorreu nos riscos do pedagogismo, tendo adotado uma conceção todo-poderosa de educação.

NOTA FINAL

As lógicas políticas que aqui apresentei — elitista, desenvolvimentista, de educação e mobilização do povo —, embora teoricamente passíveis de serem entendidas, weberianamente, como três configurações ideal-típicas e, nesse sentido, como constelações congruentes de dimensões, não são mutuamente exclusivas. Um forte hibridismo entre aquelas lógicas é, em termos de interpretação da “democratização do ensino”, um caminho promissor, e também um referencial compreensivo das complexidades e contradições da reforma Veiga Simão, em termos mais gerais.

Tendo-se afirmado adepto de uma pedagogia ativa e contra uma “escola apática” que daria “[...] mais relevo à informação memorizante e não vendo no aluno um ser verdadeiramente activo [...]”, mas apenas um “[...] simples receptáculo

¹⁰⁹ Congresso, 1973, p. 90.

¹¹⁰ Realizado em Aveiro, o Congresso assumiu como linha de argumentação genérica, no tocante à educação: “A reforma do ensino anunciada pelo actual ministro entra em contradição, nos princípios que a dominam e proclamam, com os condicionalismos económico-sociais e políticos que caracterizam a actual sociedade portuguesa e que a reforma teoricamente parece ignorar” (*Id., ibid.*, pp. 88-89).

¹¹¹ Nóvoa, A., 2018, p. 14.

¹¹² A este propósito, escreveu Rómulo de Carvalho (1986, p. 812): “[...] estaria o ministro convencido, como nos conduz a pensar, de que seria possível transformar a sociedade portuguesa, por via do ensino, mantendo essa mesma sociedade agrilhoadada por um conjunto de limitações que o Estado então vigente de modo nenhum dispensava? Veiga Simão quis fazê-lo crer que sim, e sempre se apresentou convicto de que a transformação social do país, por essa via do ensino, nada tinha a ver com política”.

de factos e conceitos [...]”¹¹³ — crítica quase com ressonâncias freirianas, quanto ao conceito de “educação bancária”¹¹⁴ —, Veiga Simão adotou durante o processo de reforma, reconfirmada de forma explícita nos discursos que sobre ela proferiu nos últimos anos da sua vida, uma concepção positivista e voluntarista de educação. Essa concepção é transversal às três lógicas políticas de reforma que, a título interpretativo, aqui propus, sendo exacerbada no caso da educação do povo e da sua mobilização para a “democratização do ensino”. Mais do que de pedagogia teremos de falar em pedagogismo.

Foi nessa lógica política, porventura mais democratista do que democratizadora, que as maiores expectativas foram depositadas, de forma determinista, e até como crença ingênua nas propriedades salvíficas da educação, apresentando-a como motor de transformação do regime autoritário¹¹⁵. Em longa entrevista de investigação, concedida a António Teodoro em 1996¹¹⁶, Simão reconheceu: “Eu, realmente, persisti na ideia de que a educação iria determinar mudanças nas condições sociais”, assumindo que “[...] pretendia levar às últimas consequências a modificação e a transformação através da educação”¹¹⁷. Mais ainda, que “[...] pretendia entusiasmar o Professor Marcelo Caetano para fazermos eleições completamente transparentes e permitir os partidos políticos”¹¹⁸.

Com efeito, ao longo de todo o período da reforma, o ministro foi anunciando a criação do que apelidou de um “Portugal novo”, sempre a partir da educação e, implicitamente, através de um processo de “pedagogização”, quase total, da sociedade, a fazer lembrar o conceito de “sociedade totalmente pedagogizada”, proposto criticamente pelo sociólogo inglês Basil Bernstein (2001). “Queremos um Portugal todo escola”¹¹⁹, uma “[...] mudança radical das nossas estruturas escolares”¹²⁰, afirmava o ministro em 1973. Esse otimismo exacerbado, imanente ao seu pedagogismo desenvolvimentista e, aparentemente, também político, deixou profundas marcas, mas não chegou a ser realizado. A democratização política não foi alcançada pela reforma e pela sua “democratização do ensino”, não

¹¹³ Simão, J., 1974a, p. 65.

¹¹⁴ Freire, P., 1999.

¹¹⁵ Simão, J., 2002, p. 86.

¹¹⁶ Ver Teodoro, A., 2002.

¹¹⁷ *Id.*, *ibid.*, p. 101.

¹¹⁸ *Id.*, *ibid.*, p. 96.

¹¹⁹ Simão, J., 1973, p. 111.

¹²⁰ *Id.*, *ibid.*, p. 184.

apenas porque o 25 de Abril de 1974 lhe não concedeu mais tempo, mas porque o objetivo era impossível¹²¹. A “democratização do ensino”, mesmo que não fosse uma democratização amputada, não poderia fazer tudo, ao contrário do que acreditava o ministro ou, pelo menos, nos quis fazer acreditar, através de uma conceção de educação hiperbólica e de discursos apoloéticos sobre as suas capacidades todo-poderosas, fazendo lembrar as máximas iluministas de Helvétius (1773), garantindo que a educação pode tudo, ou, de acordo com James Mill¹²², que “[...] se a educação não pode tudo, dificilmente existe alguma coisa que a educação não possa fazer”¹²³.

Não foi o caso, dificilmente poderia sê-lo, e mesmo o regime democrático necessitou de décadas para se aproximar do cumprimento de algumas das promessas da reforma Veiga Simão¹²⁴.

COMUNICAÇÃO APRESENTADA À CLASSE DE LETRAS
NA SESSÃO DE 13 DE JULHO DE 2023

COMUNICAÇÃO RECEBIDA A 6 DE SETEMBRO DE 2023

¹²¹ A este propósito, Ana Paula Rias (2013, p. 219) também atribui à reforma Veiga Simão o estatuto de *reforma impossível do marcelismo*, não obstante a caracterização que faz do ministro: “Dotado de uma vontade indômita, capaz de contornar os obstáculos e não hesitando em desrespeitar as hierarquias se isso se traduzisse em vantagens e resultados. Inteligente, dialogante, voluntarioso, pragmático, corajoso, eis os traços de um carácter que fizeram a diferença”. Outra questão, impossível de analisar aqui, é a das condições políticas do ministro nos finais de 1973 e inícios de 1974, havendo sinais da sua possível substituição no governo, em face da contestação que se avolumava em certos círculos do regime. A última frase do último discurso publicado, proferido em 19 de abril de 1974 em Ponta Delgada, é a seguinte: “Com força, ânimo, alma aberta, contra as insídias e a má-fé, vamos ao trabalho” (Simão, 1974b, p. 177). Entretanto, Joaquim Veríssimo Serrão, um assumido opositor à reforma Veiga Simão e ao seu lema democratizador, próximo de Caetano e, mais tarde, seu confidente, escreveu que seria ele a substituir Simão na pasta da educação, por convite do Presidente do Conselho de 18 de abril de 1974, estando a tomada de posse marcada para o dia 2 de maio, com Augusto de Ataíde a permanecer como secretário de estado, entrando com o mesmo estatuto Joaquim Pinto Machado (Serrão, 1985, pp. 68-72).

¹²² Mill, J., 1823, p. 19.

¹²³ Estudei esta questão noutro trabalho (Lima, 2010), tendo estabelecido articulações com o pedagogismo de impregnação empresarial presente nas políticas educativas que emergem nas atuais “sociedades da aprendizagem”.

¹²⁴ Metas frequentemente irrealistas, como, a título de exemplo, a de “reduzir o analfabetismo remanescente a uma taxa não superior a 5% em 1979” (Simão, 1974b, p. 148), o que viria a suceder, aproximadamente, em 2011, três décadas depois da data fixada. Disparidades semelhantes ocorreram, por exemplo, quanto aos estudantes no ensino superior, entre as metas estabelecidas (Simão, 1973, p. 379) e os resultados obtidos, segundo a PORDATA, para os anos de 1980 (124.000/80.919) e de 1985 (168.000/102.145).

Referências

- Amaral, D. F., *O antigo regime e a revolução. Memórias políticas (1941–1975)*. Lisboa, Círculo de Leitores, 1995.
- Bernstein, B., Das pedagogias aos conhecimentos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, pp. 9-17, 2001.
- Caetano, M., *Pelo futuro de Portugal*. Lisboa, Verbo, 1969.
- Caetano, M., *Mandato indeclinável*. Lisboa, Verbo, 1970.
- Caetano, M., *Renovação na continuidade*. Lisboa, Verbo, 1971.
- Caetano, M., *As grandes opções*. Lisboa, Verbo, 1972a.
- Caetano, M., *Progresso e paz*. Lisboa, Verbo, 1972b.
- Caetano, M., *Depoimento*. Rio de Janeiro, Record, 1975.
- Cardia, M. S., *Por uma democracia anticapitalista*. Lisboa, Seara Nova, 1973.
- Carvalho, R., *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- Congresso (3.º) da Oposição Democrática, Aveiro, 4 a 8 de Abril de 1973. Lisboa, Seara Nova, 1973.
- Fernandes, G. & Tavares, E., *Mais vale cedo do que nunca. Por uma escola diferente no Portugal dos anos 70. Duas medidas inovadoras e as suas histórias: a experiência dos 3.º e 4.º anos, a unificação dos cursos gerais do ensino secundário*. Lisboa, Edições Piaget, 2018.
- Freire, P., *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra (1.ª ed. 1970), 1999.
- Grácio, R., Perspectivas futuras. In Manuela Silva & M. Isabel Támen (Coords.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 649-696). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.
- Grácio, R., Problemas e perspectivas do ensino em Portugal. In Georges Snyders, Antoine Léon, Rui Grácio, *Correntes actuais da pedagogia* (pp. 67-119). Lisboa, Livros Horizonte, 1984.
- Helvétius, C.-A., *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*. Londres, Chez la Société Typographique, 2 vols. (1.ª ed.), 1773.
- Lima, L. C., Política educativa e democratização do ensino nas intervenções cívicas de Santos Simões. *Forum*, 26, pp. 43-59, 1999.
- Lima, L. C., A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, 15, pp. 41-54, 2010.
- Lima, L. C., Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31 (Número especial), pp. 75-91, 2018.
- Mill, J., Education (reprinted from the supplement to the Encyclopaedia Britannica). In *Essays* (pp. 1-41). Londres, J. Innes (1.ª ed.), 1823.
- Ministério da Educação Nacional. *Projecto do sistema escolar*. Lisboa, MEN, 1971a.
- Ministério da Educação Nacional, *Linhas gerais da reforma do ensino superior*. Lisboa, MEN, 1971b.
- Ministério da Educação Nacional, Parecer n.º 50/X da Câmara Corporativa sobre a Proposta de Lei n.º 25/X. In MEN (Org.), *A reforma do sistema educativo* (pp. 89-183). Lisboa, MEN, 1973a.
- Ministério da Educação Nacional, Proposta de Lei n.º 25/X. Reforma do sistema educativo. In MEN (Org.), *A reforma do sistema educativo* (pp. 71-88), Lisboa, MEN, 1973b.
- Ministério da Educação Nacional, Debate na Assembleia Nacional sobre a Proposta de Lei n.º 25/X. In MEN (Org.), *A reforma do sistema educativo* (pp. 185-715). Lisboa, MEN, 1973c.

- Ministério da Educação Nacional, Projecto do sistema escolar. Síntese da discussão pública. Propostas de alteração. In MEN (Org.), *A reforma do sistema educativo* (pp. 19-69). Lisboa, MEN, 1973d.
- Miranda, S., Portugal e o ocedeísmo. *Análise Psicológica*, II (1), pp. 25-38, 1981.
- Nóvoa, A., Prefácio. In Graça Fernandes & Tavares Emídio, *Mais vale cedo do que nunca. Por uma escola diferente no Portugal dos anos 70. Duas medidas inovadoras e as suas histórias: a experiência dos 3.º e 4.º anos, a unificação dos cursos gerais do ensino secundário* (pp. 11-15). Lisboa, Edições Piaget, 2018.
- Rias, A. P., As reformas impossíveis do marcelismo: o caso Veiga Simão. In Maria Fernanda Rollo, Maria M. Tavares Ribeiro, Ana Paula Rias, João Paulo Avelãs Nunes (Coords.), *Atas do I congresso de história contemporânea* (pp. 211-222). Lisboa, Rede de História Contemporânea, 2013.
- Sandel, M. J., *The tyranny of merit. What's become of the common good?* Nova Iorque, Farrar, Straus and Giroux, 2020.
- Serrão, J. V., *Marcello Caetano. Confidências no exílio*. Lisboa, Verbo, 1985.
- Simão, J. V., *Educação... caminhos de liberdade! Discursos e declarações do Ministro da Educação Nacional, Professor Doutor José Veiga Simão, de 15 de Janeiro de 1970 a 15 de Janeiro de 1973*. Lisboa, Centro de Informação e Relações Públicas da Secretária-Geral do Ministério da Educação Nacional, 1973.
- Simão, J. V., *Democratização do ensino: sonho de ontem, lei de hoje, força de amanhã. Discursos e declarações mais importantes do Ministro da Educação Nacional, Professor Doutor José Veiga Simão, proferidos no ano de 1973*. Lisboa, Secretaria-Geral do Ministério da Educação Nacional, 1974a.
- Simão, J. V., *Meu povo, meu pensamento... Discursos e declarações mais importantes do Ministro da Educação Nacional, Professor Doutor José Veiga Simão, no ano de 1974*. Lisboa, Centro de Informação e Relações Públicas da Secretaria-Geral do Ministério da Educação Nacional, 1974b.
- Simão, J. V., Entrevista. In António Teodoro (Org.), *As políticas educativas em discurso directo (1955-1995)* (pp. 77-121). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- Simão, J. V., Entrevista a José Veiga Simão (Parte II), conduzida por Teresa Peña, Conceição Abreu, Gonçalo Figueira. *Gazeta de Física*, 35(1), pp. 8-17, 2008.
- Simões, S., *Ensino. Projecto de reforma ou reforma do projecto?* Porto, Razão Actual, 1971.
- Stoer, S. R., A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista”? *Análise Social*, XIX (77-78-79), 3.º, 4.º, 5.º, pp. 793-822, 1983.
- Teodoro, A., *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto, Afrontamento, 2001.
- Teodoro, A., *As políticas educativas em discurso directo (1955-1995)*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- Teodoro, A., *Repressão estudantil e ação psicológica no final do Estado Novo. A história esquecida do CDI (1966-1974)*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2023.
- Young, M., *The rise of the meritocracy, 1870-2033. An essay on education and equality*. Londres, Thames and Hudson, 1958.