U.PORTO

DOUTORAMENTO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Percursos e Tendências da Educação de Adultos em Portugal (1820-1995) - Um Olhar Transversal

Jorge Manuel da Silva Moreira

D

2020

Jorge Manuel da Silva Moreira

Percursos e Tendências da Educação de Adultos em Portugal (1820-1995) - Um Olhar Transversal

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, sob orientação dos Professores Doutores José Alberto Correia e João Caramelo

A meus pais, pessoas simples e trabalhadoras que enfrentaram uma vida dura sem nunca se vergarem às circunstâncias. Constituem para mim exemplos de vida, de dignidade, honradez e coragem.

À Teresa, companheira de viagem.

A meus filhos que, passo a passo, sonham e constroem o futuro.

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam (…). O fim da viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago, *Viagem a Portugal*

O que não é porém possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia, sem projeto (…). Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente sem obstáculos. Implica pelo contrário, avanços e recuos, marchas às vezes demoradas…

Paulo Freire, *Pedagogia da Indignação – Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*

PREÂMBULO

A elaboração de um trabalho académico desenvolve-se, em princípio, a partir de um processo que tem um ponto de partida que conhecemos e um ponto de chegada que representa a meta ou o objetivo que nos propomos alcançar. Tal como numa viagem, o itinerário que liga aqueles dois pontos pode prever-se e planear-se, mas nada garante que tudo corra como antecipamos. O «viajante» investigador depara-se, umas vezes com estradas largas e bem pavimentadas e com as direções bem sinalizadas, e outras com carreiros tortuosos e pedregosos, sem indicações, onde com facilidade se pode perder. Por vezes, os caminhos desenvolvem-se em linha reta, outras vezes, é necessário contornar os obstáculos ou voltar atrás, se entramos em becos sem saída. O próprio viandante pode não estar suficientemente preparado para as exigências do percurso escolhido, cometer erros e desacertos, equivocar-se nas escolhas e nas opções que toma. Mas, como se costuma dizer, o «caminho faz-se caminhando» e foi isso que este «caminhante», em particular, procurou fazer, mais animado umas vezes, mais desalentado outras, mas sem nunca lhe ocorrer a ideia da desistência, consciente e aberto à certeza dos imponderáveis e das surpresas.

Demos como título ao trabalho que resultou dessa «jornada» *Percursos e Tendências da Educação de Adultos em Portugal* (*1820-1995*), porque o nosso foco foi, sem margem para dúvidas, pôr em relevo os principais acontecimentos e realidades que a marcaram e, se possível, como diz o poeta, "se a tanto me ajudar o engenho e a arte", tirar daí algo com serventia para quem tem como ofício este setor da educação. Para subtítulo escolhemos a expressão *Um Olhar Transversal*, não apenas porque abarca um período longo dessa história, mas também porque a procura cruzar com muitos acontecimentos da história educativa geral, socioeconómica, política e cultural do país com que pretendemos conferir-lhe um maior enraizamento e sentido histórico.

Sabíamos o que pretendíamos, mas não sabemos se o alcançamos. Talvez no afã de compreendermos e tornar inteligíveis as ligações da educação de adultos com os contextos que a condicionam e, tantas vezes, a determinaram, nos tenhamos demorado em demasia neste ou naquele tópico, correndo o risco de, ao contrário do nosso propósito, obscurecermos o eixo principal do trabalho. Do ponto de vista pessoal foi, contudo, um risco que valeu a pena correr, pelo prazer de descoberta e de novos conhecimentos que nos trouxe. O trabalho que agora apresentamos é, pois, o resultado de um esforço empenhado na compreensão do percurso da educação de adultos em Portugal e das suas circunstâncias. Ser útil a quem, como nós, se interessa por este tema é o nosso desejo.

No momento em que nos encontramos prestes a dar por terminada esta «viagem», que vai, também ela, já longa, pela «aventura» do setor da educação de adultos, é importante fazer uma referência a todos aqueles que, ao longo de séculos, se têm batido em prol da alfabetização, da educação, da valorização e da cidadania da população adulta portuguesa, com perseverança, resistência e criatividade. A sua luta contra o esquecimento e desinteresse dos poderes públicos pela educação dos adultos, tantas vezes evidenciado, e o seu esforço em ultrapassar os momentos de descontinuidade e apagamento que se foram manifestando ao longo da sua história, constitui, sem dúvida, para nós, uma fonte de inspiração.

Por último, não podemos deixar de manifestar gratidão àqueles que nos auxiliaram e apoiaram nesta «caminhada», dos docentes do Curso de Doutoramento, aos colegas que connosco compartilharam ideias, expectativas e entusiasmos. Agradeço em particular aos meus orientadores, professor José Alberto Correia, pela disponibilidade e abertura, pela conjugação de tolerância e liberdade nos processos de orientação com a partilha generosa da sua sabedoria e amizade e ao professor João Caramelo pela solicitude cuidadosa, pelas sugestões e conselhos, pela amizade. Sem a sua disponibilidade este trabalho não teria sido possível. Devo, também, um agradecimento aos meus filhos que, ao longo deste percurso, nunca deixaram de se interessar pelo rumo que ele levava e que foram encontrando as atitudes e as palavras certas de incentivo e confiança. À Teresa, companheira de tantos anos com quem partilho projetos, alegrias e tristezas, desilusões e esperanças, já não agradeço (porque não disponho das palavras necessárias) mas reconheço a sua atenção e cuidado constantes e irrestritos. Um «esteio» sem o qual, o trabalho que agora se apresenta, dificilmente teria visto a luz do dia.

PERCURSOS E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL (1820-1995) - UM OLHAR TRANSVERSAL

RESUMO

Este trabalho debruça-se sobre um período largo da história da educação de adultos em Portugal (1820-1995). Com ele pretendemos evidenciar e analisar um conjunto de acontecimentos e características da sua evolução. Nesse sentido, procuramos realizar uma investigação em torno das políticas educativas que tiveram como foco os adultos; da ação dos principais protagonistas educativos; dos diversos interesses sociais, políticos ou económicos em jogo a cada momento; das diversas narrativas ideológicas e culturais que, neste domínio, se foram elaborando. Ao longo do presente trabalho tentamos compreender e discutir como as questões em torno da educação de adultos se foram manifestando, que «velhos» problemas se foram resolvendo e que «novos» se foram colocando.

A educação de adultos, tal como a educação em geral, é naturalmente, determinada por uma multiplicidade de fatores internos (dinâmicas próprias do setor) e externos (contextos políticos, sociais, económicos e culturais) sendo, portanto, muito moldada pelas circunstâncias históricas em que se desenrola. Por esta razão, o trabalho divide-se em capítulos que acompanham, em grande medida, os ciclos histórico-políticos dos últimos dois séculos em Portugal, ainda que nos centremos, com maior detalhe e atenção, nos períodos após o 25 de Abril de 1974, tendo em conta o profundo impacto que a revolução de Abril e a evolução sociopolítica posterior teve nos destinos da educação de adultos e que, ainda hoje, exercem a sua influência neste setor educativo. Podemos dizer que a revolução democrática e popular de Abril de 1974 abriu um novo capítulo para a educação de adultos no nosso país, fazendo-a ganhar uma dimensão no contexto da educação portuguesa, que nunca tivera até aí.

Questões como as da educação popular e da alfabetização da população e consequentemente, do combate ao analfabetismo; do «atraso» educativo português face aos países mais desenvolvidos, consubstanciado em níveis mais baixos de qualificação escolar e, muitas vezes, numa perceção de uma menor preparação cultural e científica da população face aos desafios da modernidade e da contemporaneidade; da criação e desenvolvimento do ensino profissional; da ligação entre educação, sociedade, economia e desenvolvimento; das funções do Estado no campo da educação; do papel dos movimentos sociais e da participação dos cidadãos na definição das políticas educativas; do vínculo entre educação formal e informal; dos direitos educativos dos cidadãos; das formas de organização e das metodologias mais adequadas ao desenvolvimento da educação de adultos, como também, da própria relevância que esta deveria assumir, têm

constituído temas estruturantes da discussão entre os diversos atores educativos, da investigação académica, da formulação de políticas educativas e de iniciativas populares e da cidadania neste campo.

Como concluímos, o percurso da educação de adultos é, em Portugal, não apenas longo, mas também complexo e diversificado, marcado por avanços e recuos, por linhas de continuidade (positivas ou negativas), por momentos de rutura que lhe imprimem novas dinâmicas, por tensões e conflitos, por projetos e programas de alcance variado e por políticas públicas nem sempre consistentes ou com resultados satisfatórios. Se o Estado Central tem sido, por inerência, neste campo, o ator principal, os movimentos sociais em torno da educação de adultos, assumiram, desde cedo, uma presença assinalável, remando, por vezes, contra circunstâncias sociais, culturais, económicas e políticas adversas, contribuindo com a sua ação para a alfabetização da população, para a promoção da educação/instrução e para a democratização do saber e da cultura. No entanto, no cômputo geral, pode dizer-se que nem as políticas públicas empreendidas pelo poder político no campo da educação de adultos, nem a ação dos diversos atores sociais e educativos nela implicados, foram as suficientes ou as necessárias para alcançarem a consolidação do setor da educação de adultos como campo especifico e autónomo da educação em Portugal, nem obtiveram o reconhecimento de um estatuto educativo para este setor condizente com a sua importância para os adultos e as necessidades que uma sociedade que se afirma moderna e desenvolvida exigiria.

Palavras-Chave: educação de adultos, formação de adultos, educação popular, instrução popular, alfabetização; ensino noturno, ensino técnico-profissional

ADULT EDUCATION PATHWAYS AND TRENDS IN PORTUGAL (1820-1995)
– A TRANSVERSAL VIEW

ABSTRACT

This work focus on a long period in the history of adult education in Portugal (1820-1995). With it we intend to highlight and analyse a set of events and characteristics of its evolution. In this sense, we seek to develop a research about the educational policies that had as focus the adults; the action of the main educational protagonists; the diverse social, political or economic interests at stake at each moment; the various ideological and cultural narratives that have been developed in this domain. Throughout this work we have tried to understand and discuss how the issues about adult education have been manifested, what «old» problems have been solved and what «new» ones have been emerging.

Adult education, like education in general, is naturally, determined by a multiplicity of internal (specific dynamics of the field) and external factors (political, social, economic and cultural contexts) and is therefore highly shaped by the historical circumstances in which it takes place. For this reason, the work is divided into chapters that, to a large extent, follow the historical and political cycles of the last two centuries in Portugal, although we focus, with more detail and attention, on the periods after the 25th of April 1974, taking into account the profound impact that the April revolution and the subsequent socio-political evolution had on the destinies of adult education and that, even today, exert their influence on this educational sector. We can say that the democratic and popular revolution of April 1974 opened a new chapter for adult education in our country, making it gain a dimension in the context of Portuguese education, as it never had before.

Issues such as popular education and literacy of the population and consequently the struggle against illiteracy; the Portuguese educational «backwardness» à-vis the more developed countries, consubstantiated in lower levels of school qualification and, often, in a perception of a lesser cultural and scientific preparation of the population in face of the challenges of modernity and contemporaneity; the creation and development of professional education; the link between education, society, economy and development; the functions of the State in the education field; the role of social movements and citizens' participation in the definition of educational policies; citizens' educational rights; the connection between formal and informal education; the forms of organisation and the best suited methodologies to the development of adult education as well as the very relevance that it should assume, have been structuring themes of the

discussion between the various educational actors, academic research, the formulation of educational policies and popular and citizenship initiatives in this field.

As we conclude, the adult education course in Portugal is not only long, but also complex and diversified, marked by advances and setbacks, by lines of continuity (positive or negative), by moments of rupture that give it new dynamics, by tensions and conflicts, by projects and programmes of varied scope and by public policies not always consistent or with satisfactory results. While the Central State has inherently been the main actor in this field, the social movements around adult education have assumed, since early times, a remarkable presence, sometimes rowing against adverse social, cultural, economic and political circumstances, contributing with their action to the literacy of the population, to the promotion of education/instruction and to the democratization of knowledge and culture. However, on balance, it can be said that neither the public policies undertaken by the political power in the field of adult education, nor the action of the various social and educational actors involved in it, were sufficient or the necessary to achieve the consolidation of the adult education sector as a specific and autonomous field of education in Portugal, or to obtain the recognition of an educational status for this sector commensurate with its importance for adults and the needs that a society that claims to be modern and developed would require.

Keywords: adult education, adult training, popular education, literacy; evening classes, vocational education

PARCOURS ET TENDANCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DES ADULTES AU PORTUGAL (1820-1995)

- UN REGARD TRANSVERSAL

RÉSUMÉ

Cet ouvrage porte sur une longue période de l'histoire de l'éducation des adultes au Portugal (1820-1995). Avec elle, nous avons l'intention de mettre en évidence et d'analyser un ensemble d'événements et de caractéristiques de son évolution. Dans ce sens, nous cherchons à mener une enquête autour des politiques éducatives qui ont été axées sur les adultes ; de l'action des principaux protagonistes de l'éducation ; des différents intérêts sociaux, politiques ou économiques en jeu à chaque moment ; des différents récits idéologiques et culturels qui, dans ce domaine, ont été développés. Tout au long de ce travail, nous essayons de comprendre et de discuter de la façon dont les problèmes liés à l'éducation des adultes se sont manifestés, que « d'anciens » problèmes ont été résolus et que de "nouveaux" problèmes ont été posés.

L'éducation des adultes, comme l'éducation en général, est naturellement déterminée par une multiplicité de facteurs internes (dynamiques spécifiques) et externes (contextes politiques, sociaux, économiques et culturels) et est donc fortement influencée par des circonstances historiques dans lesquelles elle se déroule. Pour cette raison, l'ouvrage est divisé en chapitres qui suivent, dans une large mesure, les cycles historico-politiques des deux derniers siècles au Portugal. Cependant, nous nous concentrons, avec plus de détails et d'attention, sur les périodes postérieures au 25 avril 1974, en tenant compte de l'impact profond que la révolution d'avril et l'évolution sociopolitique qui s'en est suivi ont eu sur les destinées de l'éducation des adultes et qui, encore aujourd'hui, exercent leur influence sur ce secteur éducatif. On peut dire que la révolution démocratique et populaire d'avril 1974 a ouvert un nouveau chapitre pour l'éducation des adultes dans notre pays, en lui faisant prendre une dimension dans le contexte de l'éducation portugaise, comme jamais auparavant. Néanmoins, sans bien réussir, à long terme, une consolidation suffisante en tant que secteur spécifique et autonome de l'éducation au Portugal.

Des questions telles que l'éducation populaire et l'alphabétisation de la population et, par conséquent, la lutte contre l'analphabétisme ; le "retard" éducatif du Portugal par rapport aux pays plus développés, qui se traduit par des niveaux de qualification scolaire plus faibles et souvent par la perception d'une moindre préparation culturelle et scientifique de la population face aux défis de la modernité et de la contemporanéité ; la création et le développement de l'enseignement professionnel; le lien entre éducation, société, économie et développement; les fonctions de l'État dans le secteur de

l'éducation ; le rôle des mouvements sociaux et de la participation des citoyens à la définition des politiques éducatives; le lien entre éducation formelle et informelle ; les droits éducatifs des citoyens ; les formes d'organisation et les méthodologies les mieux adaptées au développement de l'éducation des adultes, ainsi que la pertinence même qu'elle devrait assumer, ont été des thèmes structurants pour la discussion entre les différents acteurs de l'éducation, la recherche académique, la formulation des politiques éducatives et des initiatives populaires et citoyennes dans ce domaine.

Comme nous l'avons conclu, le chemin de l'éducation des adultes au Portugal est non seulement long, mais aussi complexe et diversifié, marqué par des avancées et des reculs, par des lignes de continuité (positives ou négatives), par des moments de rupture qui lui donnent une nouvelle dynamique, par des tensions et des conflits, par des projets et des programmes de portée variée et par des politiques publiques pas toujours cohérentes ou avec des résultats satisfaisants. Si l'État central a été par nature l'acteur principal dans ce domaine, les mouvements sociaux autour de l'éducation des adultes ont assumé une présence remarquable, parfois en se battant contre des circonstances sociales, culturelles, économiques et politiques défavorables, contribuant par son action à l'alphabétisation de la population, à la promotion de l'éducation/instruction et à la démocratisation des connaissances et de la culture. Toutefois, dans l'ensemble, on peut dire que ni les politiques publiques menées par le pouvoir politique dans le domaine de l'éducation des adultes, ni l'action des différents acteurs sociaux et éducatifs qui y participent n'ont été suffisantes ou nécessaires pour parvenir à la consolidation du secteur de l'éducation des adultes en tant que domaine d'éducation spécifique et autonome au Portugal, ni n'ont obtenu la reconnaissance d'un statut éducatif pour ce secteur à la hauteur de son importance pour les adultes et des besoins qu'exigerait une société qui se prétend moderne et développée.

Mots clés: éducation des adultes, formation des adultes, éducation populaire, alphabétisation; cours du soir, enseignement technique et professionnel

Índice

INTRODUÇÃO 23

1. NOTAS METODOLÓGICAS E OBSERVAÇÕES DIVERSAS ACERCA DO PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO 39

1.1. RAZÕES PARA A ESCOLHA DE UM TEMA 41

1.2. A DEFINIÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA 43

1.3. A QUESTÃO DA «PERIODIZAÇÃO» 46

1.4. ENTRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, EDUCAÇÃO POPULAR E OUTROS CONCEITOS 56

1.5. CONCEÇÃO, PESQUISA, ESCRITA 64

2. APONTAMENTOS BREVES SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR: DO LIBERALISMO AO FIM DO «ESTADO NOVO» - 1820-1974 77

2.1. A (QUASE) AUSÊNCIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS POR PARTE DOS GOVERNOS DA MONARQUIA CONSTITUCIONAL 79

2.2. O «MOVIMENTO» REPUBLICANO E A «EDUCAÇÃO POPULAR» 93

2.2.1. A educação e a cultura como «regeneração» do país e a formação do cidadão e do trabalhador 93

2.2.2. As Escolas Móveis 95

2.2.3. As Universidades Populares 99

2.3. O MOVIMENTO OPERÁRIO E A «EDUCAÇÃO» DOS TRABALHADORES 106

2.3.1. Entre o «aperfeiçoamento intelectual e moral» das «classes laboriosas» e a autonomia da educação operária 106

2.3.2. A Voz do Operário 115

2.3.3. As escolas operárias ou sindicais 117

2.4. A AÇÃO EDUCATIVA DOS GOVERNOS REPUBLICANOS: DAS BOAS INTENÇÕES ÀS INSUFICIENTES REALIZAÇÕES 120

2.5. A EDUCAÇÃO POPULAR E O «ESTADO NOVO»: UMA EDUCAÇÃO DE MÍNIMOS ENTRE A APOLOGIA DO ANALFABETISMO E A SUA PERCEÇÃO COMO PROBLEMA 135

2.5.1. As «reformas» no ensino primário, campo prioritário da ação educativa do Estado Novo até à II guerra mundial 135

2.5.2. O Estado Novo e a educação de adultos até aos anos cinquenta: da regulamentação dos «cursos noturnos» à discussão sobre o analfabetismo 142

2.5.3. O Plano de Educação Popular/Campanha Nacional de Educação de Adultos: da «mobilização» nacional à «culpabilização» dos analfabetos; dos «cursos noturnos» aos «cursos de educação de adultos» 148

2.5.4. «Modernistas» e «Conservadores» - dos anos sessenta ao fim do regime: entre a «necessidade» imperiosa de mudanças e a «rigidez» do sistema político – a «reforma» de Veiga Simão 156

2.5.5. As «medidas» de Veiga Simão no campo da «educação base» de adultos 162

2.5.6. O ensino técnico-profissional: expressão de um ensino socialmente diferenciado e única via ao dispor dos adultos para os seus estudos pós-primários até meados da década de setenta 165

2.6. O «MOVIMENTO ASSOCIATIVO POPULAR» DURANTE O ESTADO NOVO: AÇÃO SOCIOCULTURAL E EDUCAÇÃO INFORMAL 176

2.7. CONTINUIDADES E RUTURAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DA EDUCAÇÃO POPULAR – 1820-1974 – CONSIDERAÇÕES GERAIS 183

3. *"O POVO SAIU À RUA NUM DIA ASSIM":* A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO PERÍODO REVOLUCIONÁRIO (1974-1976) – AÇÃO SOCIOCULTURAL, MOVIMENTOS POPULARES E EDUCAÇÃO (IN)FORMAL PARA A MUDANÇA SOCIAL 193

3.1. O «PERÍODO "REVOLUCIONÁRIO» (1974-1976) - BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA.... 195

3.1.1. Os anos «vertiginosos» da revolução portuguesa 198

3.1.2. Do «povo na rua» à «maioria silenciosa» - do 25 de Abril ao 28 de Setembro de 1974 200

3.1.3. Revolução ou «regresso ao passado - do 28 de Setembro 1974 ao 11 de Março 1975 202

3.1.4. O «verão quente»: da sociedade em vias para o socialismo à «contenção» da revolução - do 11 de Março ao 25 de Novembro de 1975 204

3.1.5. A caminho da «normalização»: da aprovação da Constituição à realização das primeiras eleições legislativas, presidenciais e autárquicas - do 25 de Novembro de 1975 ao final de 1976 212

3.1.6. Transformações e ruturas no campo educativo (e na Educação de Adultos) 215

3.2. "AO ENCONTRO DO POVO" : A CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO DO VERÃO DE 1974 221

3.2.1. "Unidade estudantil com o povo trabalhador": uma «campanha» de estudantes «progressistas» nos alvores da revolução 221

3.2.2. Dor e alegria na descoberta (pelos estudantes alfabetizadores) da realidade portuguesa: a «campanha »no país rural 231

3.2.3. "Quem aprendeu fomos nós…": o «balanço» (im)possível da Campanha de Alfabetização do Verão de 1974 235

3.3. "SAÍDOS DA NOITE FASCISTA…": A "DINAMIZAÇÃO CULTURAL" - UM PROGRAMA PARA A CONSCIENCIALIZAÇÃO POLÍTICA E A CIDADANIA 238

3.3.1. Povo, Política, Cultura e Cidadania: ideias fortes para uma iniciativa de consolidação do processo revolucionário 238

3.3.2. As Campanhas no terreno: da dinamização cultural à dinamização social 246

3.3.3. As Campanhas de Dinamização Cultural entre as lógicas da «alfabetização» e do «poder popular» 254

3.4. A AÇÃO DA DIREÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO PERMANENTE (1975-1976): UM MARCO FUNDADOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO PORTUGAL DEMOCRÁTICO.... 258

3.5. O ENSINO PREPARATÓRIO E SECUNDÁRIO NOTURNO - UM ENSINO «À MARGEM» DO PROCESSO REVOLUCIONÁRIO 265

3.6. UTOPIAS, EXPERIÊNCIAS, REALIZAÇÕES, ENTUSIASMOS E DESENCANTOS: UMA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM TEMPOS DE REVOLUÇÃO (1974-1976) – CONSIDERAÇÕES GERAIS 269

4. EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CONTEXTO DA «NORMALIZAÇÃO DEMOCRÁTICA» (1976-1986) 289

4.1. A CONTENÇÃO DO PROCESSO REVOLUCIONÁRIO: A CAMINHO DA «NORMALIZAÇÃO» 291

4.1.1. A «normalização»: da legitimidade revolucionária à democracia representativa e à economia de mercado no contexto europeu 292

4.1.2. A institucionalização de uma democracia do tipo europeu ocidental 299

4.1.3. Contenção e reversão do legado revolucionário: em direção à consolidação de uma sociedade capitalista 303

4.1.4. A construção do «Estado-Providência» 314

4.2. A EDUCAÇÃO EM PROCESSO DE «NORMALIZAÇÃO» 321

4.2.1. Os mandatos de Sotto Mayor Cardia: uma visão conservadora, elitista e autoritária da educação (Julho de 1976 - Agosto de 1978) 323

4.2.1.1. Apocalipse e Salvação 323

4.2.1.2. «Pôr ordem na casa»: a «qualidade do ensino» como operador ideológico e sustentação de uma política educativa socialmente seletiva 326

4.2.1.3. Autoridade e autoritarismo: o caso exemplar do ensino superior 331

4.2.1.4. «Um ensino para ricos»: o elitismo recuperado no acesso à universidade 339

4.2.1.5. Sottomayor Cardia: uma herança controversa 347

4.2.2. A Educação na encruzilhada: os governos de iniciativa presidencial (Agosto 1978 - Dezembro 1979) 351

4.2.3. Modernização e conservadorismo na educação: os mandatos de Vítor Crespo e Fraústo da Silva nos governos da Aliança Democrática - PSD/CDS (Janeiro 1980 - Junho 1983) 354

4.2.4. A política educativa do governo PS/PSD e o ensino técnico-profissional: Augusto Seabra no centro da «crise da educação» (Junho 1983 - Novembro 1985) 363

4.2.5. Entre a «Lei de Bases» e o «a todo o vapor» para o ensino superior privado: o mandato de João de Deus Pinheiro no governo minoritário do PSD (Novembro 1985 - Agosto 1987) . 367

4.2.6. A Lei de Bases do Sistema Educativo enquanto término do período de «normalização» na educação 370

4.2.7. "Formar uma elite ou educar um povo?": pequeno balanço da educação no período da «normalização» 376

4.3. EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO PERÍODO DA «NORMALIZAÇÃO»: DO «DESERTO» AO FIM NÃO DECLARADO DO PNAEBA (1976-1986) 382

4.3.1. O «deserto»" – nas políticas públicas de educação de adultos. O papel de «resistência» dos movimentos populares (1976-78) 385

4.3.1.1. A política de «tábua rasa» dos primeiros governos constitucionais 385

4.3.1.2. A Educação de Adultos em questão: um debate no Parlamento nos inícios da «normalização» educativa 388

4.3.1.3. A ação do movimento popular no campo da educação de adultos e da animação sociocultural, nos primeiros governos constitucionais 392

4.3.1.4. A revista «Intervenção» e o «Movimento» de Animação Sociocultural 394

4.3.1.5. «Unir as Letras, Escrever Povo» - um intuito organizativo no campo da educação popular e de adultos 398

4.3.2. Constituição e edificação da rede pública de educação de adultos: o PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (1978-1986) 404

4.3.2.1. A proposta do PCP sobre a «eliminação do analfabetismo» 404

4.3.2.2. Do projeto do PCP à elaboração do PNAEBA 409

4.3.3. Entre promessas e realizações: os primeiros anos de execução do PNAEBA (1980-1982) 418

4.3.4. Continuidades e inovações: entre a persistência de problemas estruturais e novas experiências (1982-1985) 424

4.3.4.1. Da alfabetização e educação de base de adultos à dinamização da leitura e aos cursos socioprofissionais 424

4.3.4.2. Ações e Experiências no Ensino Preparatório: o desbravar de novos caminhos ... 432

4.3.4.3. Os Programas Regionais Integrados (PRIS): uma experiência pioneira 439

4.3.5. Uma situação ambígua: O «fim» (não declarado) do PNAEBA 446

4.4. 1976-1986: UMA DÉCADA DE GRANDES TRANSFORMAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS – CONSIDERAÇÕES GERAIS 451

5. A «IDEOLOGIA DA MODERNIZAÇÃO»: DO «MOVIMENTO DE ESCOLARIZAÇÃO» (ENSINO RECORRENTE) E DA AFIRMAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL (EM SENTIDO ESTRITO) AO APAGAMENTO DO «SERVIÇO» DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS [1986-1995] 461

5.1. O «DISCURSO» DA MODERNIZAÇÃO 463

5.2. A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO E A EVOLUÇÃO DO SUBSISTEMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS 468

5.3. O PROJETO EXPERIMENTAL DE REFORMA DOS CURSOS NOTURNOS DOS ENSINOS PREPARATÓRIO E SECUNDÁRIO: O «MOVIMENTO DE ESCOLARIZAÇÃO» 470

5.4. A RESTRUTURAÇÃO DA DGEA E DOS «CURSOS DE EDUCAÇÃO DE BASE»: RUTURAS E CONTINUIDADES 477

5.5. O RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO ÂMBITO DA COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO: UMA PROPOSTA DE RESTRUTURAÇÃO CAÍDA EM «SACO ROTO» 482

5.6. DA CRIAÇÃO DA DIRECÇÃO-GERAL DE EXTENSÃO EDUCATIVA (DGEE) À LEI DO «ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS»: O ACENTUAR DA LOGICA ESCOLARIZANTE 488

5.7. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO PARA PORTUGAL (PRODEP 1) 493

5.8. O «DESMANTELAMENTO» DO «SERVIÇO» DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E O BALANÇO NEGATIVO DO ENSINO RECORRENTE 498

5.9. 1986-1995: UM TEMPO PERDIDO PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS? – CONSIDERAÇÕES GERAIS 503

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE UM LONGO CAMINHO PERCORRIDO 509

BIBLIOGRAFIA 527

APÊNDICE/ QUADRO DE LEGISLAÇÃO REFERENCIADA SOBRE EDUCAÇÃO / EDUCAÇÃO DE ADULTOS 561

SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Aliança Democrática
ADEP	Agence National pour le Développent Local
AELP	Associação de Estudantes Liceais do Porto
AIT	Associação Internacional dos Trabalhadores
AMI	Agrupamento Militar de intervenção
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQEP	Agência para a Qualificação e o Ensino Profissional
AOC	Aliança Operário-Camponesa
APAC	Associação Portuguesa de Animadores Culturais
ASDI	Ação Social Democrata Independente
ASJ	Aliança Socialista da Juventude
Base FUT	Frente Unitária de Trabalhadores
BE	Bloco de Esquerda
CAOB	Centro de Apoio às Organizações de Base
CC	Coordenação Concelhia
CCEP	Centros de Cultura e Educação Permanente
CCRA	Comissão de Coordenação Regional do Alentejo
CCRN	Comissão de Coordenação Regional do Norte
CDS	Centro Democrático Social
CEBA	Cursos de Educação Básica de Adultos
CEE	Comunidade Económica Europeia
CEEC	Centro de Estudos, Educação e Cultura
CEIP	Centro de Esclarecimento e Informação Pública
CEUR	Comissões Estudantis de Unidade Revolucionária
CGT	Confederação Geral do Trabalho
CGTP	Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses
CNAEBA	Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
CNO	Centros Novas Oportunidades
CODICE	Comissão Dinamizadora Central
COPCON	Comando Operacional do Continente
CQEP	Centros para a Qualificação e Ensino Profissional
CRAP	Centros Regionais de Apoio Pedagógico
CREBS	Células Revolucionárias Estudantis de Base Socialista
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
CRVCC	Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
CUM	Comissões Unitárias de Mulheres
DAR	Diário da Assembleia da República
DGAEE	Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa
DGE	Direcção-Geral de Estatística
DGEA	Direcção-Geral de Educação de Adultos
DGEB	Direcção-Geral do Ensino Básico
DGEBS	Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário
DGEE	Direção-Geral de Extensão Educativa

DGEP	Direcção-Geral de Educação Permanente
DGS	Direção Geral de Segurança
DRE	Direções Regionais de Educação
EFA	Educação e Formação de Adultos
ELP	Exército de Libertação de Portugal
EMGFA	Estado Maior General das Forças Armadas
EPAL	Empresa Pública das Águas de Lisboa
EUA	Estados Unidos da América
FA's	Forças Armadas
FAOJ	Fundo de Apoio às Organizações Juvenis
FEML	Federação de Estudantes Marxistas Leninistas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNAT	Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho
FP 25 de Abril	Forças Populares 25 de Abril
FREP	Federação Revolucionária de Estudantes Portugueses
FRS	Frente Republicana e Socialista
FSP	Frente Socialista Popular
FUP	Frente de Unidade Popular
FUR	Frente de Unidade Revolucionária
GEP/ME	Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministério da Educação
GEPE	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
GNR	Guarda Nacional Republicana
GT	Grupo de Trabalho
GTAA	Grupo de Trabalho de Alfabetização de Almada
GRAAL	Movimento feminino de inspiração cristã
ICP	Instituto Comercial do Porto
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
IIP	Instituto Industrial do Porto
INATEL	Instituto Nacional para o Aproveitamento dos Tempos Livres dos Trabalhadores
INCM	Imprensa Nacional-Casa da Moeda
INE	Instituto Nacional de Estatística
INEA	Instituto Nacional para a Educação de Adultos
INIP	Instituto de Inovação Pedagógica
IPSS	Instituições Particulares de Solidariedade Social
ISCSP	Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
JC	Juventude Centrista
JSD	Juventude Social Democrata
JSN	Junta de Salvação Nacional
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LCI	Liga Comunista Internacionalista
MDLP	Movimento Democrático para a Libertação de Portugal
MDP	Movimento Democrático Português
MDP/CDE	Movimento Democrático Português /Comissão Democrática Eleitoral
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEIC	Ministério da Educação e Investigação Científica

MES	Movimento de Esquerda Socialista
MFA	Movimento das Forças Armadas
MIRN/PDP	Movimento Independente para a Reconstrução Nacional/ Partido da Direita Portuguesa
MRPP	Movimento Reorganizativo do Partido do Proletariado
MUD	Movimento de Unidade Democrática
MUNAF	Movimento de Unidade Nacional Antifascista
NATO / OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
NEIP	Núcleos Estudantis de Intervenção Política
NERA	Núcleo de Educação Recorrente de Adultos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OCMLP	Organização Comunista Marxista Leninista Portuguesa
OCRECP	Organização dos Comités Revolucionários de Estudantes Comunistas de Portugal
OMEN	Obra das Mães pela Educação Nacional
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PACMA	Processo Alternativo de Construção de Materiais para a Alfabetização
PC(R)	Partido Comunista (Reconstruído)
PCP	Partido Comunista Português
PCP (ML)	Partido Comunista Português (Marxista-Leninista)
PDC	Partido da Democracia Cristã
PEARA	Programa de Educação de Adultos do Alentejo
PIDE	Polícia Internacional e de Defesa do Estado
PIDR	Planos Integrados de Desenvolvimento Regional
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAEBA	Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
PNEC	Processo de Normalização Em Curso
PPD/PSD	Partido Popular Democrático/Partido Social Democrata
PRD	Partido Renovador Democrático
PREC	Processo Revolucionário em Curso
PRIS	Programas Regionais Integrados
PRM	Projeto Regional do Mediterrâneo
PRODEP	Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
PS	Partido Socialista
PSP	Polícia de Segurança Pública
PSR	Partido Socialista Revolucionário
PVDE	Polícia de Vigilância e Defesa do Estado
RGA	Reuniões Gerais de Alunos
RTP	Rádio Televisão Portuguesa
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SAAL	Serviço de Apoio Ambulatório Local
SAF	Sector de Animação e Formação
SMP	Serviço Médico à Periferia
SNI	Secretariado Nacional de Informação, Cultura Popular e Turismo
SNS	Serviço Nacional de Saúde

SRES	Secretariado para a Remodelação do Ensino Secundário
SUV	Soldados Unidos Vencerão
UCP	Unidades Coletivas de Produção
UDP	União Democrática Popular
UEC	União dos Estudantes Comunistas
UEDS	União de Esquerda para a Democracia Socialista
UNEP	União Nacional de Estudantes Portugueses
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UP	Universidades Populares
UPP	Universidade Popular Portuguesa
UP do Porto	Universidade Popular do Porto
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
V.O.	Voz do Operário
VV	Jornal Viva Voz

INTRODUÇÃO

O trabalho que agora se apresenta procura lançar um olhar, retrospetivo e transversal, sobre um largo período da educação de adultos em Portugal (1820-1995). Um período, sem dúvida extenso, que abarca realidades muito diversas, ilustrativo da multiplicidade e complexidade da história deste setor da educação no nosso país. Em linhas gerais, procura-se cobrir um arco temporal que se situa entre a implantação do regime liberal, sobretudo volvida a primeira metade do século XIX, quando a problemática da educação de adultos se começa a colocar com maior acuidade, e o (quase) final do século XX quando, do nosso ponto de vista, se conclui um período marcado pelo progressivo esgotamento das políticas e intervenções educativas dirigidas a adultos que se verificaram na sequência da revolução de Abril de 1974 e na posterior consolidação de um regime democrático-capitalista de tipo europeu. De facto, a extinção (1993) da Direção-Geral de Extensão Educativa (DGEE), organismo oficial que, sob várias designações - Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP), Direcção-Geral de Educação de Adultos (DGEA), Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAEE) vinha, desde a sua criação (1971), coordenando e implementando a política pública para este setor e a integração dos seus serviços nas Direcções-Gerais do ensino básico e secundário, assinala simbolicamente a consagração de uma política educativa (em curso desde 1986) que, atribuindo uma particular prioridade à frequência escolar dos adultos, por via do ensino recorrente, se desinteressava, em grande medida, pelas práticas menos formais, menos escolarizadas, mais diversificadas e mais próximas dos contextos populares que haviam, decididamente, marcado este setor da educação nos anos que se seguiram à revolução. Por sua vez, o ano de 1995, assinala uma mudança de ciclo político com profundos impactos na política educativa para adultos que passa a orientar-se por um novo quadro de referências conduzindo à institucionalização (instável) de novos organismos dedicados a esse setor da educação, à realização de programas de carácter nacional com avultados investimentos, à experimentação e implementação de novas modalidades e metodologias de educação de adultos como os cursos de Educação e Formação de Adultos ou os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, entre outras medidas que, ainda hoje, fazem parte do panorama da educação de adultos em Portugal. Dado que a partir daquela data se inicia, neste campo, um período que, em muitos aspetos, se pode considerar como contemporâneo, entendemos tomar essa data como marco temporal para o encerramento do nosso trabalho. O facto de já termos estudado (no âmbito do mestrado) este último período,

para além de ser também sobre ele que existem mais trabalhos académicos, acrescentaram razões para esta escolha.

Entre estes dois momentos (1820-1995) que balizam a nossa pesquisa, muita coisa se passou, evidentemente, no campo da educação de adultos, nas políticas desenvolvidas (ou não) pelos sucessivos governos, nas ações dos movimentos sociais ou nas atitudes e disposições da população: entre outros factos e acontecimentos podemos referir, por exemplo, o quase alheamento (regime liberal), a insuficiência (I república) ou até a hostilidade para com a educação de adultos por parte da ação de muitos governos/governantes ao longo deste período de tempo, quando não o próprio elogio da ignorância como fez o Estado Novo; reformas de «cátedra», empreendidas mas quase logo esquecidas; a resistência das elites socioeconómicas portuguesas, tantas vezes verificada, a um investimento sério na educação da população portuguesa; a subordinação das políticas educativas que, por vezes, se verificou a interesses economicistas ou a grupos particulares; a «resistência passiva» de certos estratos populares, num país eminentemente rural (até aos anos sessenta), a uma educação/alfabetização que lhes aparecia como desprovida de utilidade e sentido, ou como uma impossibilidade; mas também o ativismo e a luta pela educação de adultos empreendida por movimentos republicanos e operários; as iniciativas da sociedade civil, de associações e coletividades populares e por cidadãos empenhados e militantes na causa da educação dos seus concidadãos. Iniciativas generosas, por vezes algo românticas, quase sempre lutando com escassez de meios e recursos e, em certas circunstâncias, lutando mesmo contra a opressão e a repressão das estruturas do Estado; os «ventos da liberdade», levantados pelo 25 de Abril, que trouxe a educação de adultos para as ruas, canalizando energias estudantis e populares em campanhas de alfabetização e de dinamização cultural e muitas atividades de base local com carácter educativo, sociocultural e de intervenção cidadã; a ação da Direcção-Geral de Educação Permanente que, pela primeira vez, em liberdade, pôde estruturar as primeiras medidas públicas de um sistema de apoio à educação popular de adultos; o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) que, embora ficando aquém das expectativas criadas, criou a primeira rede nacional de educação de adultos extraescolar; as dificuldades e os impasses no ensino noturno que a revolução e a democratização (social e do ensino) não souberam ou puderam equacionar satisfatoriamente; a emergência de um setor de formação profissional desvinculado da formação geral e cultural.

Um olhar mesmo que breve, sobre o longo trajeto já percorrido, em Portugal, no campo da educação de adultos, não pode deixar de ressaltar as muitas e variadas fases e iniciativas que esta foi assumindo, algumas das quais verdadeiras «epopeias» de resistência, dedicação e solidariedade humana. Mas também são evidentes as múltiplas

insuficiências e retrocessos que têm caracterizado esse caminho e, em determinados períodos históricos, parecem tornar-se mais patentes esses traços de regressão. Não por acaso, a leitura de muitos textos sobre educação de adultos, no nosso país, transmite-nos uma sensação de desalento e de descontinuidade, de projetos começados, mas quase sempre interrompidos, de estruturas que se criam para logo se extinguirem, de prioridades que se estabelecem para, passado algum tempo, se alterarem, investimentos que se fazem mas dos quais se retiram pouco frutos. As ideias de impasse e inconstância ou de resultados abaixo do esperado e do necessário marcam fortemente a literatura educativa em torno do campo da educação de adultos. A acompanhá-las surge igualmente a ideia recorrente de que este setor educativo nunca conseguiu afirmar-se como um setor autónomo e com um peso específico no quadro mais geral da educação em Portugal, a despeito da sua manifesta necessidade. As consequências para a população adulta (e para a sociedade portuguesa no seu conjunto) deste falhanço são elevadas. Evidenciam-se, por exemplo, na persistência e resistência do analfabetismo que nos acompanhou até tempos muito recentes, num quadro geral de baixas qualificações escolares e profissionais da população portuguesa, mas também, nos índices de participação social, política ou cultural de que muitas vezes nos queixamos. No entanto, se predomina justamente a ideia de que a preocupação com a educação de adultos é, entre nós, pouco efetiva, cremos que é necessário colocar no outro prato da balança as inúmeras vontades e iniciativas que, frequentemente, em circunstâncias difíceis, ao longo do tempo, com origem na iniciativa dos cidadãos e das suas instituições ou no interior do aparelho do Estado, se foram manifestando e procurando contrariar o estado das coisas. Iniciativas que, contrariando o marasmo instalado ou até a oposição declarada, foram remando contra a maré e, por vezes, alcançado resultados de relevo, seja pelo número de adultos envolvidos, seja pela inovação metodológica, seja pela consciência cívica e política, a resistência cultural, os direitos de cidadania que foram promovendo e incentivando.

Uma dos motivos que nos levou a abalançarmo-nos à realização deste trabalho, foi a consideração da importância que o setor da educação de adultos representou, representa e é necessário que ainda venha a representar na formação global dos adultos e na melhoria das respostas educativas a um mundo em mudança acelerada, seja no campo da alfabetização e das qualificações escolares, seja do trabalho e das profissões, da tecnologia, dos desafios ambientais e sociais, dos valores e direitos humanos, do desenvolvimento pessoal, entre outras dimensões. O trabalho que agora apresentamos, insere-se, na medida das suas possibilidades, nesse processo que entendemos necessário de produzir e difundir conhecimento em torno da problemática da educação de adultos. Cremos que o estudo, a reflexão e discussão do passado da educação de adultos, do seu percurso, dos seus êxitos e falhanços, dos seus momentos essenciais, deverá constituir um contributo para o fortalecimento do seu papel no campo mais amplo da educação.

Uma outra razão, mais pessoal, pela qual decidimos empreender o presente trabalho, prende-se com o facto de, por cerca de duas décadas, termos estado profissionalmente ligados ao desenvolvimento de projetos de desenvolvimento social em meio urbano (Porto) e de luta contra a pobreza e a exclusão social nos quais as questões da educação/formação de jovens e adultos constituía uma das linhas prioritárias de intervenção. Tendo promovido, ou ajudado a promover, numerosas iniciativas neste campo, em cooperação ou articulação com parceiros nacionais ou internacionais, não podemos deixar de reconhecer a boa vontade de tantas pessoas e instituições na procura de soluções e medidas que ajudassem a minorar ou resolver os problemas dos indivíduos e das comunidades implicadas, fossem eles as baixas qualificações escolares e profissionais, o insucesso escolar, o desemprego, a ausência de rendimentos, a degradação e a desqualificação urbana, as más condições habitacionais e muitas outras. Um trabalho amiúde marcado pela urgência da resolução de problemas concretos, pelo improviso, pela pressão do imediato, pelos constrangimentos institucionais, pelos recursos sempre escassos face às necessidades, por regras inflexíveis (e por vezes incompreensíveis) de tantos programas nacionais ou comunitários. Um trabalho predominantemente empírico (sem que este classificativo subentenda qualquer crítica), mas no qual sentimos, pessoalmente, por vezes, falta de enraizamento numa tradição de trabalho educativo/formativo, em contexto socioeducativo, que lhe desse profundidade e enquadramento. Esta perceção, despertou-nos o desejo de conhecer melhor o «mundo» das questões educativas/formativas e aproximou-nos das Ciências da Educação, tendo-nos levado à frequência do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e à elaboração de uma dissertação em torno do Programa «Novas Oportunidades», então em pleno desenvolvimento. Foi também a partir da necessidade de fundamentar e contextualizar esse programa, numa perspetiva mais ampla, que foi crescendo o interesse pelo conhecimento da evolução da educação de adultos no nosso país e que se viria a formular o projeto que estaria na origem do trabalho que agora apresentamos.

Apesar do trabalho de pesquisa, análise e crítica que procuramos desenvolver, estamos conscientes do risco de não conseguirmos ultrapassar afirmações genéricas ou demasiado vagas, ou ficarmos pelo que já foi dito e repetido. A própria amplitude do período em análise é indutora desse risco porque, em grande medida, impede uma análise minuciosa e detalhada, que poderia acrescentar pormenores ou circunstâncias menos conhecidas ou estudadas relativamente a este ou àquele período e implica, necessariamente, que muita coisa seja deixada de fora. Pela nossa parte, fizemos o possível por ultrapassar esse risco, procurando conciliar a descrição e análise dos factos e acontecimentos mais relevantes relativos à educação de adultos, com a tentativa de os situar no contexto político, social, económico e educativo que lhes fornecem, do nosso ponto de vista, racionalidade e sentido histórico. Estamos, pois, convictos que o estudo

do setor da educação de adultos implica tanto o entendimento das suas dinâmicas internas e da sua realidade específica, quanto o seu enquadramento em contextos sociológicos mais amplos. Por essa razão, se para cada período da educação de adultos que trabalhamos, nos situamos, essencialmente, na realidade concreta desse setor educativo, nas medidas de política pública tomadas nesse âmbito ou nas iniciativas empreendidas por diversas instituições ou pelos cidadãos, não deixamos de as procurar situar no seu contexto político, sociocultural e educativo que, decisivamente, o condiciona e determina. Procuramos, pois, «contar» uma história (com muitas estórias dentro), com os seus protagonistas (individuais, coletivos e institucionais), as suas ideias e projetos, as suas ações e inércias, os seus conflitos, a sua confrontação com as lógicas políticas, económicas, culturais e ideológicas e com os contextos nacionais e internacionais que constituem o caldo social no qual o percurso da educação de adultos se desenrola. No seu conjunto, procuramos (pelo menos tentámo-lo) reconstituir um quadro analítico do que foi uma parte da história deste setor da educação em Portugal.

Importa também dizer que, quando nos referimos à história da educação de adultos, no nosso país, referimo-nos, principalmente (mas não exclusivamente), à educação de adultos como intenção organizada formal ou mais ou menos formal por parte do poder político, de uma instituição ou da iniciativa dos cidadãos. Quanto à outra (a informal) ela sempre esteve presente na vida das pessoas e das sociedades, quer elas tenham consciência disso ou não. Como refere Canário, a invisibilidade da «educação informal» decorre da "*hegemonia do projeto de escolarização que marca a história contemporânea, desde os alvores da modernidade*" (2006:196). Situação que só começa a inverter-se, como escreve, a partir do fim da II guerra mundial, época em que começa a ser reconhecida e valorizada por diversos setores e instituições no interior dos movimentos de educação de adultos. Em Portugal, esse reconhecimento só acontecerá, ainda que de forma algo inconsistente, após o 25 de Abril de 1974.

O trabalho presente estrutura-se em diversos capítulos e subcapítulos, abordando cada um, um determinado período histórico ou um determinado tema, onde procuramos analisar as questões que, sucessivamente, no seu emergir ou na sua permanência, se foram colocando à educação de adultos e que, no seu conjunto, abrangem a totalidade do tempo histórico que decidimos abordar. Contudo, porque a revolução iniciada com o 25 de Abril de 1974 e as décadas que se lhe seguiram, marcaram profundamente a evolução política e social do país e modificaram, com nenhuma outra época anterior, a realidade educativa portuguesa e introduziram mudanças assinaláveis no contexto da educação de adultos em Portugal, a sua análise ocupa uma parte substancial do nosso trabalho. Encerramos cada um desses capítulos como um texto de *Considerações Gerais*, no qual se pretende proceder a uma síntese das questões fundamentais que, nesse período, marcaram esse setor da educação.

O I Capítulo com o título, *Notas Metodológicas e Observações Diversas Acerca do Percurso da Investigação*, debruça-se sobre as questões que, do ponto de vista epistemológico e metodológico, envolveram e marcaram a elaboração da investigação. Reflete-se sobre as condições de constituição de uma problemática em torno do percurso da educação de adultos em Portugal, dos conceitos envolvidos às possíveis periodizações e categorizações; dá-se conta dos processos metodológicos utilizados e da sua justificação bem como das diversas etapas da investigação e da sua conjugação.

O II Capítulo, intitulado *Apontamentos Breves Sobre a Educação de Adultos e a Educação Popular: Do Liberalismo ao Estado Novo – 1820-1974*, aborda os períodos do Liberalismo (Monarquia Constitucional), da I República e do «Estado Novo» e a ação dos movimentos republicanos, anarquistas, operários e populares de diversos matizes. Se escolhemos o período do Liberalismo para início do nosso estudo, não é porque os governos liberais tenham dada particular importância à questão da educação dos adultos. Apesar de na legislação de Passos Manuel, em 1836, sobre o ensino primário, se estipular a obrigação dos professores primários providenciarem "aulas noturnas" para os adultos interessados que não as pudessem frequentar durante o dia e, de um modo geral, toda a legislação subsequente, fizesse referência, mais ou menos explícita, a este tipo de ensino (bem como ao ensino dominical, mais direcionado para o público feminino), a educação/ensino dos adultos nunca mostrou ser uma prioridade levada em conta pelos políticos liberais. Contudo, é com certeza a partir das primeiras décadas do liberalismo que se vai consolidando uma perceção crescente do «atraso» económico, cultural e educativo português e da necessidade de se tomarem medidas para a «instrução do povo» embora, como sempre, alguns defendessem que a prioridade devesse antes ser a da preparação de uma «elite» para a governação do país. O Liberalismo assistirá à emergência dos primeiros movimentos sociais, cívicos e/ou populares em torno da educação de adultos, ligados a uma pequena burguesia «esclarecida» e a um setor intelectual preocupado com o desenvolvimento cultural e económico do país, bem como a organizações operárias que pretendiam melhorar as condições de vida de um proletariado que uma tímida industrialização fazia crescer. Se bem que ao longo do século XIX se tivessem registado diversas iniciativas no campo da educação de adultos, seria a partir do último quartel daquele século que os problemas deste setor educativo, assumiriam maior protagonismo, sobretudo, pelas mãos de personalidades ligadas ao Partido Republicano ou pela iniciativa dos movimentos operários e sindicais bastante influenciados, no geral, pela ideologia anarquista. Combate político (pela República, ou pela emancipação do operariado) e combate educativo andaram, desde então, muitas vezes, estreitamente relacionados. Também a defesa do papel da educação no desenvolvimento e progresso do país constituiu uma tónica dominante do discurso de muitos desses movimentos em torno da educação e da educação de adultos. Procuramos

pôr em relevo e acompanhar a ação desses movimentos, de que são exemplo, entre outros, as Escolas Móveis, as Universidades Livres e Populares, as Escolas Operárias, e discutir os seus objetivos e estratégias educativas, o seu impacto, etc. Registe-se, no entanto, que, apesar de todos estes esforços, o século XIX terminaria com uma taxa de analfabetismo próximo dos 75% entre a população com mais de 10 anos, indicador bem demonstrativo, por si só, da situação educativa da população portuguesa.

A forte instabilidade política que marcou o período da I República e as suas consequências sociais e económicas, não favoreceram a concretização dos ideais educativos dos republicanos. Ainda assim, alguns dos governos desse período ensaiaram diversas reformas educativas, como a que diz respeito ao ensino primário, visando o aumento da escolaridade obrigatória (de três para cinco anos) e a efetividade do seu cumprimento, necessária, entre outras coisas, para cortar com o ciclo de reprodução do analfabetismo, ou a reforma do ensino superior, nomeadamente a criação das universidades de Lisboa e Porto. No campo da educação de adultos, assiste-se do ponto de vista das políticas públicas ao reconhecimento e institucionalização das Escolas Móveis e a um alargamento da rede de escolas abertas aos adultos em horários noturnos ou dominicais, com algum sucesso. Os movimentos sociais ligados à promoção da alfabetização e da educação puderam crescer e desenvolver-se, encontrando algum apoio nas instâncias governamentais. No entanto, se a taxa de analfabetismo diminuiu percentualmente neste período (60%, em 1930), as taxas de alfabetização e de escolarização, em geral, da população portuguesa continuaram muito baixas e longe das promessas e expectativas de um regime que tanta importância atribuía à questão educativa como princípio de desenvolvimento e de cidadania.

A implantação do Estado Novo (regime ditatorial que se estenderá de 1926 a 1974) vai imprimir uma visão filosófica e ideológica totalmente contrária à seguida pela I República no referente às questões educativas e da educação de adultos (tal como em muitas outras dimensões da vida nacional). A educação vai ser significativamente desvalorizada, sobretudo a escolarização/educação das camadas populares. A escolaridade obrigatória é reduzida para três anos e o analfabetismo e o analfabeto chegam mesmo a ser exaltados como fator positivo para a formação de um povo saudável. Em contrapartida, preconiza-se, mais retoricamente que na realidade, o cuidado com a formação de um «escol» que haveria de guiar o país, por entre as turbulências do presente, até à «grandeza» do passado. Os movimentos que vinham empunhando a bandeira da alfabetização e da promoção da cultura são reprimidos e perseguidos e a sua ação é muito dificultada ou mesmo impossibilitada. As coletividades populares de cultura, desporto e recreio ainda que toleradas (mas vigiadas) constituíram, em muitos casos, locais de resistência associativa e cultural desenvolvendo um conjunto de atividades que poderão ser vistas como de ação sociocultural e de formação política e

cívica dos cidadãos e seriam também elas, por diversas vezes, objeto das medidas repressivas do Estado. Esta atitude retrógrada, apesar de alvo de algumas críticas veladas oriundas do interior do regime, manteve-se como orientação dominante praticamente até à segunda guerra mundial, data a partir da qual se foi tornando cada vez mais insustentável, levando o regime à tomada de algumas medidas no sentido de promover a escolarização básica da população. A aprovação do Plano de Educação Popular e da Campanha Nacional de Educação de Adultos (1952-1956), marcaria essa mudança de atitude do regime. Culpabilizando a população, e os analfabetos em particular, pelo desinteresse pela educação e pela aprendizagem da escrita e da leitura, o regime vai procurar mobilizar a sociedade, a igreja e o patronato para esse novo objetivo que é ter todas as crianças, em idade escolar, a frequentar a escola até à 3ª classe e uma parte significativa dos adolescentes (a partir dos 14 anos) e adultos (até aos 35 anos) a concluírem esse mesmo nível. Os meios para o atingir vão passar por uma intensa campanha publicitária, demonstrando quanto o analfabeto é um ser ignorante, incapaz, inútil e até perigoso para si e para os outros. Em simultâneo, foram aprovadas um conjunto de medidas punitivas que iam desde a multa, a prisão ou realização de trabalhos em obras públicas, para os pais que não matriculassem ou assegurassem a frequência da escola dos seus filhos, até à impossibilidade de os adultos não alfabetizados, com 35 anos ou menos, tirarem a carta de condução ou candidatarem-se a um emprego público. Chega-se a admitir o despedimento, sem aviso prévio, dos adultos empregados, que se recusassem a frequentar os cursos de alfabetização. Ao longo das décadas de cinquenta e sessenta vão sendo tomadas outras medidas de extensão da escolaridade obrigatória, direcionadas para os mais jovens e o regime chega a gabar-se de ter conseguido atingir o objetivo de ter escolarizado, isto é, ensinado a ler e a escrever todas as crianças do país. No campo da educação de adultos, depois da «campanha» dos anos cinquenta, o regime desinteressa-se grandemente pelo investimento neste campo tendo-se, no entanto, registado algumas medidas de incentivo à frequência do ensino técnico noturno, correspondendo a uma procura crescente deste tipo de ensino por adultos trabalhadores, que procuravam melhorar a sua formação com vista a uma possível «progressão» profissional e social. Mostrando o insucesso do Estado Novo na promoção da alfabetização da população adulta, no início da década de setenta a taxa de analfabetismo situava-se ainda nos 26% (na população com 10 anos e mais). Em 1971, dando resposta às pressões modernizadoras vindas do interior do regime, é criada, no âmbito de um programa mais vasto de reforma da educação, a Direcção-Geral de Educação Permanente, com vista à preparação e lançamento de um plano de educação extraescolar e de promoção cultural e profissional dirigido a adultos. No entanto, as contradições entre «reformadores» e «conservadores» no interior da elite política dirigente, paralisou, em grande medida, esses planos de restruturação do sistema educativo. Em 1973, já no estertor do regime,

são ainda aprovadas as Bases para uma reforma do sistema educativo, que procurava impor essa mudança. A revolução de Abril de 1974 torná-la-ia obsoleta. A cada um destes períodos dedicamos a nossa atenção em pontos específicos. No final do capítulo, inserimos um ponto de considerações gerais, no qual procuramos traçar um quadro global que procura dar conta dos principais traços e características do percurso da educação de adultos entre o início da Monarquia Constitucional e o fim do Estado Novo.

O III Capítulo, com o título *O Povo Saiu à Rua Num Dia Assim: A Educação de Adultos no Período Revolucionário (1974-1976) – Ação Sociocultural, Movimentos Populares e Educação (In)Formal Para a Mudança Social*, trata desse período em que a revolução (e a educação) se fez nas ruas, nas assembleias populares, nos movimentos de trabalhadores, moradores, estudantes, militares, e outros, imprimindo uma velocidade vertiginosa à mudança política e social. O 25 de Abril marca, pois, o reencontro de Portugal com a democracia e as liberdades políticas. A educação será um dos campos onde essas transformações se fizeram sentir com intensidade. A gestão democrática das escolas, logo conquistada por ação de professores e alunos, o afastamento dos responsáveis educativos mais envolvidos com a ditadura do Estado Novo ou a mudança em alguns programas e conteúdos disciplinares mais comprometidos com a inculcação ideológica de valores políticos não democráticos, são «conquistas imediatas, a que outras se haveriam de seguir e que nos trazem ao que é hoje o perfil da educação em Portugal. Desde logo, aquela que nos parece uma das mais importante de todas: uma abertura significativa do acesso aos vários níveis de ensino por parte das camadas populares, incluindo ao ensino superior, traduzindo-se num aumento generalizado das qualificações escolares das novas gerações. A aprovação da Constituição, em 1976, consagrando o direito à educação para todos os portugueses, a aprovação de Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e o consequente alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos e, posteriormente, para doze anos, são marcos importantes (entre outros) desse percurso, ainda assim, assinalado por muitas hesitações, recuos, mudanças de direção, cedências a interesses particulares, etc., mas globalmente, do nosso ponto de vista, altamente positivo.

A educação de adultos não ficou à margem da efervescência política e popular provocada pelo 25 de Abril, podendo mesmo dizer-se que, como em tantos outros aspetos, há um antes e um depois neste setor da educação. Como referiu Alberto Melo, antes da revolução de 1974, não existia no nosso país "*um verdadeiro sistema de educação de adultos*" (2012:114). Criá-lo e desenvolvê-lo seria, pois, uma das tarefas a empreender pelo novo regime democrático. O 25 de Abril constituiu um ponto de partida para transformações de enorme impacto, neste setor educativo, em grande medida esquecido pelo poder político do regime anterior. O contexto revolucionário, o ambiente efervescente, a atividade política e partidária que depois de meio século de repressão

se mostrava vigorosa, a intensa confrontação política e social entre os diversos projetos de sociedade que se procuravam afirmar, a vontade de participação de muitos cidadãos, as mil e uma iniciativas que por todo o lado surgiam, a erupção de fortes movimentos populares em torno das mais diversas causas, entre as quais a da educação de adultos, marcam decisivamente este período, mais propenso à espontaneidade, à imaginação e energia popular do que ao planeamento central e organizado do poder político. Poder político que, no contexto da revolução, se apresentava também ele atravessado por tensões, por vezes insuperáveis, ultrapassado, frequentemente, pela rapidez e evolução dos acontecimentos e, por isso mesmo, «obrigado» a reiteradas recomposições. Apesar da espontaneidade e impreparação de muitas das iniciativas então levadas a cabo, o próprio envolvimento de contingentes numerosos de pessoas na organização e participação em mil e uma atividades políticas reivindicativas, sociais e culturais que, nos dois anos subsequentes à revolução, se fez sentir, foram propiciadoras de evidentes oportunidades educativas inerentes a uma elevada participação cívica das populações levando, por exemplo, um autor como Canário a considerar este período como o «*período de ouro*» da educação de adultos em Portugal (2007:11).

No sentido de melhor entendermos este período, as suas características essenciais, bem como o seu impacto na evolução da educação de adultos, dedicamos pontos específicos à análise de determinados contextos ou iniciativas que nos parecem serem determinantes para essa compreensão. Dada a complexidade e volatilidade da situação política, a dramaticidade que a luta política e social chega a atingir em certos momentos, por vezes à «beira do precipício», que condicionava tudo o resto, dedicamos um subcapítulo a uma contextualização sociopolítica (do 25 de Abril à aprovação da Constituição, passando pelo 25 de Novembro) e às principais transformações observadas no campo educativo. Quanto à educação de adultos, debruçamo-nos sobre a ação inconsequente, nesta área, dos governos provisórios, mas mais particularmente sobre um conjunto de iniciativas marcantes neste setor da educação: a campanha de alfabetização protagonizada pelos estudantes no verão de 1974; as campanhas de dinamização cultural de iniciativa do MFA; o papel pioneiro desempenhado, entre Outubro de 1975 e Julho de 1976, pela Direcção-Geral de Educação Permanente. Presta-se também atenção à situação do ensino preparatório e secundário noturno oficial, nomeadamente à situação de «esquecimento» em que se encontrou; por fim, um ponto de considerações gerais onde se procura fazer uma síntese do percurso da educação de adultos neste período

O IV Capítulo, intitulado *A Educação de Adultos no Contexto da Normalização Democrática* (*1976-1986*), debruça-se sobre esse período de uma década, frequentemente visto como um tempo de «normalização política», no seguimento da resolução da «crise» do verão/outono de 1975, que opôs os principais «blocos» sociais e políticos em torno de dois modelos distintos para o presente e o futuro da sociedade

portuguesa: um projeto de socialismo/democracia popular, por um lado, e um projeto de capitalismo democrático, por outro lado. A vitória das forças sociais e políticas que defendiam a democracia representativa e uma economia de mercado, não significou a derrota incondicional do outro «bloco» que manteve uma assinalável influência social e política e capacidade para influenciar a evolução dos acontecimentos. A aprovação da Constituição em 1976, reunindo elementos oriundos desses dois modelos de sociedade, constitui uma evidência disso mesmo. O pedido de adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia (CEE), formulado em 1977 pelo I Governo Constitucional, e só concretizado em 1986, procurando assim «amarrar» o país ao modelo de sociedade europeia, é um episódio dessa intensa luta política pela definição do tipo de sociedade que se pretendia construir. A intensidade (e instabilidade) política deste período traduz-se nos dez governos que se foram sucedendo, sem nenhum conseguir terminar o seu mandato. Período fundamental pois é nesta década que assistiremos, entre tensões políticas e conflitualidade social, por vezes muito forte, à institucionalização da democracia representativa, à reversão de parte do legado revolucionário, à consolidação da natureza capitalista do regime, mas também à construção do Estado Social e, consequentemente, ao reconhecimento e implementação, ainda que insuficiente, de um conjunto amplo de direitos sociais no campo da saúde, da educação, da proteção social, do trabalho, da cultura, da qualidade de vida, que criaram as condições para o acesso de Portugal a uma modernidade que há muito lhe escapava. No setor educativo é também um período marcado por fortes tensões e conflitos e por tendências contraditórias. Regista-se, por um lado, um aumento significativo da procura por educação levando a um crescimento da frequência e da permanência dos jovens na escola e a uma pressão sobre as infraestruturas educativas (docentes, instalações, etc.) que não estavam preparadas para o efeito. As questões levantadas pela insuficiência das instalações escolares e pela sua degradação ou inexistência, bem como as relacionadas com a falta de professores ou as deficiências na sua formação, a dimensão exagerada das turmas, a sobrelotação das escolas, serão temas recorrentes da discussão educativa nessa época. O insucesso e o abandono escolar provocados, em grande medida, pela incapacidade do sistema educativo em receber e integrar os jovens oriundos das camadas populares que passaram a chegar massivamente à escola é também um dos temas recorrentes deste período. Por outro lado, e paralelamente, o poder político, numa atitude conservadora e elitista tenta, por diversos meios, limitar o acesso de muitos jovens de origem popular à universidade, colocando diversos filtros nesse acesso (ano propedêutico, exames nacionais, numerus clausus, etc.). Outras tendências, como o autoritarismo e o centralismo do poder político, a tentativa de disciplinar os movimentos estudantis e docentes, ou os esforços de restauração da diferenciação classista entre ensino técnico e ensino geral, vão-se manifestando.

No campo da educação de adultos, trata-se também de uma época particularmente rica. Depois de um período entre 1976-78 marcado pela hostilidade governamental a qualquer iniciativa neste setor da educação, incluindo a desestruturação da Direcção-Geral de Educação Permanente, e pela resistência de diversas estruturas e movimentos populares em torno da animação sociocultural e da alfabetização, seria a Assembleia da República a aprovar a realização de um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) que viria a marcar decididamente o panorama da educação de adultos na primeira metade da década de oitenta, apesar da indiferença e falta de investimento que diversos governos lhe foram reservando. Mesmo tendo ficado distanciado das perspetivas otimistas que marcaram o seu início, o PNAEBA envolveu dezenas de milhares de adultos em atividades de alfabetização e educação de base, que se desenvolveram um pouco por todo o país, incluindo muitas zonas do interior. A primeira rede nacional de educação de adultos extraescolar constituiu-se ao abrigo deste programa, embora sem a participação, na dimensão prevista, das estruturas locais e populares que desenvolviam atividades neste setor. Do mesmo modo, foram experimentadas novas metodologias, materiais pedagógicos, processos de divulgação e sensibilização dos adultos, interligação da alfabetização e educação de base com atividades socioculturais e socioprofissionais e processos de desenvolvimento local. Foram realizadas, também, experiências de novas modalidades de organização do ensino preparatório para adultos. O PNAEBA não foi formalmente extinto. Foi-se extinguindo lentamente, ao longo do resto da década de oitenta, por falta de investimento e interesse do poder político tendo, no entanto, muitas das suas metodologias e experiências deixado traços duradouros no campo da educação de adultos em Portugal.

Para analisar e discutir o percurso da educação de adultos, neste período, e os contextos políticos e educativos em que esse percurso evoluiu, procura-se desenvolver uma análise crítica, mas sumária, da evolução da situação política, do posicionamento político e ideológico dos principais atores políticos e sociais, bem como das alterações essenciais verificadas no campo social, económico e cultural, com implicações para o setor da educação de adultos. Na medida em que as questões educativas assumiram uma importância significativa no contexto político e social deste período, procuramos tratar os principais problermas que se foram colocando do ponto de vista educativo, desde o mandato particularmente reversivo e conservador de Sottomayor Cardia, aos mandatos controversos de Vítor Crespo, José Augusto Seabra e outros, marcados por decisões polémicas, lutas estudantis e docentes, mas também pelo crescimento generalizado da procura de educação em todos os setores e graus em que esta se estrutura. Procede-se a uma análise ao significado da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no contexto do término do período da «normalização» e a uma reflexão sobre a evolução do setor da educação entrando-se, posteriormente, numa análise detalhada do percurso da educação

de adultos neste período. Iniciámo-la com uma análise às políticas de educação de adultos nos mandatos de Sottomayor Cardia e à reação dos movimentos e organizações populares neste campo, a uma política de hostilidade e de reversão das iniciativas que se vinham a realizar no campo da educação popular. Continua-se com a discussão da posterior retoma das políticas públicas no setor da educação de adultos, das políticas seguidas pelos diversos governos, da ação dos diferentes atores políticos e sociais e, sobretudo, da evolução, impacto e resultados do PNAEBA, o grande programa de educação de adultos do período em análise. Finaliza-se com um ponto onde se procura proceder a uma síntese das principais linhas de força que marcaram o percurso e a discussão em torno da educação de adultos nesta época.

O V Capítulo intitulado *A «Ideologia da Modernização: Dos Movimentos de Escolarização e da Formação Profissional ao Apagamento do Serviço de Educação de Adultos*, «analisa» o percurso da educação de adultos no período entre 1986 e 1995, uma década caracterizada pelo que designamos de «ideologia da modernização». Este capítulo não fazia parte do planeamento inicial, que tínhamos programado para terminar com a aprovação da Lei de Base do Sistema Educativo que, do nosso ponto de vista, «encerra» simbolicamente o período da «normalização» educativa. No entanto, foi crescendo em nós a convicção que o período entre 1986 e 1995, constitui um período de transição no qual muitos dos traços da política de educação de adultos que tinham emergido com a revolução de Abril, se vão diluindo e que novas questões, perspetivas e desafios se vão colocando. Se não o abordássemos, a análise e discussão das questões educativas relativas aos adultos colocadas após o 25 de Abril ficaria, do nosso ponto de vista, prejudicada, razão pela qual optamos pela sua inclusão, embora sem o aprofundamento da contextualização política e educativa geral que utilizamos nos dois capítulos anteriores em que abordamos a educação de adultos pós 1974.

A designação (Ideologia da Modernização), que encontramos para o nomear, foi-nos sugerida pela leitura do artigo de José Alberto Correia, Alan Stoleroff e Stephen Stoer (2012), *A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal*, publicado, pela primeira vez, em 1993, e que examina com justeza e precisão as características fundamentais de um discurso educativo dominante, assente na ideia de modernização, em grande medida induzida e possibilitada pela adesão de Portugal, em 1986, à então CEE. De facto, a adesão formal de Portugal à CEE, desejo acalentado pelas elites políticas e económicas desde 1977, mas igualmente apelativo para uma parte significativa da população portuguesa pelas promessas de desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida que continha, bem como a obtenção da primeira maioria absoluta de um único partido político, nas eleições legislativas de 1987, marcam uma mudança de ciclo político e económico, assinalado pela emergência de novas prioridades e desafios sociais e culturais. No campo educativo essa transição é marcada pela aprovação, na Assembleia

da República (1986), da Lei de Bases do Sistema Educativo que, por um lado, consagra muitas das «conquistas» educativas desde o 25 de Abril e, por outro lado, estabelece o quadro organizativo e as metas e objetivos da educação para os anos seguintes. O período da «ideologia da modernização» será marcado, neste campo, por uma consolidação de lógicas educativas que, duma preocupação central com a consolidação da democracia e do direito à educação, passarão, em grande medida, a estruturar-se em torno de uma resposta às necessidades impostas por uma aposta no crescimento económico e nas preocupações do mundo empresarial. Os esforços de viabilização e consolidação do ensino técnico-profissional, a reposição do sistema dual de ensino (ensino geral e ensino técnico), o impulso dado às Escolas Profissionais e ao Ensino Superior Politécnico, são «frutos» claros do «espírito» da época. No campo da educação de adultos, assistir-se-á a uma desvalorização da luta contra o analfabetismo e da educação de base, em benefício de uma aposta escolarizante no ensino noturno preparatório e secundário, nas modalidades de ensino recorrente e no reforço do setor da formação profissional, em grande medida desconectado de uma estratégia integrada de intervenção no campo da educação de adultos. Este setor da educação será ainda alvo, ao nível da sua estrutura organizativa, no interior do Ministério da Educação, de uma profunda reforma que limitará as suas capacidades de ação e que terminará, como referimos, na extinção do organismo responsável pela sua condução. É de referir, todavia, que se mantiveram, ou até se desenvolveram, durante este período, algumas linhas de ação, numa perspetiva de educação popular de adultos, sobretudo na área da alfabetização e da educação de base de adultos e na área do desenvolvimento local, de que é exemplo o PRODEP I ou a emergência de diversos projetos de desenvolvimento no interior rural, fruto, em grande medida, da conjugação da «resistência» de alguns atores sociais ou institucionais que continuavam apostados nesta vertente com a óbvia necessidade política e social da sua continuidade.

Prestamos, neste capítulo, uma atenção particular aos discursos dominantes sobre a educação de adultos, aos impactos (principalmente negativos) da Lei de Bases do Sistema Educativo neste setor, na conceção e evolução subsequente nas políticas que lhe eram inerentes; à reforma empreendida no ensino noturno dos cursos preparatórios, gerais e secundários; às sucessivas reformas do Ministério da Educação no campo da educação de adultos que conduziram à debilitação das estruturas organizativas internas de definição e acompanhamento das políticas neste campo. Por fim, procura-se fazer uma síntese dos principais problemas e questões que se colocaram a este setor no período em consideração.

Finalizamos o trabalho com um texto (*Considerações Finais*) com o qual se procura organizar uma reflexão em torno de alguns aspetos genéricos do percurso da educação de adultos em Portugal que, em conjunto com os textos de *Considerações Gerais* com

que finalizamos cada um dos capítulos referentes a um determinado tempo histórico, compõem as observações, anotações, ou conclusões de ordem geral que pudemos retirar do olhar retrospetivo que ao longo deste trabalho fomos realizando a esse trajeto diverso e complexo, por vezes desanimador, por vezes exaltante, que tem constituído a educação de adultos em Portugal.

1. NOTAS METODOLÓGICAS E OBSERVAÇÕES DIVERSAS ACERCA DO PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

1.1. RAZÕES PARA A ESCOLHA DE UM TEMA

Abordar com um «olhar» analítico e crítico um longo período histórico da educação de adultos em Portugal, foi a nossa escolha enquanto «objeto de estudo» para a realização da Tese de Doutoramento. Nem sempre é fácil, todavia, explicitar racionalmente os motivos que nos levam a fazer determinadas opções. No nosso caso, como adiantamos na Introdução, o que esteve na base dessa escolha foi, por um lado, o desejo de compreensão e apropriação da história da educação de adultos no nosso país, por parte de alguém que, tendo trabalhado, em termos práticos, no campo da educação e formação de adultos, pretendia aprofundar os seus conhecimentos acerca deste setor educativo. Por outro lado, a elaboração de uma tese de mestrado em torno do programa «Novas Oportunidades» permitiu-nos a exploração de um conjunto de temas relativos à educação de adultos, o vislumbre da sua presença já antiga no campo da educação, a perceção dos muitos impasses e dificuldades que têm atravessado e marcado o seu percurso, mas também, a constatação da existência de diversos momentos de entusiasmo e de renovação que lhe têm permitido subsistir e desempenhar um papel não negligenciável no campo da educação da população adulta portuguesa.

Num momento ainda inicial de definição do âmbito do trabalho a desenvolver, tínhamos considerado centrar o estudo no período situado entre o 25 de Abril de 1974 e o ano de 1986, período, sem dúvida, determinante na evolução mais recente da educação de adultos em Portugal e no qual as energias sociais e políticas transformadoras que «varreram» o país, na sequência da revolução de Abril, imprimiram profundamente a sua marca no que é hoje a educação de adultos em Portugal. Apesar de, em certa medida, termos respeitado essa intenção primordial, já que uma parte substancial do trabalho, que agora se apresenta, debruça-se, efetivamente, sobre esse período, sentimos necessidade de o estender quer para trás, quer para diante. Com efeito, foi-se tornando evidente que as questões e os desafios que se colocaram à educação de adultos e àqueles que se envolveram nesse campo após o eclodir da revolução de 1974, não poderiam ser discutidas sem um recuo temporal significativo. Se, por exemplo, a questão do analfabetismo ainda, à época, muito presente, no seio da população adulta portuguesa e das ações necessárias para o combater ou erradicar, se tornou no problema fundamental da educação de adultos nesse período, uma pergunta óbvia se nos colocava: como tinha sido possível que nos encontrássemos no início do último quartel do século XX, com um ¼ da população, com mais de 10 anos, sem saber ler e escrever, quando praticamente todos os países europeus já há muito tinham alfabetizado a quase totalidade da sua população? E o panorama repetia-se se levássemos em consideração os níveis de escolaridade dos portugueses: genericamente muito baixos quando comparados não apenas com os países europeus, mas com muitos outros de diferentes geografias. Se

Portugal, tinha sido como se afirma recorrentemente, um dos primeiros países do mundo a decretar a escolaridade obrigatória, como compreender os parcos resultados até à data alcançados? Afinal o que se tinha passado com a educação em Portugal que justificasse estas circunstâncias? Foi este tipo de questões que nos levou a modificar muito substancialmente (para não dizermos radicalmente) o âmbito do trabalho a que nos tínhamos proposto e, consequentemente, a natureza da investigação a empreender. Decidimos, pois, recuar até à revolução liberal de 1820, data que, para muitos historiadores, representa o início de um novo ciclo na transição do *Antigo Regime* aristocrático, para uma *Modernidade* burguesa que colocava a educação e a escola perante novos papeis e responsabilidades. Procuraríamos, assim, seguir o «fio à meada» da educação de adultos em Portugal, no contexto mais geral da educação. Que papel desempenhou? Que traços assumiu? Qual a sua relevância? Que atores sociais e institucionais a protagonizaram?

No sentido oposto do tempo, resolvemos alargar o estudo de 1986 para 1995. No essencial, as razões prendem-se com a consciência que fomos ganhando de que, este período, é marcado, por um lado, pelo esgotamento gradual das modalidades de organização e das lógicas sociopolíticas introduzidas pelo 25 de Abril no campo da educação de adultos, bem como pelo enfraquecimento dos movimentos sociais educativos que, com ele, haviam nascido. Por outro lado, esses anos assinalam também a emergência de um novo conjunto de políticas de educação de adultos associadas a um processo de escolarização e à formação profissional. De facto, a prioridade até aí atribuída à questão da alfabetização e da educação básica, deslocava-se para graus de escolaridade mais elevados (sem que o problema da alfabetização se encontrasse resolvido); a primazia conferida aos adultos, desviava-se para os jovens mal sucedidos na escola diurna, que continuava a «expulsar» massivamente, das suas estruturas, um enorme contingente de rapazes e raparigas oriundos dos meios populares que aí não encontravam lugar; as modalidades de organização mais flexíveis e menos formalizadas de educação de adultos iam-se tornando mais rígidas e escolarizadas. Esta transição não se fez bruscamente, ela é paulatina e construída social e politicamente, através da ideologia e do aparato legislativo, que não prescindiu de inovações de monta como foi o caso do ensino por «unidades capitalizáveis». Da mesma forma que as preocupações com a democratização da sociedade, após tantos anos de ditadura política, foram cedendo lugar, nos areópagos políticos e económicos, às preocupações com a modernização económica e tecnológica do país, concomitantemente com a adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia, a política de educação de adultos foi transitando de uma preocupação cultural com a alfabetização e a educação base e o seu impacto na afirmação da cidadania política e social, para uma preocupação com a formação técnica e profissional dos jovens saídos das escolas sem a necessária preparação para a sua

inserção no transformado mundo do trabalho e da economia que se anunciava. A discussão do percurso da educação de adultos na década de 1986-1995 tornou-se, pois, essencial, no âmbito do projeto que desenhávamos, já que, esse período, representava uma transformação significativa das políticas e das modalidades de educação de adultos no pós 25 de Abril.

A educação de adultos seguirá, após 1995, através de «altos e baixos», novos caminhos que, ainda que inscritos, pelo essencial, numa política de modernização económica e tecnológica, procuraram assimilar algumas experiências, preocupações e metodologias do período pós-revolucionário, numa síntese que produziu novas modalidades de conceber e organizar a sua ação. Constituindo uma realidade já muito próxima da nossa atualidade, que nos remete para problemáticas presentes no nosso quotidiano, consideramos não a dever integrar neste trabalho.

Paralelamente, uma pesquisa pela bibliografia relativa à investigação histórica realizada no nosso país, no campo da educação de adultos, rapidamente nos mostrou a reduzida dimensão da produção científica neste domínio, ainda mais manifesta no que diz respeito a trabalhos que tenham por objetivo uma abordagem a longos períodos de tempo histórico. Estes estudos são, do nosso ponto de vista, necessários para uma melhor compreensão das características gerais e especificas da evolução do percurso histórico da educação de adultos em Portugal, dos seus traços mais relevantes, da identificação das suas marcas de continuidade e permanência, das suas crises, tensões, ruturas e desenvolvimentos, das configurações que tem assumido, das formas como se interliga com as outras modalidades educativas e com os fatores sociais, culturais e económicos que, em grande medida, a determinam. Este conjunto de circunstâncias, impeliram-nos, pois, à realização do trabalho que agora apresentamos.

1.2. A DEFINIÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA

Propusemo-nos, com este trabalho, pelas razões já enunciadas, tratar analiticamente um período largo do percurso histórico da educação de adultos em Portugal. Esta opção acarreta um conjunto de consequências importantes para o desenvolvimento da investigação do ponto de vista científico e do ponto de vista metodológico. Em primeiro lugar colocou-se-nos a questão da amplitude temática do «objeto de estudo», da sua oportunidade, do seu interesse, da sua razoabilidade, da sua exequibilidade, enquanto tese de doutoramento. Respondemos positivamente (embora com dúvidas) a estes aspetos, conscientes, no entanto, quer das suas dificuldades em chegarmos a um ponto de equilíbrio entre uma «visão geral» e o desenvolvimento temático particularizado das várias componentes que lhe dariam corpo, quer da imensidão da informação a tratar. Com efeito, aos escolhermos um tema tão vasto e «genérico», ainda que delimitado pela

sua circunscrição à temática da educação de adultos, impunha-se encontrar os limites relativos ao aprofundamento possível de cada um dos muitos assuntos específicos que, ao fim e ao cabo, compõem a trama complexa e multifacetada do percurso da educação de adultos em Portugal e da sua inserção no conjunto da sociedade de que é apenas uma dimensão relativamente pequena. Esta tensão entre situarmo-nos numa perspetiva geral e abrangente, que privilegiava uma visão de conjunto, e a necessidade de descrever e compreender, nas suas causas, nas suas características e no seu desenvolvimento, «fenómenos» como o da persistência do analfabetismo e das baixas qualificações entre a população portuguesa e as respostas que a sociedade e o Estado foram encontrando para lhes responder, ou a questão da (in) consistência estrutural das formas de organização e das políticas da educação de adultos que, sucessivamente, foram sendo promovidas e os seus magros resultados, ou ainda a articulação entre dados qualitativos e quantitativos, manifestou-se ao longo de todo o trabalho. Muitas vezes, ao analisarmos determinados aspetos da realidade histórica da educação de adultos em Portugal, tivemos que definir um limiar para a apresentação de dados ou para a análise da evolução de determinadas políticas ou programas educativos, sabendo que seria possível ir mais longe, mas que, ao aprofundarmos em demasia um determinado tema, se correria o risco de se desequilibrar o conjunto do trabalho ou de lhe dar proporções pouco razoáveis. Encontrar um ponto de equilíbrio entre a descrição e a análise e entre esta e a síntese, foi um dos desafios deste estudo, nem sempre, todavia, bem conseguido.

Uma forma de procurar este «ponto de equilíbrio», entre uma narrativa genérica, capaz de apresentar a evolução da educação de adultos, as suas características determinantes, as suas fases essenciais, os seus avanços e impasses, com as múltiplas narrativas temáticas, cheias de factos e peripécias, compostas por uma multiplicidade de políticas e programas que, sucessivamente, foram aparecendo e desaparecendo (com resultados diversos), preenchidas por mil e uma peças legislativas e por uma diversidade relativamente grande de atores sociais e institucionais, foi tentar estabelecer um quadro narrativo/analítico simultaneamente diacrónico e sincrónico. Diacrónico, na medida em que se intenta situar o percurso da educação de adultos, no nosso país, em determinados marcos temporais; sincrónico porque se organiza a análise desse percurso temporal em torno de diversos eixos temáticos que, de modo mais ou menos comum, pese embora alguma variabilidade, atravessaram os diversos períodos definidos.

Quanto aos eixos temáticos em que se estrutura o trabalho, eles partem da nossa convicção de que o percurso da educação/formação de adultos (formal) no nosso país se faz, em grande medida, em torno, por um lado, das questões relativas à alfabetização e educação elementar da população adulta e, por outro lado, do desenvolvimento do ensino técnico e profissional. A educação não formal e informal representa também uma parte importante da ação de diversos atores no campo da educação de adultos, ao longo

do tempo consubstanciada em múltiplas iniciativas com origem em coletividades populares, sindicatos, universidades populares, etc., muitas vezes em estreita ligação com a ação cultural ou reivindicativa. A análise da evolução destes aspetos (alfabetização/ensino elementar dos adultos, ensino profissional, educação informal/não formal, papel dos agentes institucionais e associativos, influência dos contextos sociais) constituem, por assim dizer, a trama principal do trabalho que realizamos e que, ao longo do seu desenvolvimento, se vai desmultiplicando em diferentes vetores de pesquisa. Assim, por exemplo, entre outras, as políticas educativas para adultos que foram sendo desenvolvidas, a ação do Estado, a atividade dos movimentos sociais e das instituições que se criaram à volta da educação de adultos, a produção legislativa sobre o assunto, as iniciativas e os programas que se implementaram e os seus resultados, as modalidades organizativas que foi assumindo, os discursos políticos, ideológicos e culturais sobre a educação de adultos, constituíram linhas de investigação e pesquisa essenciais para o trabalho agora apresentado.

Estes eixos temáticos, que conduziram a pesquisa realizada, cruzam-se com, pelo menos, três questões transversais (sempre presentes ao longo do percurso da educação de adultos), que não deixam de confrontar quem estude e reflita sobre o percurso da educação de adultos em Portugal e que importa considerar. Em primeiro lugar, a questão do «atraso» educativo português, marcado pela persistência de elevadas taxas de analfabetismo e pelas percentagens mínimas de escolarização de grande parte da população portuguesa, até tempos bem próximos da atualidade, constitui, do nosso ponto de vista, a questão matricial da educação de adultos entre nós, o «pano de fundo» de onde quase tudo decorre. As medidas e as iniciativas para superar esta circunstância, atravessam o âmago das políticas e das estratégias educativas e estendem-se às relações e articulações entre educação e sociedade, entre educação e economia, entre educação e cultura, colocando-se como uma das grandes questões transversais da educação de adultos, no nosso país. Se tal situação decorreu do atraso social e económico global do país, da sua estrutura social, constituindo causa do atraso educativo que, por sua vez, reforçava essa mesma dificuldade de modernização; se teve por causa a atitude complacente das elites sociais e políticas que, por receio do «povo esclarecido» ou por ignorância própria, não se empenharam na promoção educativa das populações; se pelo ambiente político conturbado em que decorreu grande parte dos séculos XIX e XX português, que dificultava a manutenção de políticas consistentes ao longo do tempo; se por um pouco disso tudo e de outros fatores que para tal contribuíram constitui, naturalmente, motivo de debate. O que parece indubitável, é que, no contexto das numerosas medidas e iniciativa tomadas para ultrapassar essa situação, não foi possível criar uma estrutura pública ou cívica, disseminada pelo país, dedicada permanentemente à promoção e ao desenvolvimento da educação de adultos, tornando-a uma exceção no

campo educativo. Essa «falha», ainda hoje não inteiramente resolvida, constitui, para nós, uma outra das grandes questões transversais da educação de adultos portuguesa. Por fim, cremos ser de dar relevo às iniciativas da «sociedade civil», no campo da educação de adultos que, apesar das circunstâncias, por vezes adversas (veja-se o caso da ditadura do Estado Novo), conseguiu sempre encontrar algumas respostas à premente necessidade de dinamizar a educação popular e a educação de adultos. Fosse no âmbito formal ou informal, essas iniciativas, de características muito diversas, foram capazes de fazer o seu caminho e de dar um contributo inestimável à «causa» da educação de adultos em Portugal. Em grandes linhas, foram estes os principais eixos da análise prosseguida ao longo do trabalho, constituindo, no seu conjunto, um corpo de questões e problemas orientadores da investigação, um «objeto de estudo».

1.3. A QUESTÃO DA «PERIODIZAÇÃO»

Num trabalho que trata, do ponto de vista histórico, um período de tempo alargado, coloca-se, necessariamente, a questão da divisão desse tempo em parcelas menores, de modo a permitir a sua abordagem de acordo com critérios que orientem, de forma lógica e racional, a investigação a realizar em função dos objetivos pretendidos. Constituindo a realidade educativa um processo social muito influenciado pelas dinâmicas culturais, económicas e políticas em curso em cada sociedade e em cada tempo histórico, qualquer periodização temporal a que se chegue deve levá-las em conta, sem prejuízo da consideração pelos fatores especificamente educativos, como as instituições e os seus modos de funcionamento, a sua capacidade de ação e de influência, as políticas educativas definidas, a ação dos agentes educativos, isto é, os fatores internos que lhe são próprios e que constituem, igualmente, fatores decisivos na sua evolução global. A educação não pode (não deve), a nosso ver, ser analisada ou discutida num vazio social e político, como se pudesse existir independentemente de tudo aquilo que a cerca. Por essa razão, procuramos levar em conta o conjunto de fatores que condicionaram o percurso da educação e da educação de adultos na definição das divisões do tempo histórico que elaboramos. É certo que, se se privilegiar, do ponto de vista analítico, uma perspetiva cultural, ou económica, ou política, ou mesmo uma análise mais centrada nos fatores internos da realidade educativa, poderemos estabelecer diferentes divisões para um determinado arco temporal. A escolha de determinadas balizas temporais deve partir de critérios congruentes com os objetivos da investigação e fundamentar-se na realidade intrínseca e extrínseca do objeto de estudo.

No caso particular da nossa investigação, consideramos que, embora os fatores intrínsecos (internos) inerentes ao desenvolvimento da educação de adultos, entre nós, apresentem uma unidade evidente (formas de organização dominantes, atores

predominantes, problemas persistentes) ao longo de todo o arco temporal em análise, foram, em grande medida, na maior parte do tempo, os fatores externos (políticos, sociais, culturais, económicos, educativos gerais) de cada época que impuseram quer as permanências quer os ritmos das mudanças que encontramos no percurso da educação de adultos. Por essa razão, foi, sobretudo com base neles, mas não exclusivamente, que estabelecemos os diversos períodos em que estruturamos as análises (e as sínteses) que fomos efetuando. A historiografia tem sido atravessada por inúmeras discussões entre «tempo longo» e «tempo curto», entre «acontecimento», «processo» e «estrutura», entre «história narrativa» e «história problema» e tantos outros conceitos que refletem diversas perspetivas de olhar para o percurso histórico das sociedades. A uma historiografia centrada nos acontecimentos políticos ou na ação de personalidades ou instituições marcantes que representam o poder, opõe-se, por vezes, uma historiografia que chama a atenção para a importância das grandes estruturas sociais, económicas e culturais, cuja mudança ocorre apenas no longo prazo e cuja ação decorre quase invisível sob a «espuma dos dias» ou para a necessidade de se ter em conta o conjunto das ações quotidianas dos indivíduos e das instituições que compõem uma determinada sociedade e que desempenham igualmente o seu papel. Do ponto de vista de um «olhar» para a história da educação de adultos em Portugal, como o que aqui pretendemos desenvolver, trata-se, pois, de procurar encontrar uma divisão temporal que permita abordar o «acontecimento educativo» na sua complexidade institucional, na pluralidade dos agentes (individuais e coletivos) envolvidos, na diversidade das políticas públicas implementadas, nas ações e reações verificadas, nos contextos políticos e sociais em que ocorreram.

A historiografia educativa portuguesa não abunda na elaboração de propostas de classificação periódica que procurem caracterizar o seu percurso, seja numa perspetiva geral ou mais especifica. Algumas, no entanto, foram sendo adiantadas. Citemos aqui, por exemplo, a periodização de António Nóvoa (2005:35) que fala de "*três grandes ciclos históricos*" na educação portuguesa. O autor, ainda que afirmando que foi a legislação de 1835-1836 que "*estabeleceu as bases do sistema de ensino em Portugal*", considera que é a partir de 1851, com a Regeneração, que se "*torna mais evidente a importância da educação*". Assim, designa o período, a que chama «primeiro ciclo», que vai dos anos 1860-1870 à tentativa (fracassada) de reforma do ensino de João Camoesas, em 1923, como de "*otimismo reformador*", caracterizando-o como um tempo de "*crenças desmesuradas e algo ingénuas, na possibilidade de uma regeneração social através da escola*". O segundo ciclo, que denomina de "*pragmatismo conservador*", corresponde, no essencial ao "*regime nacionalista*" entre os finais dos anos 20 e o fim da década de 50, cuja política educativa se pode definir por "*uma lógica de ajustamento e contenção, que introduz dispositivos de regulação reformadora*". Por fim, o terceiro ciclo, que se

inicia nos anos 60 e se prolonga até ao presente, é intitulado por Nóvoa como o de "*modernização tecnocrática*", no qual predomina uma preocupação com a formação de recursos humanos (capital humano) considerada, pelos decisores políticos, como essencial para a industrialização e o desenvolvimento.

David Justino (2014:128-129), debruçando-se sobre a questão do processo de generalização da escolaridade básica, na população portuguesa, vai enquadrá-lo, temporalmente, em três períodos: o primeiro, que denomina de "*construção retórica da escolaridade*", desenvolve-se entre 1844 e 1950, no qual a multiplicação de medidas e de instrumentos normativos se faz a um ritmo superior ao da efetividade da escolaridade; o segundo (1950-1995), designado por "*construção e crescimento da escola de massas*" assinala a efetivação da generalização da escolaridade obrigatória ao conjunto da população em idade escolar e o seu prolongamento, tendendo a responder a "*dinâmicas sociais e culturais decorrentes de processos de mudança interna e por indução externa*"; o último período, decorrendo de 1995 até ao presente e a que o autor chama de "*qualificação da escola de massas*", corresponde a um processo de natureza "*voluntarista e de racionalização*", de resposta às ineficiências da massificação anterior.

Quanto à educação de adultos, Rogério Fernandes (2004:371-388) apresenta, em artigo datado de 1993, uma "*reconstituição sumária dos estádios mais relevantes da alfabetização de adultos em Portugal"*, muito mais detalhada, todavia, para o século XIX do que para o século XX. Assim, este autor, organiza a sua exposição nos seguintes períodos: A *educação de adultos até à Regeneração* (1850), onde dá conta das primeiras medidas legislativas acerca da instrução primária para adultos e das primeiras movimentações associativas (patronais e operárias) em torno da difusão da instrução elementar; *Os fogos fátuos dos anos 60*, onde se regista uma desaceleração das dinâmicas relativas ao ensino elementar de adultos; *A luta ideológica dos anos 70*, marcados, por um lado, pela ascensão do movimento associativo operário e cultural e pela complexificação do espetro político-partidário. Neste contexto, a alfabetização de adultos "*reforça os seus vínculos*" com a propagação de ideologias revolucionárias como o republicanismo, o socialismo e o anarquismo, situação, a que as classes dominantes, numa tentativa de manterem a sua influência ideológica, respondem com o incremento da ação da Igreja Católica e do Estado; A *Euforia dos anos 80*, assinala um "*capítulo inédito*" no campo da educação de adultos, através da "*vigorosa*" ação da iniciativa particular e do movimento associativo que o sistema político acompanhará; *Dos anos 90 ao dealbar da República*, duas décadas que se caracterizam pelo acentuar da crise do regime monárquico, pela crise financeira e pela entrada num período intenso de atividade republicana que conduziria à implementação da República em 1910. É, no quadro de uma "*intensa luta política, social e ideológica que várias instituições educativas disputam a hegemonia sobre as classes populares e proletárias*", afirma

Fernandes. Entretanto, no âmbito estatal, o ensino elementar para adultos registava uma significativa desaceleração; A *educação de adultos na 1ª República* seria assinalada pelo surgimento de um quadro institucional favorável ao seu desenvolvimento. Foram tomadas diversas medidas legislativas quanto ao ensino primário e, no que diz respeito ao ensino elementar para adultos, seria feita uma aposta nas «escolas móveis». No entanto, por diversas razões, o "*esforço educacional*" da I República, não se traduziu por uma descida assinalável da taxa de analfabetismo; *A alfabetização na época contemporânea*", aborda todo o período compreendido desde o fim da 1ª República ao PNAEBA (1926-1985) mas constitui, apenas, um pequeníssimo apontamento no conjunto do texto. O autor descreve, neste ponto, a aposta insuficiente do Estado Novo na educação da população, apesar da pequena melhoria em alguns indicadores estatísticos quanto à escolarização dos mais novos, a "*desvalorização ideológica da educação popular*" levada a cabo pelo regime, o "desprestígio" internacional deste que o conduziu à realização da «campanha da educação de adultos» nos anos 50, os seus esforços de modernização com a criação da Direcção-Geral de Educação Permanente e dos Cursos de Ensino Primário Supletivos de Adultos (começos da década de 70), a inserção da alfabetização no processo de democratização, provocado pelo 25 de Abril, que aparece "*embrechada em culturas políticas de diversa matriz*", sem conseguir um "*equacionamento realista dos problemas e necessidades organizativas*", sendo que, apenas em 1979, com a aprovação do PNAEBA, na Assembleia da República, se criaram os consensos políticos necessários ao enfrentamento do problema do analfabetismo e da educação dos adultos. De tudo isto, conclui o autor que "*o longo trajeto da alfabetização de adultos, no nosso país deixa-nos a impressão de uma conquista permanentemente adiada*".

Luísa Araújo (2014:353-392), analisando a evolução da educação de adultos a partir dos anos cinquenta do século passado, apresenta, para o período que temos em análise, uma caracterização em três fases: «*A persistência do analfabetismo* (*1950-1973*)», no qual saliente o insucesso da Campanha Nacional de Educação de Adultos, promovida pelo Estado Novo na década de cinquenta, destacando, no entanto, o facto de constituir "*o primeiro grande programa de adultos em Portugal*" (idem:356) e de ter contribuído para "*dar visibilidade e colocar na agenda política a fraca qualificação da população portuguesa*" (ibidem), desistindo, porém, o regime, de qualquer outra iniciativa até ao final da década de sessenta, quando Veiga Simão avança com algumas medidas neste campo, inviabilizadas, todavia, pelo fim do Estado Novo; «*Uma década marcada pela Educação Popular* (*1974-1985*)», período muito caracterizado por dinâmicas populares em torno da alfabetização e por iniciativas do poder central preocupadas com a educação popular numa perspetiva menos formal; «*A Expansão do Ensino Recorrente* (*1986-1999*), tempo marcado pelo "*abandono dos princípios da educação popular*" (idem:368), em que a preocupação com a alfabetização dos adultos é ultrapassada pela aposta em níveis

superiores de escolaridade, conduzindo à multiplicação da oferta de segunda oportunidade, na modalidade de ensino recorrente.[1]

Licínio Lima e Paula Guimarães (2018: 600-623), em artigo de análise às políticas públicas de educação de adultos, a partir de 1974, assinalam como um traço fundamental da sua evolução a «*descontinuidade*" e "*intermitência*" (idem: 603), visto como uma «*invariante estrutural*" (idem: 604), com consequências negativas para a sua afirmação. Aqueles autores constroem um modelo explicativo do desenvolvimento das políticas e das práticas de educação de adultos a partir da constatação da existência de três «lógicas políticas»: "*Democrática-Emancipatória"; "Modernização e Controlo Estatal; e "Gestão de Recursos Humanos",* chamando a atenção, no entanto, para o facto de, a cada momento, poderem "*coexistir características de diferentes lógicas numa mesma política pública*" (idem: 605). A lógica "*democrática-emancipatória"* caracteriza-se pela aposta em dinâmicas descentralizadoras, "*de baixo-para cima*" (idem: 606), em que o papel do Estado é, sobretudo, o de apoiar a iniciativa das entidades locais, vistas como parceiros, que se auto-governam e gerem autonomamente. A educação de adultos é entendida, simultaneamente, como um direito social, um "*mecanismo de emancipação social*" (ibidem) e um fator de "*empoderamento*" (ibidem) dos indivíduos, enfatizando-se as suas dimensões éticas, políticas e coletivas, a par de práticas pedagógicas que valorizam a reflexão, a crítica e a «*dialogicidade*» (ibidem) dos processos educativos entre os diversos intervenientes. Esta lógica de educação de adultos tem uma presença marcante no período entre a revolução de Abril de 1974 e meados da década de 1980, no qual prevalecem as "*dinâmicas participativas*" (idem: 609), o "*ativismo socioeducativo*" (ibidem), as "*iniciativas de auto-organização*" (ibidem) e uma lógica de intervenção característica da "*educação popular*" (ibidem). Predominam as ações no âmbito da alfabetização e da educação de base dos adultos, as atividades de dinamização cultural e socioeducativa e os projetos de desenvolvimento comunitário, promovidos por estruturas populares. A ação da DGEP entre 1975 e 1976, o «plano» de eliminação do analfabetismo (Lei 5/73) e a consequente implementação do PNAEBA, na primeira metade da década de 1980, constituem, ainda que de modos diferenciados, casos onde se regista uma presença forte deste tipo de lógica educativa. Todavia, este último «programa», também é visto, por aqueles autores, como representando um período de transição entre uma educação de adultos regida por modalidades de educação popular, organizadas na lógica democrático-emancipadora e uma outra mais assente em conceitos de "*provisão de educação de adultos*" (idem: 611) pelo Estado e de "*produção de legislação e de outros instrumentos de regulação*" (ibidem), em grande medida inspirados nas recomendações da UNESCO.

[1] As outras fases do percurso da educação de adultos que a autora caracteriza, mas que já se situam foram do período que analisamos neste trabalho, são: *A educação e formação de adultos, um novo paradigma* (2000-2011) e *Um aparente retrocesso nas políticas de Educação e Formação de Adultos* (2012-2014).

A lógica de "*Modernização e Controlo Estatal*" orienta-se para uma visão da educação "*como suporte da modernização social e económica*" (idem: 606) e encontra no Estado o ator principal no fornecimento do serviço educativo. Nesta perspetiva, a educação visa o "*cidadão e o trabalhador*" (idem: 607), favorecendo a sua participação social, cívica e política, no "*quadro de instâncias públicas formais e das organizações do trabalho*" (ibidem). As políticas desenvolvidas visam "*assegurar a eficácia e a eficiência do trabalho e da gestão económica*" (ibidem), favorecendo a "*manutenção do status quo e da conformidade social*" (ibidem). Esta lógica desenvolve-se, no campo da educação de adultos, sobretudo, entre meados da década de 1980 e meados dos anos 1990. Nessa década, que tem como marco inicial, no campo educativo, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e é assinalada pela fase inicial de integração de Portugal na então Comunidade Económica Europeia (CEE), os principais desafios do país são concetualizados como estando associados à modernização económica e à renovação das suas infraestruturas. Para estes autores, a educação de adultos não foi, neste contexto, "*tida como uma variável estratégica*" (idem: 612), mas antes como uma estratégia de "*modernização e controlo social*" (ibidem), que privilegiou a promoção de um ensino de segunda oportunidade, organizado, sobretudo, em escolas oficiais, para um público jovem que o insucesso escolar remetia para os cursos noturnos de ensino básico e secundário, e o desenvolvimento de uma área de formação profissional, desenvolvida em paralelo e autonomamente ao sistema educativo regular, possibilitada pelos recursos financeiros oriundos da União Europeia. A lógica «democrática-emancipadora» foi, nestas circunstâncias, remetida paras "*as margens do sistema educativo*" (idem: 613), sobrevivendo em projetos de investigação-ação, em iniciativas articuladas entre instituições de ensino superior e associações populares, em projetos de desenvolvimento comunitário ou local, etc.

A lógica de "*Gestão de Recursos Humanos*" coloca o acento tónico na articulação da política educativa com o mercado de trabalho e de emprego e tende para uma definição de prioridades a partir da procura de educação pelos indivíduos ou organizações privadas de carácter lucrativo ou próximas e não da oferta educativa a partir de necessidades definidas centralmente. Assim, verifica-se uma "*tendência para a empresarialização e mercadorização da educação e formação*" (idem: 608), com vista ao desenvolvimento do «capital humano», ao "*serviço do crescimento económico, do aumento da produtividade e da empregabilidade dos adultos*" (idem: 616). O individuo, visto como "*ator racional e estratégico*" (idem:608) e como "*consumidor detentor de liberdade de escolha*" (ibidem), deve responsabilizar-se (e ser responsabilizado) pelas suas opções. Enfatizam-se as opções que valorizam os saberes e as competências com valor no mercado de trabalho, sejam estes adquiridos formal ou informalmente. Esta

lógica desenvolve-se, sobretudo, a partir de 1995, assumindo a primazia, com diversas nuances, até aos dias de hoje (2018).

Esta «amostra» de possíveis classificações temporais, que citamos, como dissemos, a título de exemplo, elaboradas pelos seus autores, partindo de temáticas e momentos históricos distintos, bem como de diferentes objetivos, mostra bem, para além do seu inegável interesse e pertinência interpretativa especifica, as múltiplas possibilidades de abordagem a um tema complexo como o da periodização histórica. No nosso caso, e tendo em conta o ponto de partida deste trabalho (um «olhar» sobre um longo período da educação de adultos em Portugal - 1820-1995), bem como a influência que procuramos evidenciar dos fatores sociais, económicos e culturais no desenvolvimento nos caminhos do setor da educação de adultos, entre nós, pareceu-nos adequado utilizar, para o período entre 1820 e 1974, uma periodização já habitualmente seguida pela historiografia portuguesa que o divide em três grandes blocos, correspondendo aos três regimes políticos que, nesse tempo, se sucederam: O Liberalismo ou Monarquia Constitucional (1820-1910); A I Republica (1910-1926) e o Estado Novo (1926-1974). Trata-se de uma divisão temporal assente na «natureza» política e constitucional de cada um desses regimes, colocando-se então a questão de saber se ela permite uma abordagem adequada das questões educativas, sendo certo que, como referimos anteriormente, seria possível encontrar outros critérios de divisão cronológica do tempo, seguindo diferentes parâmetros de relevância para a análise do percurso histórico da educação de adultos. Do nosso ponto de vista, e na medida em que pretendemos, como referimos, realizar uma aproximação histórica às características gerais da evolução do percurso da educação de adultos do nosso país e aos contextos políticos económicos e sociológicos que, em grande medida, o estruturaram, pareceu-nos existirem vantagens na utilização de uma periodização já muito consensualizada em trabalhos de natureza histórica, incluindo no campo da educação.

Refira-se que, na perspetiva da análise à evolução do campo educativo, não se pode afirmar que as sucessivas mudanças de regime político acarretaram necessariamente uma mudança radical nas políticas educativas públicas empreendidas, na perceção das sociedades sobre os aspetos educativos ou na ação dos atores neste setor. Na realidade, a evolução da educação, nos seus aspetos gerais e específicos é feita de ruturas e permanências que, por vezes, não coincidem com os ciclos políticos ou económicos. Assim, por exemplo, se a I República «radicaliza» o discurso quanto à importância e o significado da «instrução popular» no desenvolvimento do país e legisla no sentido do aumento da escolaridade obrigatória (sem grandes consequências práticas), as grandes linhas de orientação educativa, contudo, mantém traços de continuidade com o regime liberal. Já o Estado Novo representa uma rutura educativa de maior amplitude relativamente ao regime a que sucedeu, apesar de manter uma natureza formalmente

republicana. De facto, com o seu discurso altamente ideológico, nacionalista, conservador e catolicamente ultramontano, via a alfabetização e a educação básica generalizada da população, não apenas com indiferença, mas com receio e hostilidade e reforçou, em geral, uma orientação para a educação assente em critérios de diferenciação e controlo social. Ironicamente, tendo de se confrontar com a evolução dos tempos, viu-se «obrigado» a tomar algumas medidas de extensão da educação básica às gerações mais jovens, sobretudo após a II guerra mundial.

Já no que diz respeito ao arco temporal entre 1974 e 1995 distinguimos três etapas essenciais, tendo em conta critérios essencialmente de natureza política e educativa: o período revolucionário (1974-1976); a «normalização» política e educativa (1976-1986); a «ideologia da modernização» (1986-1995). Diga-se que, do ponto de vista em que nos colocamos, o 25 de Abril de 1974 surge-nos como uma bissetriz histórica de análise, como um «antes e um depois» dessa data que, para nós, representa, efetivamente, em muitos campos, uma rutura política, social e cultural da maior importância na história coletiva do povo português. Uma rutura que não impede a verificação de certas continuidades sociais, económicas e culturais que já se vinham manifestando, como os processos de urbanização e litoralização do país, o processo de terceirização da atividade produtiva, o tímido prenúncio de uma sociedade de consumo, a progressiva integração da economia portuguesa no contexto europeu, ou até, uma relativa expansão do ensino e da escolaridade. Trata-se, com efeito, de tendências de longo prazo que, embora estando já em curso na sociedade portuguesa, a revolução de Abril e os processos sociais e políticos por ela desencadeados viriam a acelerar e a redefinir. A institucionalização de um regime democrático pondo fim a meio século de ditadura política, a democratização social e cultural da sociedade, permitindo a livre expressão da sua diversidade de interesses e visões do mundo, a erupção das «massas populares» na vida política, a construção (ainda que com limitações) de um Estado Social ao serviço das populações, as mudanças (e os progressos) no campo dos direitos cívicos e sociais reconhecidos pela Constituição, a abertura da escola, nos seus vários graus, a camadas sociais até aí dela afastados, a democratização de muitos dos aspetos do seu funcionamento, constituem dimensões introduzidas pelas transformações sociais e políticas pós 25 de Abril.

Para esta época não nos pudemos socorrer de classificações históricas consolidadas. Com efeito, se são muitos os trabalhos de carácter histórico, sociológico, económico, educativo, ou outro, em torno destes ou daqueles aspetos da evolução da sociedade portuguesa nas últimas décadas, são ainda muito poucos os que realizam uma abordagem global à história do país considerando a época que se abre com o 25 de Abril. De qualquer modo, parece-nos existir um grande consenso quanto ao período inicial, conhecido genericamente como «PREC – Processo Revolucionário em Curso», geralmente situado entre Abril de 1974 e 25 de Novembro de 1975, data que assinala a derrota militar das

alas mais à esquerda do Movimento das Forças Armadas (MFA). Pensamos, no entanto, que este período deve ser estendido até Abril de 1976, quando é aprovada a nova Constituição da República, instituindo a democracia política, um quadro amplo de direitos políticos, sociais e culturais para todos os cidadãos e apontando o socialismo como meta desejável a atingir. Do nosso ponto de vista, a aprovação da Constituição traduz, exemplarmente, a síntese da relação de forças políticas existente no momento: o predomínio das forças políticas e sociais que pretendiam instaurar uma democracia de tipo europeu ocidental, «obrigadas», no entanto, a ceder na profundidade dos direitos políticos e participativos dos cidadãos e no reconhecimento de «conquistas da revolução», como a reforma agrária e as nacionalizações das grandes empresas que apontavam para uma economia «socializante», que essas forças obviamente não desejavam. Não é relevante, para o nosso trabalho entrarmos na discussão que, por vezes, se faz sobre se os acontecimentos destes dois anos significam uma «revolução» ou apenas uma «crise revolucionária». Constitui, de qualquer modo, um período de libertação de energias políticas, sociais e culturais de grande intensidade que provocaram «ondas de choque» significativas em todos os campos da sociedade, iniciando, em muitos casos, ou potenciando, em alguns outros, mudanças estruturais que então começaram ou já se vinham fazendo sentir na sociedade portuguesa e que se aprofundariam nas décadas seguintes. A politização acelerada de setores significativos da população portuguesa conduziu a um fervilhar de iniciativas no campo da alfabetização e da cultura popular, à multiplicação de estruturas que se lhe dedicavam e à introdução de novas pedagogias e modalidades organizativas mais informais e menos escolarizadas do que as tradicionais. Também a Campanha de Alfabetização protagonizadas pelos estudantes, no verão de 1974, e as Campanhas de Dinamização Cultural, promovidas pelo Movimento das Forças Armadas no interior rural do país, representaram modelos de «mobilização» educativa mais centralizada, que apenas num contexto social e político de cariz revolucionário se podem compreender. Do ponto de vista da ação do Estado, destaca-se neste período, a ação da Direção-Geral de Educação Permanente, que inicia um programa de apoio técnico e financeiro às associações de educação popular e coletividades culturais que desenvolvessem a sua ação no campo da alfabetização e da dinamização cultural.

Depois da «revolução», a «normalização». A expressão «normalização» não se encontra inteiramente «consagrada» entre os historiadores, não sendo, no entanto, raro encontrá-la nos trabalhos de diversos investigadores das áreas sociais. Situamos este período entre 1976 e 1986. De facto, a aprovação da Constituição, em 1976, pode ser vista como um referente simbólico da transição entre uma situação revolucionária e o início de um processo de «normalização» que assinalaria o progressivo regresso do poder de decisão política à esfera das instituições do Estado. O período da «normalização» se, aparentemente, remete para o regresso a um quotidiano político «normalizado» após os

anos «conturbados» do PREC não deixa, no entanto, de ser marcado por um cenário de intensas lutas políticas e sociais. Os dez governos que se sucederam entre 1976 e 1986 revelam a intensidade das tensões e da conflitualidade então existente. Seria neste período que se desenrolariam um conjunto de «combates» e contendas acerca do papel do MFA na arquitetura institucional do poder, do futuro das «conquistas da revolução» (leia-se reforma agrária e nacionalização dos principais meios de produção), dos direitos laborais e sindicais, da reposta às crises económicas e financeiras e à intervenção do Fundo Monetário Internacional, do direito à educação e contra as restrições no acesso à universidade, da criação do Serviço Nacional de Saúde, da consolidação e expansão de um sistema de Segurança Social, entre tantas outras.

Escolhemos o ano de 1986, no qual foi aprovada a Lei de Bases do Sistema de Educativo, como emblemático do fim desse período, conscientes de que outras datas ou acontecimentos poderiam também ser indicativos dessa circunstância. De facto, cremos que podemos situar entre meados e o final dos anos oitenta o término de um processo de luta pela definição dos contornos políticos, institucionais, jurídicos, económicos e sociais do regime saído do 25 de Abril de 1974. A adesão de Portugal à então CEE, «amarrando» o país ao modelo político e económico europeu ocidental, também nesse mesmo ano; a obtenção da primeira maioria absoluta em eleições legislativas, por um único partido, em 1987; o processo de revisão constitucional (1982 e 1989) que extinguiu o Conselho da Revolução, expurgou a Constituição de todas as referências à revolução, eliminando expressões como «classe trabalhadora», «participação organizada do povo», «socialização dos meios de produção e da riqueza», «transição para o socialismo», e que suprimiu o principio da irreversibilidade das nacionalizações, efetuadas durante o processo revolucionário, constituem outros tantos «acontecimentos que sinalizam o fim de um tempo e o início de um outro.

Do ponto de vista da educação, o período da «normalização» é marcado, sobretudo, pela continuidade do movimento de expansão da procura de ensino em todos os patamares. As linhas de fratura que atravessavam a discussão (e a política) educativa situavam-se na resposta a dar a essa procura, quer quantitativamente quer qualitativamente; nas muitas restrições ao acesso ao ensino superior que diversos governos procuraram impor; nas tentativas de restauro de uma dualização (ensino geral e ensino técnico) das vias de ensino, no papel da escola enquanto formadora do cidadão e do profissional. Quanto à educação de adultos, a década de 1976-1986 é ainda dominada pelas preocupações com a alfabetização e a educação de base da população e com a implementação do PNAEBA. Apesar das hesitações, contradições e ambiguidades do poder político quanto à oportunidade de realização de um programa de educação de adultos ou até de uma clara hostilização de qualquer iniciativa neste campo (mandato de Sottomayor Cardia, como ministro da educação), foi possível pôr em marcha um vasto

plano de iniciativas neste setor da educação que envolveram dezenas de milhar de adultos e do qual resultou a criação de uma significativa rede pública de educação de adultos com estruturas próprias e dedicadas exclusivamente a este setor. O fim deste programa, nunca oficialmente declarado, mas progressivamente esvaziado, assinala uma mudança de paradigma nas políticas públicas relativas ao campo da educação de adultos, no qual se abandona, progressivamente, a prioridade concedida à alfabetização e educação de base da população adulta e o Estado passa a concentrar os seus esforços numa dupla perspetiva: a aposta, por um lado, na criação de alternativas de segunda oportunidade para os jovens que abandonavam a escola sem concluírem os graus académicos esperados e, por outro lado, na formação e reconversão de mão-de-obra para uma economia sujeita aos impactos da recente adesão do país à CEE. Estas preocupações seriam dominantes no campo da educação de adultos, na década de 1986-1995 que entendemos necessário abordar no âmbito deste trabalho pelas razões que deduzimos acima. A este período que designamos por «ideologia da modernização» corresponde um tempo de adaptação e adequação inicial da sociedade e da economia portuguesa à integração no espaço económico europeu, nas suas instituições e modos de funcionamento. Doravante, as políticas educativas em geral e as de educação de adultos em particular, sofreriam uma influência cada vez maior dos objetivos e estratégias definidas a nível europeu.

1.4. ENTRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, EDUCAÇÃO POPULAR E OUTROS CONCEITOS

«Educação», «instrução», «educação popular», «instrução popular», «educação do povo», «educação elementar», «educação básica», «educação permanente», «alfabetização», «analfabetismo», «literacia», «ensino profissional», «ensino técnico» «ensino noturno» «formação profissional» «educação formal», «educação informal», «educação ao longo da vida», «educação comunitária», «educação para o desenvolvimento», «educação inclusiva», entre outras, são expressões que nos remetem para o universo educativo. Encontrámo-las amiúde, nos textos educativos e na legislação sobre educação, mas também em muitos documentos de carácter genérico que, por esta ou aquela razão, se referem às questões educativas. Reportando cada uma delas para um significado próprio ou específico autónomo, não deixam por isso de, em muitos casos, se sobreporem ou complementarem. Além disso, cada época histórica tem o seu próprio vocabulário que utiliza para concetualizar e problematizar a questão educativa. Algumas destas expressões como «educação», «ensino», «analfabetismo», atravessam o tempo, mantendo a sua atualidade e demonstrando a sua abrangência e polissemia ou a persistência de determinadas realidades. Outras, como «instrução», «instrução popular» «educação do povo», «educação elementar», perderam muita da sua pertinência e

deixaram praticamente de serem usadas. Outras, ainda, mais recentes, como «educação permanente», «educação informal», «educação para o desenvolvimento» surgiram, dando corpo a novas formas de entender a educação e a sua relação com os fenómenos sociais, económicos e culturais. «Olhar» para estas designações constitui, sem dúvida, um exercício histórico, mas simultaneamente, permite-nos um vislumbre da complexidade e riqueza do conceito de educação e da sua heterogeneidade; uma constatação da existência, no interior do campo, de zonas de ambiguidade e de sobreposição; uma visão das disputas ideológicas que a utilização deste ou daquele termo representaram e representam.

Não pretendemos elaborar uma espécie de dicionário de termos educativos, utilizados ao longo do tempo, nem proceder a uma discussão demasiado extensa em torno destes conceitos, a que voltaremos, ao longo do trabalho sempre que necessário para o aprofundamento da sua análise e interpretação dos contextos educativos, mas antes descrever e refletir um pouco sobre as relações entre cada época e os conceitos-chave que, estabelecendo entre si uma ligação mais ou menos intensa de complementaridade ou sobreposição, marcaram o percurso da educação de adultos no nosso país.

As expressões «educação» e «instrução», sem adjetivos que as qualifiquem são, por natureza, as mais abrangentes de todas as que elencamos e aparecem quase sempre associadas a outras expressões e qualificativos (popular, de base, profissional, de adultos, primária, secundária, etc.), que particularizam o seu significado. Deste ponto de vista, a exploração da relação entre os conceitos de «educação», «educação/instrução de adultos» e «educação popular», parecem-nos particularmente significativa, tendo em conta a sua extensa utilização no campo da educação dos adultos. O conceito de «educação de adultos», colocando em relação os termos «educação» e «adultos», remete-nos imediatamente para dois universos (o dos processos educativos e o da população adulta) e para um determinado tipo de relação que, entre eles, se institui. De uma forma simplista, poder-se-ia dizer que a «educação de adultos» trata dos conceitos e dos processos educativos que envolvem uma população definida social e culturalmente, em cada sociedade, como adulta. Enquanto setor específico e organizado do campo da educação, emerge quando as sociedades, ou parte delas, sentem a necessidade de difundir, à totalidade ou a certos grupos populacionais que a constituem, determinados conhecimentos cuja natureza (por exemplo, o domínio da escrita e da leitura) não resultaria automaticamente de uma participação social nos contextos de vida tradicionais.

É na transição da «idade média» para a «idade moderna» que começam a emergir as instituições e as formas sociais que viríamos a designar por «modernidade» que, colocando a razão, o conhecimento, a ciência e o domínio da natureza, no cerne do seu projeto utópico de sociedade vai, em consequência, definir a educação, enquanto

processo organizado, como essencial ao seu devir. É por isso que a escola se transformou numa das instituições emblemáticas das sociedades modernas, a sua frequência se tornou essencial aos sujeitos como fator de integração social (tornando-se um direito reclamado e reconhecido) e a constituição de aparelhos educativos fortes e eficientes é vista como crucial para o bom funcionamento e afirmação das coletividades humanas atuais. Esta circunstância, todavia, não apaga o facto, embora nem sempre reconhecido, de que o grande «continente» de educação/aprendizagem dos indivíduos continua a ser preenchido, sobretudo, pelas suas experiências de vida nos diversos contextos em que participam.

A institucionalização da escola, como entidade característica da sociedade moderna, é concomitante com a emergência e consolidação do Estado-Nação e desempenha nele um papel de primordial importância contribuindo para a construção de identidades nacionais e para a sua afirmação cultural e linguística. O Estado passa, pois, em nome do «bem comum», a desempenhar um papel de relevo no campo da educação, disputando a primazia a outras entidades, nomeadamente a Igreja que, até aí, ocupavam o lugar central. Como todas as sociedades se estruturam a partir das relações que os indivíduos e os diferentes grupos sociais estabelecem entre si, dos diversos níveis de poder económico e social de que são portadores, dos distintos interesses que os movem, existe nelas um potencial de tensão e conflito. Assim, por estas razões, a instituição educativa moderna por excelência (a escola), nunca foi apenas um domínio para a transmissão de conhecimentos científicos e técnicos, mas igualmente um campo para a difusão (e a disputa) de valores ideológicos e morais. Com frequência, se promoveu a ideia de que a escola deveria, sobretudo, transmitir aqueles saberes e atitudes necessárias ao papel que cada um deveria desempenhar na sociedade. Defendia-se, pois, uma educação diferenciada segundo a classe social de pertença. Para uns, um percurso educativo longo, que conduziria a carreiras de direção na estrutura económica, ou à ocupação de prestigiadas posições no aparelho administrativo ou judicial do Estado, para os outros, a «instrução» que fazia falta ao desenvolvimento da indústria e restantes atividades económicas e à formação de trabalhadores diligentes e disciplinados. Para os indivíduos pertencentes a grupos na posição inferior da escala social, a educação representava (ou podia representar) uma possibilidade de progressão social ou profissional, ou até, considerada do ponto de vista coletivo, um ponto de apoio para uma hipotética emancipação das «classes laboriosas», de um sistema socioeconómico que muitos sentiam como opressor.

Não se tratou só, pois, de estender um mínimo de educação escolar (leia-se saber ler e escrever) às camadas populares, mas também, e talvez, sobretudo, no início do processo de escolarização, de providenciar a educação necessária aos filhos da aristocracia e da burguesia de modo a assegurar o seu papel de direção nas sociedades

liberais e capitalistas que se foram desenvolvendo a partir de finais do século XVIII. A consolidação e a expansão da escola como instituição moderna, constitui por essas e outras razões, um processo complexo e multifacetado, pleno de cambiantes, de avanços e recuos, apresentando diferentes ritmos e facetas consoante os diversos contextos nacionais, regionais, sociais, económicos, políticos e culturais, ainda hoje em curso, apesar da crise do paradigma da modernidade a partir dos anos sessenta do século passado, que também se traduziu no questionamento do modelo escolar, mas não no seu derrubamento. A «educação de adultos» surge, neste contexto, como um alargamento da instituição escolar, ao mundo dos adultos, ao mundo daqueles que, na sua infância, ficaram do lado de fora dos seus muros, ou que, tendo-a frequentado, o fizeram marginalmente.

Não é difícil referir alguns textos clássicos que expressaram a ideia das vantagens que a educação/instrução aprendida na escola, acarretariam para as sociedades ou que defenderam o direito «inalienável» do homem à instrução básica. É usual citar-se Comenius que já no século XVII argumentava com a necessidade (e a possibilidade) de todos acederam a uma educação geral comum e que essa educação deveria ser realizada em escolas abertas "*não só apenas aos filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas a todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas"* (2001: 127). Este autor defendeu, igualmente, a ideia de que a educação, como processo organizado, deveria decorrer apenas durante a infância quando "*a imaginação é ágil e os dedos flexíveis*" (idem:115), devendo os adultos dedicar-se, sobretudo, ao trabalho. Também Condorcet (1792) no seu famoso relatório à Assembleia Legislativa, saída da revolução francesa, defendia a ideia da universalidade da instrução assegurando, todavia, e ao contrário de muitos outros, que esta deveria proporcionar em "*todas as idades da vida, a facilidade de conservar os seus conhecimentos e a de adquirir novos*". Nesse sentido, é um precursor da educação de adultos. Defensor de um sistema de instrução pública gratuito, no caso do ensino elementar (primário), atribuía à educação o papel de providenciar aos indivíduos os meios e as ferramentas para atenderem às suas necessidades e bem-estar, de conhecerem os seus direitos e deveres, de desenvolverem as suas capacidades naturais e de estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de facto e de tornar real uma igualdade política, reconhecida por lei, tendo como fim último o aperfeiçoamento geral e gradual da espécie humana. Condorcet também estabeleceu uma distinção entre instrução e educação, reservando para a segunda os «ensinamentos morais». Distinção que o século seguinte glosaria abundantemente ora tratando-as como se fossem uma e a mesma coisa, ora distinguindo-as claramente. Assim, por exemplo, num opúsculo republicano português, hoje quase esquecido, publicado em 1912, por Carlos de Mello, claramente inspirado na «declaração dos direitos do homem» e nas teses

de Condorcet, intitulado «Declaração dos Direitos e Deveres do Homem e do Cidadão", referia-se que o

> "*ensino da República abrange a instrução e a educação; e compete em parte à família, em parte à República* (artº 107); *A Instrução é geral e técnica; a geral liberta o espírito dos pavores da Natureza e das superstições religiosas e políticas, estabelecendo o domínio da Razão; a técnica habilita o homem a aproveitar as suas forças e as da Natureza, para ganhar pelo trabalho o pão de cada dia* (artº 108); *A educação orienta o sentimento no culto da Família, no amor à Pátria e no respeito à Natureza e forma o carácter, robustece a vontade na prática da virtude, criando a unidade no homem pela harmonia dos atos com os sentimentos e as ideias*" (art.º 109).[2]

Em Portugal, a reforma iluminista do ensino chegou cedo, pela mão do Marquês de Pombal. Entre as muitas reformas a que, neste capítulo, procedeu, encontra-se a dos *Estudos Menores* (1772), que diversos autores consideram constituir a criação de uma das primeiras redes públicas de escolas para o ensino das «primeiras letras». No entanto, a intenção seria mais a de assegurar o controlo administrativo e ideológico dessas escolas, retirando-as da influência da igreja, do que promover a extensão do ensino primário. A elite «reformadora» da época, que influenciou o poder durante o longo consulado pombalino, não se mostrou, em geral, adepta desse alargamento. Como escreveu Ribeiro Sanches (1760), na sua obra «Cartas sobre a Educação da Mocidade», "*o rapaz de doze ou quinze anos que chegou a saber escrever uma carta, não quererá ganhar a vida a trazer uma ovelha cansada às costas, a roçar de manhã até à noite, nem a cavar*" (1922:111) ou não precisa "*esta classe de povo*" mais do que "*seguir aquele caminho que exerciam os seus progenitores e tutores*" (idem:114), chegando mesmo a defender a proibição das «escolas de ler» nas aldeias e vilas pequenas. Posição ainda bastante comum à época. Como nos diz Joaquim Ferreira Gomes (1982:32), a mesma opinião, defendiam Voltaire e outros filósofos iluministas europeus daquele tempo. Quanto à «educação do povo», as posições das «elites» políticas, económicas e intelectuais parecem, desde o início, terem-se dividido entre os que advogavam uma maior «ilustração» das classes populares e os que nela não viam mais do que os perigos resultantes desse conhecimento. A história da «educação popular» em Portugal, como pudemos constatar, seria fortemente atravessada por essa clivagem[3].

Entre as muitas reformas do ensino e os muitos governos e políticas educativas que se sucederam nas décadas seguintes, a progressão da alfabetização, entre a população

---

[2] *Guia Republicana ou Declaração dos Direitos e dos Deveres do Homem e do Cidadão*, traduzida, ampliada e adaptada às necessidades e condições do povo português por Carlos de Mello, 1912, Lisboa, Empresa Lusitana Editora.

[3] Na mesma época, Luís António Verney, defendia, no *Verdadeiro Método de Estudar* (1746), a responsabilidade do Estado na promoção de uma escolaridade mínima acessível para todos as crianças e jovens fossem do sexo masculino ou feminino, ricas ou pobres.

portuguesa, só muito lentamente foi avançando. De facto, apenas por meados dos anos sessenta do século XX, se conseguiu uma cobertura generalizada do ensino primário na população infantil. Entre os adultos eram ainda numerosos, nessa época, aqueles que não sabiam ler nem escrever. Com efeito, à entrada desse século, e sessenta e cinco anos depois de estabelecida a obrigatoriedade e a gratuitidade do ensino primário elementar, a taxa de analfabetismo (entre a população com mais 10 anos) ainda se situava nos 73%. Em 1970, ainda se mantinha nos 25, 7%. As causas para o facto de um país, que cedo aprovou legislação com vistas à alfabetização da sua população, ter na realidade sido um dos últimos na Europa a consegui-lo, constituem um tema de discussão científica e académica ainda não encerrado. Apontam-se causas socioeconómicas, políticas, culturais e históricas: entre outras, a lenta industrialização e o peso da população dedicada à agricultura, uma estrutura urbana com poucas cidades de grande dimensão, o desinteresse das elites na difusão do ensino e da cultura entre as massas populares, uma história política atribulada, durante largos períodos dos séculos XIX e XX, que não teriam permitido a estabilidade e os recursos financeiros necessários para a implementação de políticas educativas de sucesso. A consciência desse «atraso educativo» do país, a discussão dos remédios para o ultrapassar, a questão da educação/instrução popular, constituíram tópicos recorrente das controvérsias, das políticas educativas e da ação de diversas entidades, ao longo dos séculos XIX e XX. Desde os que se dedicaram a encontrar os melhores métodos e processos de ensinar a ler e a escrever, aos que pelas mais diversas iniciativas procuraram organizar os meios e os recursos necessários (em complemento ou em alternativa ao ensino oficial) de promover a educação e a cultura nas camadas populares. Em todos os períodos em que estruturamos o nosso trabalho pudemos encontrar estes movimentos.

O republicanismo que emerge como força política no último quartel do século XIX, acentuando a crise da monarquia constitucional e conduzindo à implantação da República, em 1910, coloca o fomento da instrução/educação popular como um imperativo cívico e político e como condição de desenvolvimento económico-social do país, embora, chegados ao poder, não tenham podido ou sabido concretizar plenamente o seu programa político. O alargamento da escolaridade obrigatória para cinco anos pela I República, a criação e dinamização das «escolas móveis» bem como o papel ativo desempenhado na atividade das «universidades livres» ou «populares», constituem exemplos da ação do republicanismo no campo da educação popular. Do mesmo modo, o movimento operário e o associativismo popular, que se desenvolvem através das associações sindicais e das coletividades de cultura, recreio e desporto, vão assumir a educação popular como uma das suas missões, no pressuposto que o saber e o domínio da leitura e da escrita se tornaram imprescindíveis para a luta por melhores condições de vida e para a libertação de operários e trabalhadores do sistema social opressivo de

que, muitos, se sentiam vítimas. A imprensa operária, os panfletos e opúsculos em circulação, os cursos para o ensino da leitura e da escrita e muitos outros temas, as atividades culturais promovidas e até o esforço para criar escolas próprias testemunham uma intensa atividade educativa, de carácter popular, destes movimentos. O próprio Estado Novo, regime que se vai instalando entre 1926 e 1933 e que durará até 1974, crítico das virtualidades do regime democrático, apologista da ditadura política e adversário da difusão da instrução entre as classes populares, optando antes pela formação de um «escol» dirigente, se verá, a contragosto, na contingência de elaborar um «Plano de Educação Popular», integrando uma "Campanha Nacional de Educação de Adultos», que desenvolve entre 1953 e 1956, dirigido simultaneamente ao aumento da frequência do ensino primário pelas crianças e do ensino elementar primário pelos adultos (entre os 14 e os 35 anos).

Historicamente, o conceito de «educação de adultos» cruza-se e, até, se amálgama com o de «educação popular» sendo, contudo, distintos. Se o primeiro se direciona à educação/instrução dos indivíduos a partir de uma determinada idade (independentemente da sua pertença social ou das modalidades que esta adote), e o segundo se dirige à educação/instrução das camadas populares (de todas as idades), encontram-se nesse amplo espaço da educação popular dos adultos que, na verdade, foi o campo de eleição de ambos, aproximando muitos estas duas aceções de educação. Em Portugal, é sobretudo, a partir dos anos cinquenta, do século XX, que o termo «educação de adultos» se começa a generalizar, por referência aos cursos noturnos, mas ainda sob o «chapéu» da educação/instrução popular, conquanto não seja inusitado encontramos, em épocas anteriores, a expressão «ensino de adultos» para designar esses mesmos cursos. No período que se seguiu ao 25 de Abril, particularmente entre 1974-76, desenvolveu-se uma dinâmica popular em torno da educação e da cultura que transformou significativamente o quadro e as modalidades em que essas atividades até aí decorriam. Surgiram novas estruturas e novos atores que puseram em marcha projetos e programas dirigidos às camadas populares menos escolarizadas ou analfabetas. A dinâmica socioeducativa que se gerou a seguir à revolução de Abril configurou um «feixe» de programas e iniciativas de educação de adultos que se associava ao incremento da organização popular, ao aprofundamento da democracia participativa e a um projeto de transformação social que muitos designaram como seguindo uma lógica de «educação popular«.[4] Contudo, as expressões «instrução popular» e «educação popular» tenderiam,

[4] Ver, por exemplo, o livro de Alberto Melo e Ana Benavente intitulado *Educação Popular em Portugal* (*1974-76*). A este propósito, Rui Canário (2009) faz uma distinção entre os conceitos de «educação do povo» e «educação popular», na qual, esta última, se distingue por emanar da organização autónoma das classes trabalhadoras, relativamente à "*heteronomia educativa exercida*" sobre aquelas "*pelo Estado ou pelo poder soberano, direto ou indireto do mundo das empresas*". O conceito de «educação popular» implica, para este autor, uma dimensão de "*emancipação social*» que apenas pode ser gerada pela iniciativa autónoma das classes populares (2009:149). Exemplos de educação popular seriam, por exemplo, as iniciativas educativas promovidas pelas mutualidades e sindicatos operários ainda no século XIX (fossem dirigidas à alfabetização ou à promoção cultural), ou as associações populares culturais, desportivas e culturais que, durante o Estado Novo, desempenharam um importante papel de resistência cultural e política ao regime. Neste sentido,

nos anos seguintes, a um uso cada vez mais limitado, e novas expressões, como «educação base», «educação permanente», «educação para o desenvolvimento», ganhariam expressão, dando corpo a novas realidades e a novos entendimentos em torno da educação e da educação de adultos.

A questão das iniciativas de educação/formação dirigidas aos adultos vai ser tratada usualmente, entre nós, no âmbito dos subsetores educativos do ensino primário (enquanto educação/instrução popular) e do ensino profissional. Os ensinos liceal e universitário não pertenciam, de facto (ou pertenciam muito pouco), até à década de setenta /oitenta do século XX, nem ao universo da educação popular nem ao universo da educação de adultos. Assim, considerando, por exemplo, a legislação publicada, podemos constatar que as questões relativas à educação de adultos são, prioritariamente, tratadas no âmbito dos diplomas legais atinente ao ensino primário e apenas em curtas referências (com exceções em determinados períodos históricos), mostrando o papel acessório que, lhe foi, tradicionalmente, atribuído. Em segundo plano, aparece-nos o ensino técnico-profissional, também ele dirigido, sobretudo, à preparação de jovens oriundos de grupos sociais populares ou das classes médias baixas, mas incluindo, em regra, uma secção, menos importante, orientada para adultos e jovens já empregados.

A forma organizativa essencial que, entre nós, assumiu a ação de formação/educação (formal) dirigida ao público adulto foi a dos «cursos noturnos», expressão que encontramos frequentemente na legislação e na literatura dedicada ao tema, por vezes explicitando-se que se tratava de cursos para adultos ou de cursos para «adolescentes e adultos» (expressão que embora menos corrente, correspondia melhor à distribuição etária dos inscritos na generalidade desses cursos). Outras formas de organização no setor do ensino primário elementar para adultos, mas muito menos generalizadas, foram os cursos dominicais (dirigidos ao público feminino) e os «cursos temporários» (mais flexíveis, que tanto se podiam organizar em horário diurno ou noturno, com um programa reduzido ao ensino/aprendizagem da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas básicas). Claro que muitas outras modalidades não formais ou informais se organizaram ou desenvolveram que se podem incluir na categoria da educação de adultos, desde logo as múltiplas e diversificadas iniciativas com maior ou menor intencionalidade educativa, promovidas por uma miríade de entidades em todos os contextos da vida política, cultural, profissional, sindical, associativa, recreativa, etc., em que as pessoas participam. No entanto, o peso histórico dos «cursos noturnos» no contexto da educação de adultos foi, sem dúvida, muito significativo, até praticamente ao final do século XX. A partir daí, a sua relevância tende a diminuir, na justa medida em que alterações de carácter social e económico, que se verificaram na

estas iniciativas distinguiam-se das que tinham como promotores personalidades ou grupos sociais de origem burguesa (ou o próprio Estado), quer manifestando elas preocupações com a democratização do acesso do «povo» à cultura, ou se centrassem primordialmente na preparação da mão-de-obra operária ou técnica necessárias às atividades económicas.

nossa sociedade como o aumento efetivo da escolaridade entre a população, a redução pronunciada do analfabetismo, alterações na estrutura produtiva e na organização do trabalho, entre muitas outras, foram ditando o surgimento de novas modalidades e formas de organização que refletem também, uma certa «reorientação» da educação de adultos para a «formação profissional» e para a inserção de grupos em risco de exclusão social.

1.5. CONCEÇÃO, PESQUISA, ESCRITA

Olhar» para o passado da educação de adultos em Portugal procurando, na sequência desse processo, elaborar uma «narrativa» capaz de contar uma história credível sobre como (e porquê) as «coisas» «realmente» aconteceram, convoca-nos a pensar um pouco sobre os instrumentos à disposição do investigador para enfrentar essa tarefa, ou sobre questões como a subjetividade do investigador e a possibilidade de um olhar objetivo e neutro acerca do processo histórico, isto é, acerca de como definir o conceito de «verdade histórica».

Sabendo-se que o passado é constituído por uma trama social de múltiplos fios e dimensões, que corporizam o acontecido, mas que se projeta para o presente (não há presente sem passado), parece-nos bastante claro que a discussão desse passado é, em primeiro lugar, mediatizada pelo olhar (subjetivo) de quem o olha. Um olhar que não pode fugir ao tempo presente, à realidade social e cultural que envolve o investigador, nem mesmo, no limite, às suas conceções políticas e filosóficas que não pode (ainda que o quisesse) deixar «à porta» da investigação. «Olhar» para o passado, considerar factos e acontecimentos procurando atribuir-lhes um significado, é a tarefa da investigação histórica. Todavia, parece hoje relativamente consensual nas ciências sociais e humanas (e mesmo nas ciências da natureza) a afirmação de que os «factos não falam por si», ao contrário do que defendia a tradição positivista, para a qual bastaria uma pesquisa rigorosa e, se possível, quantificada, da realidade em estudo, bem como a sua exata ordenação, para que a verdade (dos factos) emergisse límpida aos olhos de todos. Nesta perspetiva, o investigador seria, sobretudo, um explorador e organizador de factos que, posteriormente, procuraria apresentar do modo mais claro possível. No entanto, como constatamos pela nossa própria experiência, a subjetividade do investigador, as suas grelhas de leitura da realidade, as suas idiossincrasias, estão presentes desde o início do processo investigativo e na sua continuação. Desde logo nas linhas de pesquisa que estabelece, na escolha e seleção dos factos que analisa, na impossibilidade de os considerar a todos, nos critérios de relevância que utiliza, nas correlações entre fenómenos que estabelece. Por isso, não nos parece possível sustentar-se, como ideal

epistemológico, a ideia da anulação do sujeito perante o objeto que procura conhecer. Como escreve Boaventura Sousa Santos (2007:53),

> "*Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas), os valores, as crenças e os prejuízos que transportamos são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio*".

Se a subjetividade do investigador, nos parece constituir um «facto» inescapável que pode, em determinadas circunstâncias, enviesar e prejudicar o trabalho investigativo e, noutras circunstâncias, enriquecê-lo com novas perspetivas e abordagens, já o caso de a realidade histórica configurar uma realidade «fixada» no tempo e, portanto, imutável, poderia parecer facilitar o acesso ao seu conhecimento. No entanto, pela razão de só podermos olhar o passado pela «lente» do presente e daquele constituir, quando afastado, uma realidade não experienciada, mas apenas «imaginada», isto é, à qual só temos acesso pelas representações, em segunda mão (ainda que assentes em documentos e bibliografia), que sobre ele construímos, a investigação desse passado debruça-se inevitavelmente sobre uma realidade sempre algo incerta e fugidia. No entanto, se compartilhamos as abordagens, cada vez mais frequentes, no campo das ciências sociais, que questionam a possibilidade de um estudo puramente objetivo dos fenómenos sociais nem por isso pensamos que se deva desmerecer da importância dos factos/acontecimentos, ou colocá-los a todos no mesmo plano. Assim, parece-nos que a discussão e interpretação de uma dada realidade social (neste caso, histórica), não pode prescindir de uma aturada pesquisa dos factos e dos acontecimentos, da sua hierarquização, da sua integração em séries temáticas e/ou cronológicas, reconhecendo-se, todavia, que este tipo de classificações factuais /acontecimentais apenas ganha sentido no quadro lógico de uma dada investigação. Um pequeno acontecimento, aparentemente irrelevante para uma determinada investigação, pode ser extremamente relevante numa outra perspetiva, contribuindo para o esclarecimento de um contexto social ou histórico. Se os factos não falam por si mesmos, como dissemos, isso não quer dizer que não exista um nexo profundo entre os dados, que se possa estabelecer, e as interpretações ou explicações que, a partir deles, logremos construir. Sem esse laço, as elaborações, as considerações ou conclusões a que chegássemos não poderiam ser mais do que «castelos no ar». A impossibilidade de estabelecermos uma «verdade definitiva» a partir de factos/acontecimentos analisados a partir da tensão» objetividade/subjetividade implica, do nosso ponto de vista, a aceitação da provisoriedade dos resultados alcançados, do seu carácter de incompletude mas, ao mesmo tempo, da sua abertura a uma «verdade» em construção, à medida que novos

dados e novas interpretações se vão somando, num processo coletivo, no qual cada «trabalho» individual se vai (ou idealmente se deveria ir) inserindo.

A apresentação de um estudo de natureza histórica implica, sem dúvida, a elaboração de uma narrativa que dê conta dos principais resultados atingidos. Pode-se dizer que a narrativa histórica, consistindo no «relato» dos acontecimentos, mas, também, procurando extrair algo mais a partir dessa descrição, se apresenta como um modo privilegiado de elaboração de um trabalho de natureza histórica cientificamente argumentado. Neste sentido, a narrativa histórica parece afirmar-se em oposição à narrativa literária vista, geralmente, como o reino da subjetividade (invenção, criatividade, sentimento, etc.). De qualquer modo, a narrativa histórica e a narrativa literária parecem reter elementos comuns: a referência a uma trama de factos e acontecimentos que corporizam a história; a existência de personagens individuais e coletivos que os protagonizam e a descrição das relações de dependência/oposição que os relacionam entre si; a menção a um «cenário» no qual os personagens evoluem, isto é, a caracterização de um ambiente social, cultural e económico (poder-se-ia dizer estrutural), onde as coisas acontecem. Estas três dimensões (acontecimentos, atores e contexto) não são independentes umas das outras, mas profundamente imbricadas entre si. Acresce uma outra dimensão que é a do narrador (aquele que conta – ou procura contar - a história) e, como referimos anteriormente, o narrador (neste caso, investigador), introduz, inevitavelmente, na história, a sua própria subjetividade. Todavia, cremos que o que distingue a narrativa histórica da literária é a impossibilidade da primeira recorrer à «invenção» factual e à efabulação (características essenciais da segunda), na sua demanda pela «verdade» histórica, bem como a utilização de determinadas metodologias e técnicas de investigação. Discutindo esta tensão, o historiador alemão Jörn Rüsen, que tem trabalhado no campo da teoria e da metodologia de investigação em história, procurando, em alguma medida, «conciliar» a ideia da possibilidade de uma pesquisa histórica orientada por critérios de «objetividade» com o reconhecimento da subjetividade que lhe está inerente, defende que a investigação e a escrita da história pressupõem a elaboração de uma narrativa regida por uma «*ambição de objetividade*» (1998:329). Para este autor, a "*segurança empírica*" (idem:326) da investigação histórica decorreria de "*operações de pesquisa críticas em relação às fontes*" (ibidem), enquanto o processo de atribuição de sentido e significado a essa informação (ao que ocorreu num determinado momento, num determinado lugar, acontecendo de determinada forma, por determinadas razões), dependeria de critérios de coerência teórica e prática assentes na elaboração de uma argumentação racional, reflexiva, razoável e plausível que permitiria colocar limites à aleatoriedade ou arbitrariedade interpretativa do elemento subjetivo. Deste modo, afirma que "*os processos mentais criativos da narratividade histórica adquirem a qualidade de uma*

estrutura narrativa e enriquecem o jogo mental da constituição do sentido histórico com as forças racionais da verificabilidade, da coerência lógica e da força explicativa" (1998:331). Na mesma linha de ideias, Rui Grácio afirma que a "*objetividade possível*" na investigação científica, "*passa pela tomada de consciência da subjetividade e pela confrontação de diferentes subjetividades*" e que a "*utilização de instrumentos de análise rigorosa da vida social não é incompatível com o interesse, mesmo apaixonado e civicamente comprometido, pelo presente*" (1988:50). É, em linhas gerais, dentro desta perspetiva, que procuramos desenvolver o nosso trabalho de pesquisa e de elaboração de uma narrativa de carácter histórico em torno da educação de adultos em Portugal.

O estudo da sociedade, seja numa perspetiva sociológica, antropológica, histórica ou outra, tem sido, naturalmente, atravessado por inúmeras correntes de pensamento e ideologias que procuram explicar (e por vezes intervir) o modo como a sociedade funciona ou se desenvolveu. Liberalismo, marxismo, idealismo, materialismo, positivismo, empirismo, funcionalismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, fenomenologia, interacionismo, modernismo, pós-modernismo, são apenas algumas das muitas designações que nas diversas dimensões gnosiológicas em que se expressam (teoria política e social, filosofia, ciência, metodologia, epistemologia, etc.) exemplificam essa diversidade de conceções que procura(ra)m estabelecer modos de entendimento genérico acerca da realidade sobre a qual se debruçam. No campo da história, para além da tradição positivista, cremos poder dizer que os movimentos dos «annales d'histoire» e da «nouvelle histoire», ambos com origem em França, terão sido os mais influentes das últimas décadas. Com início no final da década de vinte, do século passado, os historiadores dos «annales» procuravam ir para além de uma visão positivista da história, que assentava num relato de acontecimentos que privilegiava os eventos políticos, diplomáticos, o papel das personalidades ou as guerras entre os países, para se concentrarem nos fenómenos sociais e económicos, por vezes, menos visíveis, que «mostravam» tendências de longo prazo, que poderiam contribuir para um entendimento mais profundo de uma determinada realidade histórica. Defendendo uma «história total», procuravam articular a história com as outras disciplinas sociais e humanas. A «nova história», com fortes ligações aos «annales» vai, a partir dos anos 1970, orientar-se para a «história das mentalidades», enquanto representações coletivas e para o estudo dos costumes e da vida quotidiana, mantendo o foco nas tendências de longo prazo e nas lentas mudanças culturais e das mentalidades das populações. As estruturas culturais e mentais, em sentido amplo, adquirem, então, um estatuto semelhante ao das estruturas económicas, enquanto fator explicativo da evolução histórica das sociedades. Estas correntes influenciam os estudos em história da educação. Com os «Annales», diz Justino Magalhães, a história da educação constituiu-se como "*uma estrutura diversa e complexa da modernização, dispondo de conceitos, fontes e percursos investigativos específicos*"

(2017:32). Com a crise da escola, segundo aquele autor, "*entra em declínio uma historiografia orientada por grandes correntes e idealizações pedagógicas*" (idem:33). Com a «nova história», cujo surgimento é concomitante com essa crise, abriram-se à historiografia, segundo aquele autor, novos objetos, incluindo novas fontes, incorporando arquivos, temas, conceitos, novas disciplinaridades" (ibidem). Refere, no entanto, Magalhães, que a «nova história» viria a ceder em «*função de novos paradigmas*» (ibidem). No mesmo sentido, afirma Nóvoa (1998 :35) que, no final dos anos oitenta, as "*potencialidades da «nova história» pareciam exaustas*», e o olhar macro sobre os processos educativos e a sua inserção social (que deram lugar a uma quantidade impressionante de estudos), baseadas em séries documentais e arquivísticas cada vez mais extensas, atingiam os seus limites, impondo novas formas de pensar a história. A "*crise dos paradigmas da ciência moderna*" colocava os historiadores, diz aquele autor, perante novos desafios, conduzindo à necessidade de se abandonar "*os princípios de inteligibilidade que tinham dominado os modos de trabalho nos últimos trinta anos, largamente influenciados por sistemas globais de interpretação, herdados da história social das estruturas e das mentalidades*" (idem 36). Renunciava-se, assim, à descrição da totalidade social, «reabilitava-se» o acontecimento particular ou uma história de vida, «desconfiava-se» da estrutura, em nome do primado das representações individuais ou de grupo, valorizava-se o discurso dos atores (idem:35-36). Em texto anterior, já Nóvoa tinha defendido que a produção científica tendia a «*libertar-se das barreiras disciplinares da modernidade*" e que a «nova» agenda da investigação na história da educação podia ser descrita a «*partir de diferentes perspetivas que cruzam a renovação concetual com a mudança dos terrenos da pesquisa, das práticas de trabalho e dos instrumentos metodológicos*" (1993:17). Para Scocuglia, as discussões em torno do regresso da narrativa e dos seus "*imbricamentos e distanciamentos das estruturas*" atestam a "*simultaneidade, as ambiguidades e a convivência (pacifica ou não) da «velha» e da «nova» história*" (2003:130).

No processo de desenvolvimento deste trabalho deparamo-nos, frequentemente, com este tipo de questões, que subjazem e implicam com o «olhar a história» e com os modos de entendimento acerca do funcionamento das sociedades e da forma como se estruturam mas, também, acerca dos processos de conhecimento que atravessam as diversas correntes de pensamentos filosófico, político ou científico. Por exemplo, a assunção de determinados princípios orientadores das políticas educativas ou o desenvolvimento de determinados conteúdos curriculares podem colocar questões em torno da discussão do papel da educação na reprodução ou na mudança social; da educação como «aparelho ideológico» ou da possibilidade de uma educação emancipadora; de uma educação para o desenvolvimento dos sujeitos, na sua globalidade, ou «funcionalizada» pelas necessidades da produção económica; o (não)

empenhamento das elites sociais e económicas no desenvolvimento da educação do conjunto da população leva à reflexão em torno do papel das classes sociais na educação e da forma como expressam os seus interesses; a persistência do analfabetismo e da baixa taxa de escolarização da população portuguesa, apesar de um conjunto significativo de iniciativas públicas e associativas para o combater, conduz-nos, também, ao problema das estruturas sociais e à sua relação com a agência humana (dos indivíduos e das instituições); a incapacidade (tantas vezes verificada) de o Estado promover a educação dos cidadãos portugueses, coloca-nos perante o problema complexo do papel do Estado na sociedade, da sua relação com as classes e grupos sociais e com o conjunto da sociedade; os movimentos e as dinâmicas sociais que, ao longo do tempo, se foram gerando a propósito da alfabetização e da educação de adultos, as instituições que se foram criando, as lutas e os conflitos que foram eclodindo, colocam-nos perante as questões do conflito e da resistência política e social; a observação das continuidades e dos momentos de rutura (questão central na estruturação desta investigação), leva-nos à consideração do «tempo longo» e do «curto prazo» no processo histórico e à questão das mudanças estruturais e circunstanciais.

No quadro atual de «crise de paradigmas» em que as «grandes narrativas» parecem ter perdido parte do seu poder explicativo, questões como estas e outras que se nos foram colocando no contexto da análise do percurso da educação de adultos, no nosso país, foram sendo por nós abordadas, sem assumirmos explicitamente uma determinada filosofia política, uma ideologia concreta ou um «quadro» rígido de princípios interpretativos previamente estabelecidos como «guia» da análise da realidade histórica. Situamo-nos, porém, próximos de uma «constelação» de ideias políticas, ideológicas e científicas que assumem uma posição crítica perante uma sociedade marcada por profundas desigualdades e clivagens sociais, económicas e culturais; que pressupõe que as classes sociais estruturam a sociedade e constituem um dos principais veículos para a definição das modalidades de distribuição dos «bens» económicos, do trabalho, da educação e da cultura, de estatuto social e de poder; que pensa que as questões de género, bem como as identidades culturais e regionais, desempenham também o seu papel (é claro, por exemplo que, ao longo do período que estudamos, as mulheres tiveram sempre um menor acesso às estruturas educativas e apresentavam menores índices de escolarização); que, reconhecendo o «peso» das estruturas económicas, culturais e ideológicas na reprodução social, admite, todavia, o papel essencial da ação humana e dos atores sociais (individuais e coletivos), no estabelecimento de condições para a mudança social e daí uma particular atenção prestada à ação destes agentes no campo da educação de adultos; que considera a educação, e particularmente as políticas educativas e o «aparelho» educativo, como um «campo» transversal às dimensões económica e cultural, essenciais para a transmissão do conhecimento cientifico e da

«cultura corrente» em cada sociedade e para a «distribuição» das posições sociais dos indivíduos, aberta à projeção e expressão de móbiles, projetos e interesses das diferentes classes e dos diversos grupos sociais, bem como dos indivíduos e, por isso mesmo, constituindo um terreno fértil para a negociação e/ou a conflitualidade social.

Do ponto de vista da organização da investigação que seguimos, podemos referir-nos a quatro etapas essenciais com uma precedência parcial. Se, num primeiro momento, se tratou de definir os objetivos e o «objeto» da pesquisa e um conjunto de questões (o que aconteceu? por que aconteceu? o que representam determinados acontecimentos/factos em termos do percurso da educação de adultos?) que lhe davam substância, as etapas seguintes foram a recolha e a análise dos dados, seguidas da escrita do presente trabalho, onde se procurou traduzir a perspetiva sobre o percurso da educação de adultos a que chegamos através da elaboração de um texto que descrevesse, questionasse, analisasse e chegasse a algumas conclusões a propósito dos caminhos e descaminhos da educação de adultos em Portugal durante o largo período de tempo que nos propusemos tratar. Referimo-nos a uma «precedência parcial» porque, embora num plano lógico estas etapas se organizem na sequência uma das outras, no plano prático, isso só é assim parcialmente. Na realidade, a análise e tratamento da informação recolhida foi, muitas vezes, concomitante com a escrita já que esta levava, à necessidade e à procura de nova ou complementar informação; pontualmente, as conclusões provisórias a que se ia chegando obrigava a reformulações ou precisões na definição do «objeto do estudo» ou no planeamento da pesquisa. Podemos, assim, falar de um conjunto de etapas, desenvolvendo-se em paralelo ou alternando sucessivamente. Com efeito, como se tratava de um estudo organizado por períodos históricos, aconteceu frequentemente que, para cada período histórico, se sucedia uma fase de pesquisa e recolha de informação e depois um momento de escrita organizando e refletindo as questões colocadas por essa informação, seguido de um novo período histórico e assim até ao final. Mas também aconteceu que as ideias, as interrogações, as conclusões retiradas num determinado momento, obrigavam à revisitação do que anteriormente se tinha escrito num trabalho que, com alguma frequência, obrigou à reformulação do texto já alinhavado, numa tentativa de conciliar o particular (de cada período), com os aspetos gerais do percurso da educação de adultos.

Ao definirmos a organização da nossa pesquisa em quatro etapas não ignoramos que a maioria dos manuais de investigação em ciências sociais costumam apresentar um número superior de fases sequenciais, muitas delas explicitando detalhadamente os aspetos do planeamento, das perguntas de partida, da elaboração e verificação de hipóteses, de construção de modelos de análise, etc. Todavia, cremos que o «esquema» metodológico pelo qual optamos permite a amplitude e a flexibilidade necessárias (sem lhe diminuir o rigor) a uma investigação que procura apreender quer os traços gerais do

percurso histórico da educação de adultos em Portugal entre 1820 e 1995, quer dar conta dos factos essenciais que foram ocorrendo e discutir o seu significado.[5]

A tomada de um longo período histórico como objeto de estudo, como acontece com o trabalho presente, «obriga» a algumas especificidades no que tange à recolha, sistematização e análise critica da informação histórica disponível. Com efeito, o carácter «genérico» do trabalho aconselha uma particular atenção à centração da investigação nos problemas gerais que caracterizam a problemática em estudo, à determinação das principais características do percurso da educação de adultos em cada período analisado, à análise dos pontos fortes e fracos do percurso da educação de adultos, à consideração das principais linhas de força da sua evolução, à identificação dos atores educativos em cada época e à apreciação da sua ação, na discussão das políticas públicas empreendidas a cada momento e do papel do Estado, à atenção prestada aos discursos enunciados, na procura de sínteses gerais que possam refletir uma ponderação global sobre os problemas e as virtualidade da evolução da educação de adultos no nosso país. Em contrapartida, a observação de variáveis mais especificas, como, por exemplo, em que medida cada política ou programa se refletiu diferencialmente nos diversos grupos-alvo, em homens e mulheres, em pessoas mais novas ou mais velhas, em habitantes de zonas urbanas ou rurais ou o exame de elementos estatísticos, não pôde ir ao detalhe e pormenor que, muitas vezes, sentimos que seria útil para um melhor esclarecimento das questões em análise. Ainda assim, procuramos manter um equilíbrio entre o geral e o específico e entre a análise e a síntese. Por estas razões, para cada período considerado, tentamos elaborar uma narrativa que fosse o mais longe possível (dentro dos condicionalismos referidos), dando conta dos acontecimentos ocorridos e que entendemos ser representativos, da legislação publicada, das medidas tomadas, dos programas empreendidos, das ações desenvolvidas pelos diversos atores, analisando as possíveis relações entre esses factos/acontecimentos e o seu significado para a evolução da educação de adultos. Por essa mesma razão, no final de cada capítulo dedicado a um determinado período histórico incluímos um ponto de síntese com o qual pretendemos fazer um apanhado das questões essenciais relativas a esse mesmo período.

As características da investigação que acabamos de enunciar ditaram também que tivéssemos privilegiado o recurso a fontes documentais escritas e à sua análise. A pesquisa da legislação publicada constituiu um dos elementos centrais do processo de recolha de informação. Fizemo-la, sobretudo, através de pesquisas efetuadas nas bases

[5] Refira-se que encontramos «inspiração» para este modelo na proposta de Bogdan e Bilken, em *Investigação Qualitativa em Educação* (1994), no qual os autores, propõe uma abordagem metodológica, assente em quatro passos essenciais: Plano de Investigação, Trabalho de Campo, Análise de Dados, Redação da Investigação, que procuramos adaptar às necessidades e características concretas do nosso estudo.

de dados disponibilizadas pelo site do *Diário da República* (antigo *Diário do Governo*), da responsabilidade da INCM – Imprensa Nacional-Casa da Moeda, que faculta informação relativa ao conjunto dos períodos históricos abrangidos; o acesso ao relato dos debates parlamentares, em torno da educação e da educação de adultos, foi efetuado através das bases de dados existentes no site *Diário da Assembleia da República* que apresenta séries agrupadas para os períodos da monarquia constitucional, 1ª república, Estado Novo, 3ª república (desde 1974). No processo de pesquisa, pudemos contatar a escassez de bases de dados direcionadas especificamente para a legislação portuguesa sobre educação, embora tenha sido possível, sobretudo através de análise bibliográfica, recolher um conjunto de indicações importantes sobre a relevância de determinados documentos legislativos. Deste modo, a elaboração de uma lista contendo os mais importantes diplomas legais atinentes à educação de adultos e temas associados ao longo dos diversos períodos em análise, constituiu um processo trabalhoso e demorado, mas essencial ao desenvolvimento do projeto em que nos empenhamos[6] Com efeito, a apreciação da legislação publicada, sobre o assunto em estudo, parece-nos representar um instrumento indispensável para o estabelecimento da sucessão cronológica de políticas e medidas relativas à educação de adultos, bem como para a discussão dos princípios (e dos discursos) filosóficos e ideológicos que subjaziam a essas políticas e medidas. Alguns diplomas legais são precedidos por longas introduções que ora procuram justificar as medidas avançadas, ora criticam as políticas passadas, apresentando uns, séries estatísticas e dados quantitativos com que procuram caracterizar a situação e, outros, projetando cenários para o futuro, que permitem tirar ilações sobre os objetivos (educativos e outros) prosseguidos pelas forças sociais que, em cada altura, ocupavam o poder, sobre as ideias educativas prevalecentes e as suas contradições, sobre as razões (e os interesses) que faziam mover os diversos atores educativos. Também os registo dos debates parlamentares, constituíram uma fonte importante de informação que permite o acesso às representações e aos discursos do poder (representando habitualmente, mas nem sempre, as classes e os grupos sociais dominantes) ou às daqueles que as contestando, ainda assim, estavam presentes nesse fórum. A análise cronológica e de conteúdo dos documentos legislativos permite traçar um panorama global da evolução das políticas educativas ao longo do tempo e fornece um enquadramento para a sua discussão e interpretação.

Foi, também, particularmente relevante o acesso a outro tipo de fontes documentais como relatórios, estudos e documentação diversa com origem no Ministério da Educação; de documentos e tomadas de posição dos diferentes e sucessivos atores no campo da educação de adultos; jornais e revistas generalistas sobre educação, nomeadamente o

[6] No final do trabalho apresentamos, em apêndice, um quadro com um descritivo da legislação sobre educação e educação de adultos referenciada ao longo do texto.

Jornal da Educação; jornais e revistas que prestaram uma atenção particular às questões da educação e que, em alguns casos, funcionaram como porta-vozes de programas e projetos em torno da educação de adultos, como a *Vida Portuguesa* (Movimento Renascença), *Viva Voz* e *Forma* (Direcção-Geral de Educação de Adultos), *Intervenção* (*Revista de Animação Sócio-Cultural*); imprensa generalista, cuja consulta foi importante para precisar a cronologia, sobretudo no pós 25 de Abril, de um conjunto de acontecimentos que forneceram um quadro contextual político e social no qual se dava a evolução das políticas e das ações em torno da educação de adultos, mas que propiciou, também, elementos relevantes para a análise do discurso educativo dos principais intervenientes neste campo (designadamente o Diário de Lisboa que se encontra totalmente disponível para consulta na internet). A Biblioteca Municipal do Porto possui um riquíssimo e vasto acervo de imprensa regional e nacional e de publicações oriundas das mais diversas instituições públicas, associativas e privadas, cuja consulta se mostrou essencial. Mas também nos arquivos (disponíveis na internet) da Fundação Mário Soares e do Centro de Documentação 25 de Abril encontramos material importante para a contextualização sociopolítica de determinadas etapas do percurso histórico da educação de adultos no nosso país. Para além disso, existe hoje, no «mundo virtual» da internet, uma imensidão de documentação dispersa que uma procura «orientada» consegue localizar e que se pode revelar de interesse. Foi por esta via, por exemplo, que acedemos a diversos números da *Revista Vida Portuguesa*, da *Revista Intervenção*, entre outros materiais. Refira-se ainda os elementos estatísticos essenciais para a análise das questões relativas à educação de adultos providenciados pela documentação publicada pelo Instituto Nacional de Estatística, nomeadamente os resultados dos sucessivos Censos à População Portuguesa, bem como pela PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo da Fundação Francisco Manuel dos Santos. Se os documentos escritos constituíram o grosso da documentação utilizada por nós, refira-se que o Arquivo Audiovisual da RTP, que se assume como um "*repositório de memória coletiva nacional*"[7], disponibiliza um conjunto de materiais audiovisuais (programas, reportagens, filmes, etc.) úteis para a presente investigação abrangendo, por exemplo, temas como a Campanha de Alfabetização de Adultos promovida pelo Estado Novo, a Campanha de Alfabetização do Verão de 1974, as Campanhas de Dinamização Cultural do MFA e de diversas iniciativas no âmbito da educação de adultos. No seu conjunto, a recolha, registo e tratamento de toda esta informação, permitiu-nos elaborar quadros cronológicos dos principais (do nosso ponto de vista) factos/acontecimentos em torno do percurso da educação de adultos em Portugal e constituiu uma base essencial para a sua análise, discussão e interpretação.

[7] https://arquivos.rtp.pt/sobre-o-arquivo/

Por último, cabe-nos referir que a feitura deste trabalho não teria sido possível se não se baseasse num «diálogo» contínuo com diferentes autores que, ao longo de décadas, se têm dedicado ao estudo das questões da educação e da educação de adultos. Apesar de se registar, entre nós, uma relativa escassez de investigação no campo da história da educação e em particular de investigação no campo da educação de adultos existem, ainda assim, um conjunto de autores e de obras de referência obrigatória num trabalho com as características daquele que agora apresentamos. Autores como Rogério Fernandes e Rui Grácio, pelos seus trabalhos sobre educação nos séculos XIX e XX, incluindo na sua análise as questões da educação de adultos; como António Candeias com os seus estudos sobre a educação nos séculos XIX e XX, com especial atenção sobre a questão da alfabetização em Portugal; como Sérgio Grácio com a investigação que realizou sobre o ensino técnico em Portugal, mas também com a atenção que dedicou à sociologia da educação, nomeadamente às questões da reprodução social; como Rómulo de Carvalho, autor de uma importante obra informativa e de síntese sobre a evolução histórica da educação em Portugal desde os seus primórdios; como António Nóvoa com seus trabalhos no campo da história da educação e das ideias pedagógicas, constituíram-se como marcos importantes de interlocução da nossa própria investigação.

Com trabalhos em diversos aspetos da história e da sociologia da educação, um conjunto de autores foram, do nosso ponto de vista, particularmente importantes na problematização das questões da educação de adultos no pós 25 de Abril (data que, como referimos, constitui para nós como que uma divisória entre o Portugal do passado e o Portugal contemporâneo). Pela sua centralidade no pensamento e na ação em torno das questões da educação no Portugal democrático, autores (mas, simultaneamente atores) como José Alberto Correia, com os seus trabalhos em torno das ideologias educativas e das relações entre educação e trabalho; como Stephen Stoer com a sua análise dos contextos educativos pós-25 de Abril; como Alberto Melo, Rui Canário e Licínio Lima que, com os seus trabalhos, contribuíram decisivamente para as práticas e as teorias do campo da educação de adultos, constituem-se como referência incontornável da educação de adultos no nosso país. Pelas razões indicadas, apoiamo-nos frequentemente no seu trabalho, para a realização do nosso. Muitos outros autores foram, também, importantes pelo facto da sua obra ou determinados aspetos dela, servirem como apoio à reflexão e ao questionamento da educação em geral, da educação de adultos em particular, da interligação da educação com as questões sociais, políticas, culturais e económicas, da sua contextualização histórica. Refira-se, ainda, no campo da educação/educação de adultos autores como António Teodoro, Luís Rothes, Augusto Santos Silva, Fátima Antunes, Joaquim Pintassilgo e outros.

Paulo Freire constitui, para nós, uma referência essencial, pela sua perceção da dimensão política da educação; pela defesa de uma educação que problematize as

questões da autonomia, da emancipação e da liberdade dos indivíduos e dos grupos sociais socialmente oprimidos; pelo questionamento das relações professor/aluno ou ensinante/aprendiz, defendendo que o aluno/aprendiz não deve ser um mero recetáculo do saber de outrem, nem o professor/ensinante um mero transmissor de conhecimento; por colocar o «diálogo» no centro dos processos políticos (e educativos), como ferramenta primordial para a «conscientização» e transformação pessoal e social. Mas também Ivan Ilich, com a sua «descrença» (que não partilhamos inteiramente) nos sistemas formais de ensino e a sua procura de alternativas constitui, para nós, um referente importante. Para a contextualização histórica recorremos, frequentemente, aos trabalhos de diversos historiadores portugueses. Entre eles refira-se Victor Sá, Miriam Halpern Pereira, Cândida Proença, Fernando Rosas, Irene Fluser Pimentel, Maria Filomena Mónica, Manuel Loff, Fátima Patriarca, Gaspar Martins Pereira; António Costa Pinto. Para o aprofundamento da análise sociológica e política às transformações da sociedade portuguesa no pós 25 de Abril, Boaventura Sousa Santos constitui, do nosso ponto de vista, um autor fundamental. Utilizamos, sobretudo, as suas obras dos anos oitenta/noventa. No campo da sociologia da educação alguns trabalhos de autores como Carlos Alberto Torres e Raymond Allen Morrow foram também «esteios» importantes na construção pessoal de um pensamento que se procura crítico em torno das teorias sobre educação e do seu papel na reprodução/transformação social e cultural. Outros autores, nos campos da sociologia, da economia, da política, da história são, para nós, referências centrais. Poderíamos referir Marx, Engels, Gramsci, Habermas, Giddens, Bourdieu, Hobsbawm e tantos outros que nos ajudaram a pensar o mundo em que vivemos. Ainda que nem sempre expressamente citados, as suas teorias e visões da sociedade estão, muitas vezes, subjacentes à interpretação e ao questionamento da realidade social com que nos enfrentamos ao longo do presente trabalho.

2. APONTAMENTOS BREVES SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR: DO LIBERALISMO AO FIM DO «ESTADO NOVO» - 1820-1974

2.1. A (QUASE) AUSÊNCIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS POR PARTE DOS GOVERNOS DA MONARQUIA CONSTITUCIONAL

Datam do início do período liberal (1820), diversas propostas e iniciativas com vista à reforma da educação em Portugal, de acordo com o ideário do liberalismo que lhe atribuía um papel importante para o desenvolvimento e o progresso do país. A instabilidade política e económica em que decorreu a primeira metade do século XIX não seria, no entanto, de molde a que se avançasse muito nesse objetivo[8]. Nos anos vinte do século XIX, surgem várias propostas para a reforma do ensino. Uma das mais referenciadas é a de Luís Mouzinho de Albuquerque[9], «*Ideias sobre o Estabelecimento da Instrução Públic*a, *dedicadas à nação portuguesa e oferecidas a seus representantes*», na qual defende que "*sem luzes não há esperança, independência duradoura, nem meio ou esperança de prosperidade*" (1823:3) e argumenta pela necessidade de "*pôr ao alcance de todos os cidadãos aquela instrução essencialmente necessária para lhes abrir a plena entrada no coração do corpo socia*l" (idem:4). Em conformidade com esta visão, vai propor a gratuitidade do ensino (em todos os graus) e o estabelecimento de uma rede pública de ensino (primário, secundário e superior) sustentada pelos impostos dos cidadãos. Deveriam existir escolas primárias para cada um dos sexos em todas as freguesias do país, "*para que a todos seja fácil procurar nelas a instrução*" (idem:18), onde se ensinaria a ler, escrever e contar, o cálculo dos números inteiros e das frações, noções de pesos e medidas em uso no país, bem como elementos de desenho linear (este último só para os meninos, sendo substituído pela "*agulha de cozer ou pela fiação de lã ou linho segundo as localidades*", no caso das meninas) . Ensinar-se-ia, ainda, a doutrina cristã, mas com o cuidado de a não envolver "*nas inépcias da superstição e nos erros e falsas crenças da ignorância*" (idem:19). O autor explana as suas ideias pedagógicas e de organização e administração do ensino defendendo, por exemplo, que o método para o ensino primário deveria ser o do ensino mútuo, o "*mais pronto, seguro e económico*". Procede do mesmo modo para a rede de «escolas secundárias» (uma em cada comarca, podendo chegar a duas se o número de habitantes o justificasse), para os Liceus (um em cada capital de província) e para as Academias (deveriam existir três: Coimbra, Lisboa e Porto, com cinco faculdades cada uma), explicitando o que se deveria ensinar em cada uma delas, a forma de organização pedagógica e administrativa (os professores formavam

[8] Invasões napoleónicas, fuga da família real para o Brasil e, mais tarde, a sua independência, as guerras entre absolutistas e liberais, seguida pela disputa entre várias fações liberais.

[9] Luiz da Silva Mouzinho de Albuquerque nasceu em 1792, no seio de uma família nobre e morreu em 1846, em combate, nas «guerras da Patuleia». Formado em engenharia pela Academia Real da Marinha, foi um militar e político liberal profundamente envolvido nas vicissitudes políticas do seu tempo. Por essa razão chegou a estar exilado em França (onde escreveu a obra a que nos referimos) e no Brasil. Acompanhou a expedição de D. Pedro IV e esteve no cerco do Porto. Foi deputado às Cortes, ocupou diversos cargos públicos, incluindo o posto de ministro do Reino (ministério que, entre outras áreas, tutelava as questões relativas à instrução pública), em geral, por períodos curtos, como era usual na época. Foi eleito sócio correspondente da Academia Real de Ciências de Lisboa, tendo escrito diversos artigos e livros de divulgação científica.

um conselho a que eram atribuídas determinadas funções e elegiam um reitor). Defendia ainda a criação de uma «Direção de Instrução Pública», composta "*pelos mais hábeis professores*", que aconselharia o poder legislativo e executivo na tomada de decisões relativas à educação pública. A questão dos professores mereceu-lhe atenção cuidada já que a considerava um aspeto essencial para a viabilidade da sua proposta. Defendeu, entre outros aspetos, que os professores deveriam ser admitidos por concurso público e deveriam ser suficientemente remunerados (incluindo direito a pensão quando já não pudessem exercer) a fim de que se pudessem dedicar em exclusivo à profissão. As propostas deste engenheiro, militar de profissão, mas também político de cariz liberal, manifestam, sem dúvida, uma preocupação com a escassez e o mau funcionamento das estruturas de educação portuguesas e com a necessidade da sua expansão em quantidade e em qualidade não apenas tendo em vista o progresso económico, mas enquanto direito de cidadania. A este título é particularmente relevante a importância que atribui ao ensino do sexo feminino, afirmando que "*o sexo feminino tem igual direito de repartir as vantagens do estado social* (…) *não devendo a educação das mulheres ser, como até agora, barbaramente abandonada* (…) *e os estabelecimentos de instrução pública ser-lhes completamente franqueados*" (idem:12). No mesmo sentido se orienta a sua ideia de que o acesso a qualquer grau de ensino deveria ser livre e independente de qualquer diploma anterior, ainda que todos os graus de ensino fossem sujeitos a um exame final (rigoroso) para comprovação e certificação dos conhecimentos adquiridos.

As propostas de Luís Mouzinho de Albuquerque, e outras[10], surgidas nos alvores de um novo regime político, quando o liberalismo se procurava afirmar contra as ideias do absolutismo monárquico, contrastavam com a realidade do país, marcada por uma estrutura educativa muitíssimo limitada, herdada das reformas do Marquês de Pombal e pela reação de forças conservadoras que a ela se foram opondo e contrariando. Contudo, não eram utópicas ou irrealistas. Estavam de acordo com o «espírito da época» e circulavam um pouco por toda a Europa, nos setores «mais esclarecidos» da aristocracia e da burguesia, que atribuíam à educação e à «educação popular» (educação do povo, como aquela era então entendida), um papel de relevo no desenvolvimento do país, já então visto, por muitos, como atrasado cultural e economicamente face aos países europeus que, normalmente, nos serviam de referência, particularmente França e Inglaterra. Como diz Rómulo de Carvalho "(…) *embora não houvesse convergência completa de opiniões entre fações liberais, num ponto fundamental estavam todos de acordo: na necessidade de tomarem providências imediatas para reduzir o analfabetismo* [que se estimava em cerca de 90% da população], *criando uma vastíssima rede de escolas*

[10] É o caso de José Joaquim Rebelo, referido por Rogério Fernandes (2004a:15) que escreveu "*Memória oferecida aos deputados das Cortes Portuguesas*", em 1821, onde defende que "*formar o cidadão é instruí-lo e educá-lo, integrando-o no Estado Social onde os seus talentos podem contribuir de modo positivo para o benefício de todos*" avança, pela primeira vez, no nosso país, segundo Fernandes, com a proposta da obrigatoriedade da escolaridade elementar (idem:16).

de instrução primária que cobrisse todo o país" (2008: 549). Quanto ao resto, diz-nos ainda este autor, que se uns davam prioridade à preparação de técnicos, engenheiros, operários e agricultores com vista ao desenvolvimento económico, outros davam-na ao ensino superior (e aos estudos que a ele conduziam) para formação de uma elite bem preparada que conduzisse o país pela «senda do progresso».

O regime liberal produziria um rol muito significativo de «reformas» educativas em todas as direções: ensino primário e secundário, ensino técnico e profissional, ensino superior, ensino direcionado para a infância "desvalida", entre outros, cujos resultados seriam relativamente escassos mas que, nas suas dificuldades de implementação, nas muitas crises políticas, económicas e financeiras sentidas que dificultaram a sua concretização, no irrealismo de muitas das soluções apresentadas, nas resistências que encontrou foram, apesar de tudo, construindo as bases do sistema educativo que hoje temos. Não sendo nossa intenção fazer (nem tal seria possível) uma análise pormenorizada das medidas tomadas e particularmente da muita legislação produzida pelos governos liberais, em torno das questões educativas, pensamos que será útil, no entanto, proceder à contextualização de alguns aspetos, nesse âmbito, que nos parecem importantes como referências para uma melhor compreensão das circunstâncias em que evoluiu também a problemática da educação de adultos.

Será após o fim das guerras civis entre liberais e absolutistas (1834) que os sucessivos governos liberais vão encetar um conjunto de reformas dirigidas à educação. Passos Manuel, um dos mais importantes políticos liberais da primeira metade do século XIX, apesar da sua curta passagem pelo governo (Setembro de 1836 a Maio de 1837), impulsionou diversas reformas e medidas educativas em quase todos os setores da educação que, no dizer de Rogério Fernandes, se constituíram "*na matriz do ensino reformado que ao longo do século XIX se vai intentar desenvolver*" (Fernandes, 2004a: 21). A legislação de 1835 e 1836, sobre o ensino, abre uma longa lista de legislação mais sistemática e global ou mais setorializada e especifica com que o regime liberal há de procurar definir e resolver as questões educativas. No referente ao ensino primário elementar, confirmava-se a sua gratuitidade e estabelecia-se a sua obrigatoriedade, tornando Portugal num dos primeiros países a adotar essas medidas. Com efeito, no Regulamento Geral da Instrução Primária (decreto de 7 de Setembro de 1835), afirmava-se que a contrapartida da obrigação imposta pela Carta Constitucional (1826) de proporcionar «*a todos os cidadãos a Instrução Primária gratuita*», era a «*obrigação*» dos «pais de família» enviarem os seus filhos à escola pública. Obrigação que seria confirmada pelo decreto de 15 de Novembro de 1836 (reforma dos ensinos primário e secundário), que estabelecia a "*rigorosa obrigação*" dos "*pais de família facilitarem a seus filhos a Instrução Primária*" e encarregava as Câmaras Municipais e os párocos de empregarem "*todos os meios prudentes de persuadir ao cumprimento desta obrigação*

os que nela forem descuidados". Estabelecia, ainda, entre outros aspetos, as condições para a abertura de escolas financiadas pelo Estado (*que devia ser livre a todas as pessoas*), optava-se preferencialmente pelo método do *ensino mútuo* em detrimento do *ensino simultâneo* (o primeiro permitia atingir um número maior de alunos), estabelecia-se as matérias a ensinar[11], definia-se quem podia ser professor deste grau (maiores de vinte e um anos com bom comportamento moral, político e religioso, atestado por entidade idónea, documento comprovativo de ausência de moléstias contagiosas, submissão a concurso público para prova de conhecimentos nas matérias a lecionar), condições contratuais para pagamento aos professores, incluindo direito a jubilação (pensão de reforma).

Quanto à «Instrução Secundária», esta legislação é habitualmente considerada como aquela que institui os Liceus em Portugal. Reconhecia-se aí ser a instrução secundária aquela que mais carecia de reforma, já que o sistema constava, segundo os legisladores, de "*erudição estéril e quase inútil para a cultura das ciências e sem nenhum elemento que possa produzir o aperfeiçoamento das Artes (leia-se formação técnica) e os progressos da civilização material do País*". E, acrescentava-se logo a seguir que não poderia haver "*ilustração geral e proveitosa*" sem que as "*grandes massas de Cidadãos que não aspiram aos estudos superiores*" possuíssem os elementos científicos e técnicos indispensáveis aos usos da vida, naquela sociedade. Note-se a ambição de abrir o curso liceal às «grandes massas» e a orientação para um ensino mais prático e virado para a ciência e a técnica. Questões sensíveis e polémicas que marcariam o tom de diversas reformas e contra-reformas entre os partidários de uma educação secundária destinada a uma formação que preparasse para o mundo profissional e social ou uma outra, centrada na preparação para a continuidade dos estudos; ou na preferência por um currículo que priorizasse os estudos nas áreas científicas e técnicas ou, ao contrário, os estudos clássicos. Nesse diploma estabelece-se o currículo, as condições de contratação dos professores (semelhante, no essencial à dos professores primários, embora o salário fosse maior), regras quanto à inscrição de alunos (que deveriam apresentar certificado do ensino primário), quanto ao funcionamento do ano letivo e quanto à realização de exames. Enuncia-se a intenção de criar Liceus em todas as capitais de distrito, em edifícios públicos «*bem situados e saudáveis*», equipados com Biblioteca, Jardim Experimental, Laboratório Químico e Gabinete com secções de Física, Mecânica, Zoologia e Mineralogia. Passos Manuel procede, também, a uma reforma profunda do ensino superior tendo instituído as Academias de Belas Artes de Lisboa e do Porto (com cursos nas áreas de Desenho, Pintura, Escultura, Gravura e Arquitetura); as Escolas Médico-

[11] Matérias a lecionar no ensino primário, segundo o decreto de 1836: a "Arte de ler, escrever e contar"; "A Civilidade, a Moral e a Doutrina Cristã"; "Princípios de Gramática Portuguesa"; "Breves Noções de História, Geografia e da Constituição"; "Desenho Linear"; "Exercícios Ginásticos acomodados à idade".

Cirúrgicas de Lisboa e Porto; a Academia Politécnica do Porto (a de Lisboa é de iniciativa de António Vieira de Castro), para a formação de "*engenheiros civis de todas as classes, pilotos, comerciantes, agricultores, diretores de fábricas e, em geral os Artistas*"; a Faculdade de Direito na Universidade de Coimbra (pela fusão dos cursos de Cânones e de Leis).

A reforma de Passos Manuel enuncia já algumas das grandes questões que se irão colocar à política educativa portuguesa ao longo do século XIX e mesmo para além dele: entre outras, a relação do sistema educativo com o desenvolvimento do país; a questão da expansão do ensino e a sua acessibilidade aos diversos segmentos da população portuguesa; a articulação dos vários graus de ensino (primário, secundário, superior e profissional) num todo coerente; as dificuldades no estabelecimento de uma rede de escolas públicas, nos vários graus, que facilitasse o acesso da população às estruturas educativas (por razões financeiras, mas não exclusivamente); as dificuldades (ou desinteresse) em «trazer» os «filhos» das classes populares à frequência da escola; as dificuldades em estabelecer um corpo docente tecnicamente preparado e estabilizado; a repartição de responsabilidades, nomeadamente financeiras, entre o Estado Central e entidades locais (Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia) quanto a aspetos como a construção e equipamentos das escolas ou quanto ao pagamento dos professores.

Costa Cabral, em 1844, dará o nome a uma nova reforma (decreto de 28 de Setembro) visando o conjunto do sistema educativo e introduzindo, então, algumas novidades de relevo. No que diz respeito à instrução primária elementar, confirmava-se os princípios da sua gratuitidade e obrigatoriedade, com a «inovação» de se estabelecerem penalizações e multas para os pais ou tutores que não mandassem as crianças à escola. Aqueles, em caso de não cumprimento dessa obrigação seriam, sucessivamente, "*avisados, intimados e reprendidos e ultimamente multados…*" e, inclusivamente, poderiam perder os seus direitos políticos. Em contrapartida, criavam-se diversas exceções ao princípio da obrigatoriedade à frequência do ensino primário, já que eram dispensados dessa obrigação os que pudessem demonstrar que os filhos já possuíam conhecimentos equivalentes ou que se comprometessem a adquiri-lo por outras vias, os que fossem pobres ou que não pudessem dispensar o trabalho dos filhos. Estas exceções e outras (como a de morar a uma determinada distância da escola, contemplada em diversos decretos ao longo do século) permanecerão na legislação por muito tempo e constituirão um dos fatores que obstarão ao cumprimento efetivo de uma escolaridade mínima. É também com esta reforma que o ensino primário é dividido em 1º grau (o único que era obrigatório e gratuito) e 2º grau, estrutura que se manterá com ligeiras alterações de designação e de formato, ao longo das décadas seguintes. Afirma-se também a intenção de criar escolas primárias para meninas em todas as capitais de distrito. Quanto ao mais, procede-se a um conjunto de regulamentação atinente ao

funcionamento dos Liceus existentes (é estabelecido um currículo diferenciado para cada liceu consoante a região do país onde funcionasse, ainda que mantendo um tronco comum), regulamenta-se os Colégios particulares, reconhecendo-lhes o direito à organização de cursos, mas sujeitando-os à autoridade pública, e estabelece-se regulamentação diversa quanto ao funcionamento, entre outros assuntos, das Academias de Belas Artes e das Escolas Médico-cirúgicas de Lisboa e Porto, bem como da Universidade de Coimbra.

As reformas de Passos Manuel e de Costa Cobral estabelecem, por assim dizer, o quadro geral legislativo e regulamentar das políticas educativas no qual se moverá o regime liberal e, em grande medida, a própria I República. Haverá outras reformas de sentido global mas, em geral, a partir de meados do século, predominará a legislação por setor. À medida que o século avançava e, apesar das dificuldades, o sistema educativo se ia consolidando, a sua complexidade também aumentava e com ele o quadro legislativo que o enquadrava. A legislação será relativamente abundante embora os progressos fossem lentos e custosos. Será assim em todos os domínios educativos. A diversa legislação produzida poderá ser vista, conforme os casos, tanto como um sinal de desejo de reforma e de resolver os problemas ou como uma confissão de impotência.

O ensino primário assumia, à época, uma importância decisiva por poder constituir a base de uma instrução comum e generalizada do conjunto da população, nomeadamente a difusão da leitura e da escrita, na qual assenta a cultura letrada característica das sociedades modernas. Constituía, por assim dizer, uma das «chaves» do acesso do país a uma modernidade desejada. Os políticos e as instituições liberais bem o sentiam e, por isso, a legislação que produziram está cheia de declarações sobre essa importância. "*Vital para a nação*", dizia-se em 1870 (decreto de 16 de Agosto), acrescentando-se ser uma "*absoluta necessidade a educação e a instrução do povo*". A "*instrução primária é o instrumento fundamental da inteligência* (…) *que nenhum povo pode dispensar*", afirmava-se ainda em 1901 (decreto de 24 de Dezembro). O diagnóstico efetuado sobre os resultados alcançados e que podem ser encontrados expressos nessa legislação é, também, por vezes, cru e realista reconhecendo-se o atraso (grande) face à generalidade dos países europeus e mesmo de outras latitudes. Como se refere na legislação de 1870, "*a instrução primária* (…) *está entre nós a uma grande distância não só do que prescrevem os princípios, mas também do que já é realidade em muitos outros países*". O problema principal, num país que decretou cedo a obrigatoriedade e a gratuitidade do ensino primário elementar, foi que, pelas mais diversas razões, a grande maioria das crianças em idade escolar não iam à escola. Essa era ainda a realidade no final do regime da monarquia liberal. Se existiam razões socioeconómicas como, por exemplo, a estrutura social e produtiva, ainda marcadamente rural ou uma incipiente industrialização e urbanização que devem ser levadas em conta como justificação de

parte dessas dificuldades, outras se poderão acrescentar. Entre elas um crescimento demasiado lento da rede pública de escolas primárias elementares - apenas 2 300 escolas (350 do sexo feminino), em 1870, frequentadas por 132 000 alunos (contando com os alunos do ensino particular), longe de abarcar as 750 000 crianças que se encontravam em idade escolar. O próprio legislador reconhece que seria necessário multiplicar a rede de escolas públicas por três para nos equiparamos (proporcionalmente) à situação existente em Espanha e por seis para nos igualarmos a Inglaterra, Holanda ou Suécia. Por volta de 1900 essa rede tinha crescido para as 4 495 escolas primárias oficiais (2825 masculinas, 1345 femininas e 325 mistas), às quais se somava a existência de 1 579 escolas primárias particulares (600 masculinas e 979 femininas) frequentadas, no seu conjunto, por 231 239 alunos (crianças, adolescentes e adultos), dos quais cerca de 61% eram do sexo masculino (dados de Carvalho, 2008:636). Um crescimento significativo, mas ainda assim claramente insuficiente.

Encontramos muitas vezes nos textos legislativos a explicação da falta de adesão à escola a partir de fatores culturais como, por exemplo, num de 1901 que se refere à "*resistência, por assim dizer, passiva, que a lei encontra da parte da população, na sua maioria ignorante, e por isso mesmo, indiferente senão refratária, às vantagens e ao estímulo da instrução*". Por essa razão encontramos todo um dispositivo legislativo de controlo e penalização dos pais e dos próprios analfabetos que se se vai reforçando ao longo de todo o período do liberalismo. Assim, por exemplo, a obrigação dos pais e tutores inscreverem as crianças na escola, instituída pela legislação de Costa Cabral a que já nos referimos, é alargada aos "*donos das fábricas, oficinas ou empresas agrícolas ou industriais, em cujos serviços as crianças estejam empregadas"* (decreto de 2 de Maio de 1878). Este mesmo decreto introduzia a obrigação da realização, pelas Juntas de Freguesia e Câmaras Municipais, de um recenseamento anual de todas as crianças em idade escolar (entre os seis e os doze anos) a fim de se poder verificar os que estavam a frequentar a escola. Entre outras penalizações (sobretudo multas) decretava-se que a lista dos pais, tutores e demais responsáveis pela educação de crianças que não as inscrevessem no ensino primário deveria ser afixada à porta da igreja paroquial. Em 1901 (decreto de 24 de Dezembro), «queixava-se» o legislador que as "*penalidades que prescreve a lei raramente são aplicadas* (…) *por indiferença, por desleixo ou conveniência política dos responsáveis por a fazer cumprir"*, desenhando-se, então, um intrincado sistema envolvendo as mais diversas entidades paroquiais, autárquicas e escolares e a aplicação de penas a fim de levar as crianças à frequência da escola. Tudo sem grande sucesso como se constata. Fosse por razões políticas, financeiras, sociais ou culturais, o regime liberal falhou rotundamente o objetivo, por si próprio enunciado, de alfabetizar a população portuguesa, em particular as classes populares rurais e urbanas.

Num tempo marcado pelo analfabetismo generalizado, o ensino/educação de adultos aparece-nos indissoluvelmente ligado à questão do aprender a ler e escrever que, pode dizer-se, constituirá uma das questões mais importantes (senão a mais importante) da sua problemática até meados da década de oitenta do século XX. Do ponto de vista da legislação educativa durante a monarquia liberal a questão do ensino primário para crianças e a do ensino das «primeiras letras» aos adultos surgem intrinsecamente interligadas, embora a temática da educação dos adultos seja sempre tratada marginalmente ou mesmo só de «raspão». A legislação de Passos Manuel (1836) sobre a «instrução primária» inclui já uma breve referência ao ensino para adultos, dizendo-se aí que "*o Ajudante* (do professor) *além dos deveres a seu cargo, terá a obrigação de dar três lições noturnas por semana aos adultos que não puderem ouvir as lições durante o dia*" (os adultos podiam também inscrever-se nas aulas diurnas como voluntários. A separação por género rapazes/raparigas, homens/mulheres era, na formação dos grupos escolares, mais relevante do que a distinção etária). Nas três décadas seguintes serão escassas as referências à frequência do ensino primário por parte dos adultos na legislação publicada. Será a partir de 1866 que a educação dos adultos e a regulamentação dos cursos noturnos começam a ocupar maior espaço nas preocupações dos legisladores. Nesse ano, um decreto governamental propunha-se «fundar o ensino de adultos», criando «escolas» para o efeito (decreto de 20 de Julho de 1866). No ano seguinte (decreto de 28 de Novembro) era publicado um regulamento especifico para os cursos noturnos que julgamos constituir o primeiro regulamento que tem como objeto exclusivo os cursos noturnos para adultos. A dinâmica então instituída levou a um crescimento, em poucos meses, do número de cursos de 62 para 547 e de 2 866 alunos inscritos, para cerca de vinte mil (Costa, 1870:260). Todavia, a falta de empenho continuado nesta direção pelo poder central, que empurrava responsabilidades e gastos para as entidades locais, e a falta de respostas destas, nomeadamente das Câmaras Municipais, derrubaram a iniciativa. Em 1870, já só restavam em funcionamento a "terça ou quarta parte" dos referidos cursos (idem). Depois desta iniciativa, a questão do ensino elementar para adultos, sobretudo na forma de cursos noturnos ou dominicais, regressa (até à 1ª República) ao seio da legislação mais geral do ensino primário, onde ocupará, em geral, um espaço diminuto.

A reforma do ensino primário de 1870 (decreto de 16 de Agosto de 1870) reconhece a "*exiguidade dos cursos*" que são dedicados ao ensino dos adultos, propondo-se a disponibilizar uma verba anual para "*auxílio*" aos municípios, paróquias, associações, professores ou "*quaisquer indivíduos que fundem*" cursos noturnos, de aperfeiçoamento ou dominicais (destinados aos adultos do sexo feminino). Apoio que se estende à criação de bibliotecas populares e "*outras instituições análogas tendentes ao derramamento da instrução popula*r" e que é, pouco tempo depois, retirado. Com efeito, a legislação de

1878 (decreto de 2 de Maio) remete para as Câmaras Municipais (mas também Juntas de Paróquia e Comissões Promotoras de Beneficência) essa responsabilidade, devendo estas promover "*nos sítios que julguem conveniente*" os ditos cursos, que poderão ser de ensino elementar (primário), de aperfeiçoamento ou de ensino complementar (primário) e regidos por professores do ensino primário elementar ou complementar, mediante uma gratificação a estabelecer. Em 1894 (decreto de 22 de Dezembro) afirma-se simplesmente que "*nas povoações, onde as circunstâncias de população e outras assim o exijam, podem ser estabelecidos cursos noturnos ou dominicais para o ensino de adultos*". Mais pormenorizado viria a ser o Regulamento Geral do Ensino Primário (1896, decreto de 18 de Junho) no que diz respeito aos cursos noturnos e dominicais de iniciativa pública. Estes, destinavam-se a "*adultos e a rapazes*", sem a instrução primária, que a quisessem fazer ou completar. Deveriam funcionar nas escolas primárias e serem regidos pelos professores das escolas onde funcionassem. Decorreriam entre inícios de Outubro e finais de Abril, com aulas de duas horas por noite. Poderiam ser prolongados caso, pelo menos 10 alunos estivessem em condições de se candidatar a exame final. Já os cursos dominicais eram dirigidos ao sexo feminino e as aulas decorreriam aos domingos e feriados no mesmo período do ano letivo. Previa-se também a possibilidade de abertura de cursos "*temporários ou móveis*", com a duração de cem dias e um programa semelhante ao do ensino primário elementar, na época do ano que "*mais convier à população dessas localidades*". E pouco mais haveria a acrescentar ao quadro legislativo que, de modo geral, regulamentou os cursos para adultos no período do liberalismo. Não é difícil concluir pelas escassas referências ao ensino/educação de adultos, no âmbito duma legislação relativamente abundante quanto ao ensino primário, a pouca atenção e importância dedicada pelo liberalismo oitocentista a esta questão. De facto, a intervenção educativa junto da população adulta não parece ter sido uma preocupação efetiva dos responsáveis políticos da época.

Se, em grande medida, como referimos, a questão do ensino/educação de adultos não se colocou como questão de interesse relevante ou significativo aos governos do liberalismo, e que poucas foram as medidas tomadas nesse âmbito, nomeadamente quanto à alfabetização e à frequência do ensino primário, a situação vai-se diferenciar quando consideramos o ensino liceal e o ensino profissional, dois setores que mereceram grande atenção do poder político liberal-monárquico. O primeiro, com uma orientação prevalecente para uma formação geral de tipo clássico (humanidades), necessário para o acesso aos estudos de carácter superior e, portanto, predominantemente procurado pelos filhos das classes altas e médias que procuravam ocupação na alta administração pública, na justiça, na diplomacia, etc. O seu público predominante era, pois, o das crianças e jovens que, terminada a escolaridade primária, se orientavam para o prosseguimento de estudos. Poucos esforços consistentes foram realizados para envolver

outro tipo de públicos no ensino liceal. Quanto à relação entre este ensino e os adultos, ainda que alguma legislação previsse a possibilidade de existência de aulas noturnas e se encontrem notícias (esporádicas) a dar conta da existência de turmas noturnas a funcionar num ou outro liceu em cursos de carácter mais prático, o ensino liceal, nunca foi, até 1973, aberto, de facto, ao público adulto.[12] O segundo, mais abrangente, vai por diversos tipos de vias e estabelecimentos de ensino, procurar chegar a diferentes grupos sociais e classes etárias, definindo para si próprio a missão de formar «as classes

[12] Depois da legislação «fundadora» do ensino liceal em 1836, por Passos Manuel e, em 1844, por Costa Cabral, já referida no texto, este foi objeto de inúmeros diplomas e reformas visando a sua consolidação. Destaque-se, entre eles, a publicação do «Regulamento Para os Liceus» (1860), pelo governo de Fontes Pereira de Melo. Os Liceus seriam de 1ª classe (Lisboa, Coimbra, Porto, Braga e Évora, registando-se ao longo do tempo alguma variação nesta classificação) e de 2ª classe (nas outras capitais de distrito, onde existissem); o curso geral dos liceus teria uma duração de 5 anos, sendo necessária a posse da primária elementar e ter dez ou mais anos para ser possível a inscrição. Regulamenta ainda os currículos e programas (diferentes consoante a categoria dos liceus), os exames, o regime de docência, etc.

A legislação que dá corpo à reforma de José Luciano de Castro (1886) introduz significativas alterações. Refere a necessidade de "*urgente reforma dos estudos secundários*", que "*padecem de males antigos acumulados de longe e agravados de dia para dia*", não respondendo às necessidades do país. Procura-se, por isso, simplificar o plano de estudos e facilitar a frequência escolar. Estabelece-se, inicialmente, um currículo único para todos os liceus, terminando com a sua classificação em 1ª e 2ª classe, mas retendo a de Liceus Centrais (Lisboa, Porto e Coimbra) com prorrogativas próprias, aumenta-se a duração do curso dos liceus de cinco para seis anos reduzindo-se, em simultâneo, o número de disciplinas e procura-se estabilizar o corpo docente. Num momento posterior (1888), a reforma é levada ainda mais longe. Admite-se uma dupla função para este nível de estudos: preparação para «*a entrada nos cursos superiores e técnicos*», mas também a de "*difusão dos conhecimentos indispensáveis para todas as carreiras e situações sociais*", mostrando a intenção de democratizar o acesso a este nível de ensino, atribuindo-lhe também um novo papel na sociedade. É então criado o curso geral dos liceus, comum para todos os alunos, podendo prosseguir aqueles que o desejassem para um curso complementar de Letras ou de Ciências. Reforma polémica, suscitou debates acesos nos meios políticos e educativos.

A reforma de Jaime Moniz (1894/95) da «instrução secundária» constituiria, em grande medida, uma reação às alterações introduzidas por Luciano de Castro. Um longo preâmbulo sobre o «estado lastimoso» do ensino secundário, sobre as suas causas e sobre o que aquele devia ser, antecede o articulado legal. Preside nele uma conceção do ensino liceal como preparação para «os estudos superiores», colocando-se, assim, em oposição ao espírito da reforma anterior, refletindo a posição de uma parte da elite política e social portuguesa. Considerada, por diversos autores, como Rómulo de Carvalho, como uma das reformas "*mais bem planeadas de toda a história do nosso ensino* (...) *o que não significa que fosse a mais adequada às carências do momento* (2008: 630). Pelos estudos preparatórios e pela elaboração da argumentação apresentada, esta legislação procura fundamentar-se na defesa do rigor e da exigência do plano de estudos para a formação secundária, necessária a um percurso escolar de êxito nos estudos superiores. O curso completo dos liceus é estendido para sete anos, divididos em curso geral de cinco anos (possível de frequentar em todos os liceus) e curso complementar de dois anos (apenas existente nos Liceus Centrais). Desaparece a divisão dos cursos complementares em Letras e Ciências. Os programas prestam um particular cuidado à cultura clássica, às línguas grega e latina e aos estudos humanísticos, embora se procurasse articular com as ciências. O curso liceal era organizado em "regime de classes" (a atual turma) e não no "regime de disciplinas" (em que os alunos se inscreviam a cada disciplina). É também regulamentada e centralizada a escolha dos livros escolares que até aí dependia unicamente do critério do professor de cada cadeira. Muito contestada, particularmente por personalidades ligadas ao movimento republicano, mas também por outros setores políticos e sociais será, posteriormente, significativamente alterada.

Em 1905, a reforma de Eduardo José Coelho, alegando "*os votos dos entendidos na instrução secundária e as contantes reclamações dos pais e tutores*" introduz diversas alterações. Reconhecendo virtualidades à reforma anterior, dela são mantidos o número de anos (sete) e a sua estruturação em classes (turmas). Aborda com ênfase problemas que persistem há muito no ensino liceal, como as péssimas condições dos edifícios escolares e do mobiliário ou as baixas remunerações dos professores (*o que impede a sua dedicação ao magistério*), mas também a má preparação de alguns professores e *o desânimo de quase todos*, propondo-se resolvê-los. Manifesta, igualmente, preocupações pedagógicas, de higiene e de saúde física e mental dos alunos, em consonância com novas pedagogias e preocupações sociais da época. O ensino liceal é estruturado num percurso em três secções: curso geral – 1ª secção, com a duração de três anos, dando acesso, para quem o desejasse, ao ingresso nas Escolas Normais para formação de professores primários; a que se seguia o curso geral – 2ª secção, dando acesso aos cursos dos Institutos Industriais e Comerciais de Lisboa e Porto; cursos complementares de letras e de ciências (que eram restaurados), com a duração de dois anos e que davam acesso aos cursos superiores. Os programas são significativamente alterados, reduzindo-se o número de disciplinas e a sua carga horária; reequilibra-se a atenção dada à cultura clássica e às humanidades, com o reforço das áreas científicas e atenção às línguas vivas (português, francês e inglês ou alemão). Diminui-se o número de exames. A Educação Física entra nos programas e reforça-se a componente do Desenho e a importância atribuída à educação estética. A estas duas áreas, bem como a passeios e visitas de estudo, deveria ser dedicado um dia por semana. O livro único por disciplina era abolido. É com esta reforma que entram em vigor, no ensino liceal, as clássicas aulas de 55 minutos seguidas de um intervalo de 10 e a escala de 0 a 20 nas avaliações. Embora muitas das (boas) intenções da reforma não tenham sido concretizadas, nomeadamente as que diziam respeito à melhoria das instalações e equipamentos, ou quanto às remunerações e formação dos professores ou até quanto à organização pedagógica dos liceus, esta legislação configura-se como uma das mais relevantes do período liberal.

industriosas», de preparar aprendizes, oficiais e mestres para a indústria (principalmente), para o comércio e para a agricultura, mas também se preocupou com a formação de técnicos e especialistas em diversas áreas. Por essa razão, desde cedo se estruturou como um setor autónomo, promovendo o ensino profissional elementar, intermédio e superior (com estas ou outras designações), enquadrado (a partir de 1852) no Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria e não no Ministério do Reino que então superentendia, entre muitas outras intendências, à Instrução Pública.[13] Será, pois, no âmbito do ensino profissional, que maior atenção será prestada, pela monarquia liberal, à questão da educação/ formação dos adultos, concebida, essencialmente, como uma resposta às necessidades do desenvolvimento industrial, comercial e agrícola do país.

Uma das primeiras iniciativas (após as medidas pioneiras do Marquês de Pombal)[14] para se constituir, em Portugal, um ensino público de cariz técnico-profissional data de 1836/37 (governo de Passos Manuel) com a constituição dos Conservatórios de Artes e Ofícios em Lisboa e no Porto (decretos de 18 de Novembro de 1836 e de 5 de Janeiro de 1837), nunca devidamente consolidados[15], com o objetivo de providenciar a "*instrução dos artistas que sirva à demonstração popular das preciosas aplicações das ciências às artes* (…) *e influa poderosamente nos progressos da industria nacional*" (decreto que institui o Conservatório de Artes e Ofícios de Lisboa) e da criação da Escola de Comércio (decreto de 2 de Outubro de 1844), no âmbito do Liceu de Lisboa. No governo de Fontes Pereira de Melo (decreto de 30 de Dezembro de 1852) seria dado mais um passo no sentido de afirmar o ensino profissional com a criação do Instituto Industrial de Lisboa e a Escola Industrial do Porto (mais tarde Instituto Industrial do Porto), visando o desenvolvimento do ensino industrial, cuja missão seria a preparação de aprendizes, oficiais e mestres para a indústria. Seria nestes Institutos que durante anos se concentraria uma parte significativa deste tipo de formação, dividindo-se o ensino aí ministrado em três graus: elementar (cujo acesso apenas exigia os 12 anos de idade, o

[13] Só em 1870 (decreto de 22 de Junho) foi criado, pela primeira vez, o Ministério da Instrução Pública, ocupando então o cargo D. António da Costa. Duraria apenas escassos sessenta e nove dias. Em 1890, seria novamente instituído com a designação de Ministério da Instrução e das Belas Artes (decreto de 5 de Abril), sendo de novo extinto em 1892.. Em 1913, o regime republicano voltava a instituir o Ministério da Instrução Pública (Lei nº 12, de 7 de Julho) que, sob designações diversas se mantém até aos nossos dias. O ensino profissional passaria então para o âmbito daquele ministério. Todavia em 1918, seria novamente retirado da responsabilidade do Ministério da Instrução Pública e colocado sob tutela "*direta e exclusiva*" da Secretaria de Estado do Comércio (decreto nº 4409 de 14 de Junho).

[14] Em 1759 o Marquês de Pombal institui a «Aula do Comércio», considerada uma das primeiras escolas de matriz técnica do mundo onde, em cursos de três anos, os alunos estudavam disciplinas como contabilidade, aritmética, câmbios, seguros, escrituração comercial, etc. Posteriormente seriam criadas a «Aula Náutica» (1764), a «Aula de Desenho, a «Fábrica de Estuques», a «Aula Oficial de Gravura Artística» (1768). No reinado de D. Maria I seriam criadas a «Aula de Debuxo e Desenho» (Porto, 1779) e a «Aula Régia de Desenho e Figura» (Repositório Digital da História da Educação).

[15] O Conservatório Portuense de Artes e Ofícios será integrado na Academia Politécnica do Porto "*no estado em que se achar*" (decreto de 2 de Outubro de 1844). O Conservatório de Artes e Ofícios de Lisboa será "extinto e todos os seus objetos entregues ao Instituto Industrial de Lisboa" (decreto de 30 de Dezembro de 1852).

saber ler e escrever e o estar livre de doenças contagiosas), secundário e complementar, com uma componente teórica e uma dimensão prática, em oficina, nas áreas industriais da metalurgia (fundição, serralharia, mecânica, etc.) e da química. Junto do Instituto Industrial de Lisboa deveria funcionar, também, um Museu Industrial e uma Biblioteca Industrial com funções científicas e pedagógicas.

O esforço de ampliação do ensino profissional prosseguiria com a legislação de João Crisóstemo (1864), na qual se planeava a extensão progressiva do ensino industrial "às províncias", prevendo-se (para começar) a instalação de «escolas industriais» na Covilhã, em Guimarães e em Portalegre, onde existiam núcleos industriais estabelecidos em volta, sobretudo, da indústria têxtil. Os cursos com a finalidade de "*habilitar um grande número de homens para a prática das diferentes artes industriais*" deviam "*restringir-se ao que for praticamente útil*". Ainda assim, deveria existir um currículo comum (geral) e um currículo específico adaptado às necessidades de cada indústria local. Procedia-se, também, à restruturação dos Institutos Industriais de Lisboa e Porto.[16] No entanto, só vinte anos depois (1884), no âmbito de nova legislação (António Augusto de Aguiar) se iniciaria o processo de instalação da Escola Industrial da Covilhã, e se decidia a criação de doze escolas de Desenho Industrial (Ornamental, Arquitetural e Mecânico)[17] com a finalidade exclusiva de ministrar o ensino do desenho industrial com aplicação às indústrias predominantes nas localidades onde aquelas se estabelecessem.

Com Emídio Navarro (1886/88) prosseguia-se a intenção de crescimento do ensino profissional, restruturando-se todo o edifício desse ensino. Reformulava-se os Institutos Industriais, que passavam a ser também Comerciais pela introdução aí do ensino comercial (elementar, preparatório e superior), restruturava-se o ensino industrial, sobretudo ao nível de cursos, programas e currículos, sem, no entanto, alterar a estrutura em vigor (escolas de desenho industrial, escolas industriais, Institutos Industriais), estabelece-se a Escola Central Agrícola de Coimbra para o ensino (elementar e secundário) de agricultura[18] e reorganiza-se os Museus Industriais e Comerciais de Lisboa e Porto, procurando dotá-los dos meios necessários (instalações, coleções, bibliotecas, gabinetes de estudo) ao cumprimento das suas funções de promoção e desenvolvimento

[16] Em primeiro lugar, estabelecia-se a mesma organização para os cursos em Lisboa e no Porto. Em segundo lugar, reorganizava-se o currículo dos cursos de 1º nível (elementar) mas, sobretudo, dos de 2º nível, dirigidos a "*a formar diretores de fábricas e oficinas, mestres e contramestres, e condutores de diferentes trabalhos".* Os cursos de 2º nível seriam os seguintes: diretores de fábricas e oficinas industriais, mestres e contramestres; condutores de obras publicas; condutores de minas; condutores de máquinas e de fogueiros; telegrafistas; mestres de obras; faroleiros; mestres químicos e tintureiros; construtores de instrumentos de precisão.

[17] Lisboa (Belém, Alcântara, Xabregas), Porto (Bonfim, Vilar – junto ao Palácio de Cristal, Gaia), Guimarães, Portalegre, Coimbra, Caldas da Rainha, Tomar, Torres Novas.

[18] O ensino agrícola elementar (curso de três anos) destinava-se à formação de *operários rurais* e *tratadores pecuários* e era essencialmente prático (2/3 do tempo). O ensino agrícola secundário (cursos de quatro anos) dirigia-se à formação de *regentes agrícolas*, *regentes florestais* e *monitores pecuários*. Já o ensino superior agrícola era ministrado no Instituto de Agronomia e Veterinária (Lisboa).

da indústria e do comércio junto do tecido económico e do público e de estrutura de apoio a este tipo de ensino.

Com as reformas de Emídio Navarro, em termos concetuais, o modelo do ensino profissional, desenhado pelo liberalismo monárquico fica, em grande medida, estabelecido. Assim, de um modo geral, pode dizer-se que, até ao final da década de oitenta, se assiste a uma fase de crescimento, visando a expansão e consolidação do ensino profissional, ainda que algo lenta e dificultosa na concretização das medidas, seguindo-se depois um outro período, até ao final do século (a última legislação com algum alcance data de 1901), marcado por múltiplas reformas de alcance variável (por vezes contraditórias e contraproducentes), cujo objetivo principal consistia na racionalização (como hoje se diria) da rede existente e dos recursos a ela alocados. Alguma desta legislação reconhecia, explicitamente, a necessidade de se fazerem poupanças dada "*a estreiteza de verbas*" à disposição do Estado, (decreto de 14 Dezembro de 1897) mas predominavam os argumentos lógicos e racionalizadores do ensino e da sua adaptação às características e necessidades da economia nacional.[19]

O crescimento do ensino profissional, verificado longo do século XIX, para além da escassez de recursos disponibilizados, que muitas vezes atrasou ou anulou a concretização dos planos estabelecidos, defrontou-se com problemas de definição de um modelo estabilizado que lhe desse maior solidez. O facto de se ter concebido como um modelo vertical e autónomo (desenvolve-se, como referimos, não no âmbito do Ministério que tratava dos assuntos da educação, mas no da Indústria e Comércio),abarcando desde a formação inicial (por vezes mesmo, dirigindo-a a crianças a partir dos seis anos, como se pretendeu em 1884 – a idade de entrada nos cursos de ensino profissional foi variando entre os seis e os doze anos de idade)[20], até à formação superior (nos Institutos Industriais e Comerciais), dificultou o estabelecimento de laços e sinergias com o resto do sistema

[19] Saliente-se a legislação promulgada em 1891 (João Franco), retirando dos Institutos Industriais e Comerciais de Lisboa e Porto o ensino industrial e comercial elementar, extinguindo alguns cursos (Correios e Telégrafos), reduzindo de 4 para 3 anos os cursos aí ministrados (Mecânica Industrial, Física Industrial, Química Industrial; Pintura Decorativa, Escultura Decorativa) e estabelecendo um conjunto de disposições relativas às escolas industrias; a legislação de Bernardino Machado (1893), estabelecendo a classificação do ensino industrial em *cursos gerais* (elementar – dois anos) e complementar (quatro anos) e i*ndustriais* de carácter mais prático, a que se acedia com o curso elementar e que tinha a duração de quatro anos. Cada escola ofereceria um leque de cursos adequado às características da sua região. No global, as possibilidades distribuíam-se por 30 tipologias: Pintor decorador, Bordadeira, Modista, Costureira, Florista, Lavrante de couro, Serralheiro civil. Ourives cinzelador, Estucador, Encadernador, Canteiro, Marceneiro, Carpinteiro civil, Carpinteiro mecânico, Serralheiro mecânico, Condutor de máquinas., Fabricante de instrumentos de precisão, Fundidor, Tintureiro; a de 1894/95, estabelecendo *Escolas Elementares de Comércio* em Lisboa e no Porto, sob responsabilidade, respetivamente, da Câmara de Comércio e Indústria de Lisboa e da Associação Comercial Portuense; a de 1897 (António José da Cunha), estabelecendo diversas disposições quanto à organização do ensino industrial, fazendo retornar ao Estado a responsabilidade pelas Escolas Elementares de Comércio de Lisboa e Porto e determinando que os cursos aí ministrados seriam noturnos e destinados "*aos empregados no comercio, de ambos os sexos, e em geral a todas as pessoas que quiserem frequentá-las*"; a de 1901 (Manuel Francisco de Vargas), clarificando a estrutura e missões dos vários níveis de ensino industrial e comercial não superior: as Escolas de Desenho Industrial seriam destinadas a ministrar o ensino do desenho geral elementar, as Escolas Industriais, além do ensino, do desenho, ministrariam os conhecimentos teóricos necessários a operários e aprendizes e o ensino profissional, as Escolas Preparatórias serviriam para ministrar o ensino preliminar necessário para admissão nos institutos industriais e comerciais, as Escolas Elementares de Comércio destinavam-se à instrução elementar, prática, geral e profissional, aos indivíduos que se destinassem ao comércio.

[20] Regulamento Geral das Escolas Industriais e Escolas de Desenho Industrial (6 de Maio de 1884).

educativo quer no aproveitamento de recursos quer na circulação de alunos entre os dois sistemas. Pensado para a formação das «classes industriosas», o ensino profissional procurava desenvolver tanto a formação de aprendizes e operários como a de técnicos e especialistas e até de gestores e administradores nos diversos campos da atividade económica. Em conformidade, tanto procurava abranger as crianças e jovens que procuravam alguma formação antes da integração no mercado de trabalho, como aqueles nele já inseridos, fosse através da distinção entre alunos ordinários e voluntários ou através da realização de cursos diurnos e noturnos ou mistos (realizados parte durante o dia e parte em horário noturno). Esta vocação abrangente exigia modelos de organização complexos que nem sempre se mostraram adequados aos fins pretendidos. Deste modo, acrescendo-lhe os frequentes apertos financeiros e a evolução das prioridades dos diversos contextos políticos de cada momento, o ensino profissional ficou sujeito a uma certa instabilidade e variabilidade quanto às suas modalidades de organização (estruturação do ensino nos seus diversos graus e tipologias, cursos, duração da formação, currículos, públicos-alvo, etc.) e ao questionamento quanto à qualidade e pertinência do ensino realizado.

No final do século XIX, para além dos Institutos Industrias e Comerciais, por onde este tipo de ensino se tinha, por assim dizer, iniciado, mas cujos cursos se foram, pouco a pouco, estabelecendo como cursos médios, existiam a funcionar (ou com previsão de instalação) vinte e sete escolas industriais[21], duas comerciais (Lisboa e Porto) e sete escolas de ensino agrícola[22], com cursos não superiores (desenho industrial, cursos profissionais, cursos industriais, curso elementar de comércio, diversos cursos na área da agricultura). Uma «rede», apesar de tudo, não despicienda, frequentada, na viragem do século, por cerca de 3 800 alunos (Carvalho, 2008:638), mas que muitos viam como insuficiente e/ou desajustada das necessidades do país.

Numa perspetiva geral sobre as realizações educativas do regime liberal, o balanço não pode deixar de ser negativo. Como referimos, o século terminou com uma taxa de analfabetismo na ordem dos 73% e com uma frequência do ensino primário muito abaixo do aceitável, o que potenciava a persistência duma baixíssima taxa de alfabetização, mesmo nas gerações mais novas e este é, com certeza, o maior fracasso educativo da governação da monarquia liberal. Também o grau de desenvolvimento da rede geral de

[21] Infante D. Henrique (Porto), Faria Guimarães (Porto), Passos Manuel (Gaia), Bartolomeu dos Mártires (Braga), Brotero (Coimbra); Francisco de Holanda (Guimarães), Fernando Caldeira (Aveiro), Bernardino Machado (Figueira da Foz), Nun'Álvares (Viana do Castelo), D. Luís I (Vila real), Infante D. Pedro (Bragança), Marquês do Pombal (Lisboa), Afonso Domingues (Lisboa), Príncipe Real (Lisboa), Rodrigues Sampaio (Lisboa), Campos Melo (Covilhã), Fradesso da Silveira (Portalegre), Pedro Nunes (Faro), Domingos Sequeira (Leiria), António Augusto Aguiar (Funchal), Damião de Gois (Alenquer), Rainha D. Leonor (Caldas da Rainha), Rainha D. Maria Pia (Peniche), Jácome Ratton (Tomar), Vitorino Damásio (Torres Novas), Rainha D. Amélia (Setúbal), Velho Cabral (Ponta Delgada). Lista recolhida no Decreto de 14 de Dezembro de 1897.

[22] Escola Central de Agricultura Prática, em Coimbra (ensino agrícola elementar e secundário), e as escolas elementares de agricultura prática localizadas na Bairrada, em Faro, Portalegre, Santarém, Torres Vedras e Viseu.

instrução pública em outros níveis (liceus, ensino profissional e ensino superior) e, sobretudo, o pequeno número de alunos que os frequentavam, não podem deixar de ser considerados criticamente baixos. Assim, no ano letivo de 1899-1900, segundo dados recolhidos em Carvalho (2008:637-638), apenas 2848 alunos seguiam estudos nos 24 liceus existentes, dos quais, somente, 59 eram raparigas, enquanto 1 511 alunos frequentavam escolas particulares e 247 seguiam o ensino doméstico; o ensino profissional, nesse mesmo ano letivo, segundo as estatísticas oficiais, era frequentado por 4 188 alunos, a grande maioria nas Escolas Industriais e de Desenho Industrial (3 491, dos quais 553 eram do sexo feminino). Os restantes distribuíam-se pelos Instituto Industrial e Comercial de Lisboa (337) e pelo Instituto Industrial e Comercial do Porto (360). Nos diversos estabelecimentos do ensino superior, encontravam-se matriculados, nesse fim de século, 2736 alunos [23]

Com o esgotamento progressivo do regime liberal, a partir dos anos oitenta do século XIX, e com o tímido crescimento industrial e comercial que se ia registando, sobretudo nas cidades do Porto e Lisboa, verifica-se o crescimento de um operariado e de uma pequena burguesia ligada à indústria, ao comércio, aos serviços e ao funcionalismo público, começando a afirmar-se, em Portugal, dois movimentos que vão ter forte impacto na vida política do país: o movimento republicano e o movimento operário. A educação (e a educação de adultos) estará, muitas vezes, no centro das suas preocupações.

2.2. O «MOVIMENTO» REPUBLICANO E A «EDUCAÇÃO POPULAR»

2.2.1. A educação e a cultura como «regeneração» do país e a formação do cidadão e do trabalhador

Se o atraso cultural e social português era já um tema corrente entre alguma "elite" portuguesa (intelectualidade, políticos, empresários) durante quase todo o século XIX, o final desse século vai acentuar muito essa temática, discutindo-se vivamente as causas da decadência do país[24]. Os republicanos vão atribuí-la, entre outras razões, ao atraso

[23] Universidade de Coimbra (1118), pela Escola Politécnica de Lisboa (480), na Academia Politécnica do Porto (237), na Escola Médico Cirúrgica de Lisboa (225), na Escola Médico Cirúrgica do Porto (296), na Escola Médico Cirúrgica do Funchal (29), na Escola do Exército (38), na Escola Naval (107), no Instituto de Agronomia e Veterinária (114), no Curso Superior de Letras (92).

[24] Exemplo disso são as "Conferências do Casino", que decorreram entre Março e Junho de 1871 (até à sua proibição pelo governo). Das dez conferências previstas apenas se realizaram cinco. Uma delas, cujo orador foi Antero de Quental, intitulava-se "*Causas da decadência dos povos peninsulares*". O ensino não foi esquecido já que uma outra conferência deu pelo nome de "*A questão do ensino*", sendo conferencista Adolfo Coelho que, aliás, e segundo a programação das Conferências, iria ainda palestrar numa segunda conferência que se intitularia "*A instrução primária*". Miriam Halpern Pereira, no seu livro *Das Revoluções Liberais ao Estado Novo* (1994:144-161), procede a uma análise crítica do conceito de decadência da sociedade portuguesa, desconstruindo-o e pondo em causa as teses mais habituais.

educativo e cultural dos portugueses[25]. O Partido Republicano vai, a partir da sua fundação, em 1876, realizar uma vigorosa atividade política, onde confluem a crítica às instituições monárquicas e a divulgação das suas propostas com ações de combate ao analfabetismo e promoção da "educação popular"; vai fomentar por todo o país a criação de Centros Republicanos, locais de discussão política, mas também de convívio e ação cultural, onde realiza conferências sobre diversos assuntos, incluindo temas científicos e técnicos, palestras, saraus musicais, exposições, etc. Em alguns deles, os republicanos criaram escolas primárias com o objetivo de ensinar a ler e a escrever crianças e adultos. Estes Centros, para além das funções educativas que lhes atribuíram constituíam também importantes locais de difusão das ideias republicanas e antimonárquicas.[26] Não devemos pensar, por esse facto, que os republicanos viam a sua ação educativa como mera estratégia política. Ao contrário, o significativo trabalho educativo e pedagógico por eles desenvolvido, mostra a sincera importância que lhe atribuíam, sobretudo como fator de desenvolvimento social, mas visando também a formação do "homem novo" (João de Barros) ou a "educação integral" do individuo (Adolfo Coelho). O projeto republicano de "regeneração[27] da sociedade portuguesa encontrava um dos seus pilares essenciais, segundo Proença (2014:10), num vetor educativo simultaneamente "*universal*" e "*especializado*", de formação do cidadão e do trabalhador ou, dito de outro modo, respondendo ao mesmo tempo às exigências de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa e às "necessidades" impostas pela Revolução Industrial: o desenvolvimento da indústria e da urbanização. Conciliação nem sempre fácil, como se compreende. Segundo esta autora, o pensamento educativo republicano foi influenciado, sobretudo, pelo positivismo e pelo movimento da "Educação Nova". O primeiro, conduzindo a uma sobrevalorização do conhecimento científico e experimental em detrimento das disciplinas humanísticas, traduzia-se em propostas de alterações curriculares que exprimissem essa predominância e na valorização do ensino técnico e profissional; o segundo, chamando a atenção para o papel do aluno no processo de aprendizagem, o papel da compreensão relativamente à memorização, a atenção às características individuais dos alunos, a defesa de um papel ativo do aluno por

[25] A principal razão é, naturalmente, a própria existência da monarquia. Como dizia Teófilo Braga "*todos os males de que sofre o nosso organismo nacional derivam-se da instituição monárquica*". Citação extraída do livro acima citado de Pereira (1994:208)-

[26] "*O Partido Republicano foi o primeiro partido de «massas», o primeiro partido político moderno. Marca a introdução na vida política portuguesa de novas técnicas de propaganda adequadas ao novo público que o partido visava. É o primeiro partido burguês a pretender conquistar as camadas populares em grande escala. É a resposta ao acordar político que as classes trabalhadoras haviam manifestado no último quartel do século XIX, com a formação de organizações operárias próprias.*" (Pereira: 1994: 208)-

[27] "*Um dos lugares comuns presentes em grande parte dos discursos difundidos entre o final do século XIX e o início do século XX, em particular os oriundos do campo republicano, era o que considerava a educação como fator principal do progresso das sociedades. O republicanismo imaginava a República como um momento de regeneração social, ou seja, de construção de uma nova era (…) que a retirasse da decadência em que havia caído* (…)". Joaquim Pintassilgo. A República e a Educação – Dos Projetos às Realizações (2010:2).

contraposição ao papel passivo tradicional, a alteração da relação professor/aluno, que deveria ser menos hierárquica e autoritária.

Como referimos, o movimento republicano colocava a "educação do povo" no centro do combate político e social onde avultava a questão do analfabetismo. Para Pintassilgo (2010:3), os republicanos "*dramatizaram ao limite este problema, pressupondo um olhar acentuadamente desvalorizador sobre a figura do analfabeto, colocado na antecâmara da «civilização» e a quem era atribuída uma espécie de menoridade cívica.*" Este, pelo facto de não saber ler e escrever, não estava em condições de exercer os seus direitos e deveres cívicos, nomeadamente o de ser cidadão-eleitor, o que era grave do ponto de vista dos republicanos, já que alheava a maioria dos cidadãos da sua participação cívica. Nesta perspetiva, foi criada uma forte articulação entre alfabetização e educação cívica, onde a aprendizagem da leitura e da escrita surgia em paralelo com a "inculcação" de valores laicos, e patrióticos associados ao republicanismo. Proença (2014) chama a atenção para a questão do laicismo e do patriotismo da educação republicana. A educação católica, sobretudo a "*perniciosa educação jesuítica*" (João de Barros, cit. in Proença, 2014:22), era vista como tendo contribuído para o atraso geral do país e para a formação de uma mentalidade tacanha e servil, que não formava cidadãos livres[28]. Já quanto ao patriotismo, e diferentemente da "geração de 70", que associava a "regeneração" do país a uma viragem para Europa e a adesão ao "espírito europeu", os republicanos vão reassumir um projeto nacionalista e exaltar os valores patrióticos. Esta situação é atribuída à comoção "popular" provocada pelo Ultimato Inglês de 1890. Perante o abandono, a indiferença ou até a hostilidade de potências europeias aos interesses portugueses, a solução só poderia ser encontrada "dentro de portas", através da recuperação das características positivas da "alma" portuguesa, só possível através do culto desses valores e, naturalmente, da educação.

2.2.2. As Escolas Móveis

Uma das iniciativas mais interessantes no âmbito da educação popular foram as Escolas Móveis. Impulsionada por militantes republicanos, consistia a ideia destas escolas em criar uma estrutura de ensino temporária em todas as localidades do país onde fosse possível e necessário promover a educação básica dos cidadãos, nomeadamente a alfabetização. Para tal, "apenas" era necessário que fosse encontrado um espaço, fornecido pelas "forças vivas" interessadas, que apoiassem também com o fornecimento do equipamento e voluntários qualificados para o papel de professores. O pedido para a

[28] Em linha com estas considerações, em 22 Outubro de 1910, portanto logo a seguir à tomada de poder pelos republicanos, um decreto governamental viria proibir o ensino da doutrina cristã nas escolas normais e primárias.

instalação de uma Escola Móvel partia normalmente de uma entidade, de um grupo de cidadãos e até de particulares preocupados com a questão do analfabetismo e da educação básica das populações dos lugares onde habitavam. Os cursos tinham, em geral, uma duração de apenas alguns meses, entendida como suficiente (ou necessária) para o ensino do ler, escrever e contar, objetivo principal das Escolas Móveis. Note-se, no entanto, que os promotores das Escolas Móveis não as concebiam como substitutas das escolas oficiais, mas como suplementares (dada a inércia, segundo eles, das instituições monárquicas), dirigidas a todo o tipo de públicos não escolarizados, como crianças e jovens que, por diversos motivos, nomeadamente a inexistência de escolas na sua localidade, não a pudessem frequentar, ou adultos que se desejassem alfabetizar.

Para operacionalizar esta ideia foi criada, em 1882, a *Associação das Escolas Móveis pelo Método de João de Deus*[29], por Casimiro Freire[30]. Este industrial republicano, fundador com Sousa Brandão, Elias Garcia e outros, do primeiro Centro Republicano do país, divulgador dos ideais republicanos e das virtualidades da educação popular, através de numerosos artigos que publicava nos mais diversos jornais e boletins, foi o grande impulsionador desta ideia e, posteriormente, o principal animador da Associação que a viria a pôr em prática. Amigo de João de Deus, viu no método por este desenvolvido para o ensino da leitura e da escrita a oportunidade de, através desse método, levar a alfabetização e a educação popular a locais onde não existiam. Críticos da ação da Monarquia no campo educativo e responsabilizando-a pelos atrasos educativos do povo português, os fundadores e dinamizadores das Escolas Móveis concebiam este "movimento" como uma ação paralela à ação do Estado, visando suprir as deficiências e o desinteresse deste. Como afirmava João Lopes Soares, governador civil da Guarda e sócio da Associação das Escolas-Móveis, já em tempos da República, na inauguração da Associação *1º de Maio*, acusando os governos monárquicos de terem movido a perseguição à Associação "*sob capciosos pretextos de ateísmo*", acrescentava que, àquele regime [monarquia], só "*convém o obscurantismo e a ignorância* e que "*a escola lhe era antipática porque a pressentia adversa. Esquivava-se à instrução e à educação do povo porque não se sentia capaz de viver com um povo culto. Povo de analfabetos, povo de escravos"* (cit. in Barreto, 2004:123).

[29] João de Deus (1830-1896) foi um poeta português muito popular no seu tempo. Foi também o autor de um método de leitura, que ficou conhecido pelo *Método de João de Deus*. Apresentou-o na obra *Cartilha Maternal ou a Arte da Leitura*, publicada em 1876.Tendo alcançado imenso sucesso com esse método, que concitou admiradores entusiastas, provocou também muita polémica e discussão e suscitou detratores acérrimos, num processo muito semelhante ao que se tinha passado 25 anos antes, com o método de leitura proposto pelo também poeta António Feliciano Castilho, conhecido pelo Método Repentino ou Método Português. O método de João de Deus chegou a ser proposto como método oficial para aprendizagem da leitura e da escrita, mas tal não se veio a concretizar.

[30] Nas palavras de Rómulo de Carvalho "*Um industrial (…) espírito ativo e progressista, um dos fundadores do primeiro Centro Republicano (…) incansável lutador contra o analfabetismo* (…)" (Carvalho, 2008:611). "*Um negociante abastado, admirador de João de Deus e da sua Cartilha Maternal, publicista republicano e defensor da educação popular*" (Pintassilgo, 2010:3).

A Associação das Escolas Móveis iniciou a sua atividade com bastante otimismo quanto à sua capacidade de, em poucos anos, acabar com o analfabetismo. Casimiro Freire, por exemplo, afirmava num artigo em que deu a conhecer os Estatutos da Associação, ao mesmo tempo que denunciava a falta de investimento dos governos monárquicos na educação popular e os acusava de apenas criar "*escolas no papel*", que depois não funcionavam por falta de dotação financeira que, "(…) *A Associação de Escolas Móveis é modesta nas suas aspirações… pretende ensinar a ler e escrever os 4 milhões de analfabetos (…)*" (Jornal *O Século* de 5 de Outubro de 1882). Também João Lopes Soares, na intervenção acima referida, declarava que "(…) *dentro de dez anos o analfabetismo desapareceria de Portugal se os governos lhes proporcionassem os meios indispensáveis ao seu* [das Escolas Móveis] *funcionamento*" (cit. in Barreto, 2004:123). Esse seria o trabalho da República recém-implantada. Este equívoco (ou ingenuidade) assentava, parece-nos, por um lado, na crença de que o analfabetismo se devia, exclusivamente, à incúria dos governos e, por outro lado, à certeza (um pouco voluntarista) de que uma ação decidida, associada ao método (quase milagroso) de João de Deus permitiria uma luta rápida e de sucesso contra o analfabetismo.

A primeira escola-móvel entrou em funcionamento em Castanheira de Pêra, logo no ano de 1882, tendo a Associação das Escolas Móveis, mantido uma atividade continuada, no campo da alfabetização, até ao ano de 1921, tendo realizado um total de 487 missões em Portugal Continental, nas Ilhas e, inclusivamente no Brasil e envolvido, nas suas ações de alfabetização, um total de 28 941 pessoas (Carvalho: 2008:612). Com o tempo, foram sendo acrescentados ao programa inicial de uma alfabetização elementar, novos conteúdos curriculares e complementos pedagógicos o que levou à extensão do período de duração dos cursos. Com efeito, e como resultado do aprofundamento da sua atividade, a Associação das Escolas Móveis alargou, progressivamente, a sua ação noutras direções. Assim, em 1908, os estatutos foram alterados a fim de incluir na sua atividade a criação e o funcionamento de Gabinetes de Leitura (em conjugação com as missões da Escola Móvel e durante o tempo da sua duração), de Bibliotecas Ambulantes, que ficariam à responsabilidade das entidades locais promotoras da «missão» da Escola Móvel, após os cursos; de realização de conferências e palestras populares sobre a importância da instrução; bem como da criação de Jardins-Escola. Um alargamento significativo da atividade inicial, em linha com a consolidação das atividades desenvolvidas. A partir de 1921, a atividade da Associação, concentrou-se cada vez mais nos Jardins-Escola e o próprio nome perdeu a expressão Escolas Móveis e passou a denominar-se (1926) Associação de Jardins-Escola João de Deus (ainda hoje em atividade), porventura o seu fruto mais duradouro.

Em 1911, o governo republicano «oficializa» as escolas móveis (decreto de 29 de Março), determinando que, nas freguesias onde não fosse possível estabelecer «escolas

fixas», se deveriam criar cursos temporários ou escolas móveis que funcionariam, pelo menos, durante dez meses consecutivos. Estas escolas que poderiam ser diretamente administradas pelo Estado central ou municipal ou por particulares que este reconhecesse, deveriam organizar-se seguindo as orientações pedagógicas da Associação de Escolas Móveis. Em 1913, são criadas «oficialmente», as escolas móveis para adultos para o "*ensino da leitura, escrita, contas, rudimentos de geografia, história pátria e educação cívica*". O mesmo decreto destina, também, uma verba do orçamento de Estado para a sua implementação (decreto nº 70 de 12 de Agosto). Pouco depois (decreto nº 194 de 29 de Outubro) é publicada uma lista das escolas móveis (61 escolas) para adultos, espalhadas pelo país, para entrada em funcionamento imediato. De acordo com Sampaio (1969:22), entre os anos letivos de 1913/14 e 1929/30, terão sido realizados 4 778 cursos móveis, envolvendo 214 590 inscritos (crianças, jovens e adultos), dos quais - para os anos em que existe registo - terão tido aproveitamento, isto é, aprenderam a ler e a escrever, cerca de 30%. Em 1930 o Estado Novo decidiu por fim a essa modalidade de ensino elementar.

A polémica acompanhou toda a existência e atividade das Escolas Móveis. A qualidade pedagógica do ensino ministrado e as menores exigências colocadas na escolha dos professores serão, porventura as críticas mais frequentemente apontadas. Polémica foi, também, a decisão do governo Republicano de as oficializar, o que, se significou, por um lado, o reconhecimento do trabalho por estas realizado, suscitou, por outro lado, críticas de representar uma opção por um ensino com menos custos e de menor qualidade. Por exemplo, Fernando Palyart Pinto Ferreira[31], embora reconhecendo a utilidade das Escolas Móveis oficiais, que entende como "*escolas de socorro*", que levam a "*instrução ao camponês de pequenas e por vezes pobríssimas povoações…*", critica-lhes a "*falta de orientação pedagógica*" e o facto de se estarem a fixar em centros urbanos, perto de escolas fixas (Ferreira, 1916:259-265). Ainda assim, apesar das dificuldades e das críticas de que foi objeto, o mérito da atividade desenvolvida foi reconhecido por muitos dos seus contemporâneos e vindouros. Lopes d' Oliveira[32], em 1913, considerava que o trabalho da Associação das Escolas Móveis "(…) *não se encerra no ensino que ministrou a alguns milhares de portugueses. Ela foi, sobretudo, um exemplo cívico*..." (Boletim de Propaganda da Associação de Escolas Móveis pelo método João de Deus, nº 12) e João de Barros, que foi "*uma bela tentativa de educação*

[31] Fernando Palyart Pinto Ferreira (1880-1946), pedagogo, autor de diversas obras na área da educação, divulgador do pensamento didático de Maria Montessori e Alfred Binet e pioneiro, entre nós, na organização do ensino especial (João Pedro Frois, in *Dicionário de Educadores Portugueses*, (2003), António Nóvoa (dir.), Edições Asa, 544-548).

[32] Lopes d'Oliveira (1881-1971) Professor, historiador e republicano. Foi diretor da escola Normal de Lisboa e chefe de gabinete de Bernardino Machado.

republicana".[33] Delas, diz António Nóvoa (1988:33) que "*foi uma das mais notáveis obras educativas da República*", ainda que não isenta de críticas já que a considera marcada por pressupostos "*redutores*" e "*voluntaristas*", que privilegiavam a alfabetização em detrimento de aprendizagens mais abrangentes, abrindo um precedente de que o Estado Novo se viria a aproveitar abusivamente, em 1931, para criar os «postos de ensino». Este autor, crítica também o facto de, na contratação de pessoal docente, para as escolas móveis se privilegiarem critérios de lealdade política e ideológica em prejuízo de critérios técnicos e profissionais. Apesar de todas as críticas e óbvias limitações das Escolas Móveis, não há dúvida, igualmente, dos méritos, também eles evidentes, que lhes podem e devem ser associados, nessa «missão de urgência» que assumiram, em face dos pavorosos índices de analfabetismo que então caracterizavam a população portuguesa.

2.2.3. As Universidades Populares

O curto período da república (1910-1926) é marcado pela instabilidade política e pela crise económica e financeira. A I guerra mundial (1914-1918) que atravessa esse período e a participação na guerra deixa marcas indeléveis na sociedade portuguesa. O movimento republicano, na sequência do que já vinha fazendo durante a fase final da monarquia, em conjunto com a maçonaria, de pendor iluminista, e outros setores sociais (movimento operário, sindicatos, anarquistas) vai apostar fortemente na educação e, em particular, na educação popular, como via privilegiada de desenvolver um projeto de unidade nacional congregando setores democráticos e progressistas que a viam como base da modernização necessária da sociedade portuguesa. A fundação, promoção e animação de Universidades Livres e Populares é um dos aspetos característicos desse movimento de educação popular, que conhece um grande desenvolvimento nas décadas de 10-20 do século passado, contando com o beneplácito das autoridades republicanas, que vão contribuir para o seu financiamento (em proporções reduzidas) e lhes outorgam reconhecimento e, em alguns casos, o estatuto de instituições de utilidade pública. No entanto, a sua origem é anterior à implantação da República, geralmente sobre o nome de Universidades Livres, ao contrário do período da I República onde é dominante a designação de Universidade Popular.[34]

---

[33] João de Barros (1881-1960). Republicano, professor, publicista e pedagogo ligado ao movimento da *Escola Nova.* Exerceu diversos cargos em governos republicanos. Foi afastado da vida política pelo Estado Novo. Apoiou diversas atividades da oposição àquele regime. A afirmação reproduzida pertence ao livro a Educação Republicana, publicado em 1916.

[34] Embora, de modo geral, o significado de Universidade Livre e Universidade Popular seja tomado como praticamente idêntico pelos seus promotores e animadores, tanto que algumas assumiam a designação de Universidade Livre e Popular, alguns autores, como Jaime Cortesão, procedem a uma distinção entre esses dois conceitos e ainda o de Extensão Universitária. Assim, uma Universidade Livre caracterizar-se-ia para além de ser de iniciativa particular, por oferecer um ensino de carácter superior certificado com diplomas, enquanto as Universidades Populares, sendo sobretudo de iniciativa associativa e cooperativa, ofereceriam um ensino diversificado e generalista, adequado a públicos diferenciados, sem qualquer preocupação de grau ou de certificação. A extensão universitária, tal como o nome

Uma das primeiras instituições, conhecidas em Portugal, e que, de algum modo, se pode associar a este espírito, foi a *Academia de Estudos Livres*, fundada em Lisboa em 1889, com origem na maçonaria, com o objetivo de "*desenvolver o gosto pelo estudo e pela ciência*" (Pintassilgo, 2011: 8) e que, em 1904, lhe vai associar o nome de Popular[35]. Procurava esta Academia, numa perspetiva de "educação do povo", promover "*conferências públicas sobre assuntos de interesse científico*", realizar cursos livres, editar publicações, exposições e também, num projeto ambicioso, assegurar uma biblioteca, um observatório, um museu, um laboratório e uma oficina-escola que "*faculte aos investigadores os meios de trabalho mecânico e sirva também para a reparação dos instrumentos de estudo da Academia*" (idem). Percebe-se a existência de um projeto misto em que se mistura a vivência do funcionamento de uma escola com as atividades dirigidas a um público mais diversificado. De qualquer modo, aquilo que seriam as atividades características a desenvolver pelas Universidades Populares já lá se encontravam enunciadas.

A esta primeira experiência, seguem-se outras, sobretudo em Lisboa e no Porto, mas também noutras localidades: em 1902, por iniciativa de um comité académico-popular, de inspiração anarquista (Fernandes, 1993:10), surge no Porto a *Universidade Livre do Porto* (de curta duração, segundo Jaime Cortesão)[36]. A *Universidade Popular* (Lisboa), também ela de vida curta, é criada em 1908, com ligações à Liga Nacional de Instrução[37], que incluía nas suas finalidades a criação de Universidades Populares, com o objetivo de "*desenvolver o ensino popular pela mútua educação dos cidadãos e ministrar o ensino por cursos livres, conferências, leituras, palestras, concertos, visitas a museus, fábricas e exposições e por excursões de estudo*" (Fernandes, idem). O ano de 1912 assiste à criação da *Universidade Popular do Porto*, por iniciativa do grupo da "Renascença Portuguesa"[38] que, nos anos seguintes, irá ainda fundar as Universidades Populares de Coimbra e Póvoa do Varzim (1912) e Vila Real (1914), cujo funcionamento

indica, seria um serviço público prestado pelas Universidades oficiais, que organizariam cursos de divulgação científica, abertos a um público interessado, mas regendo-se por normas próprias, concedendo certificados, etc. (Jaime Cortesão, *Vida Portuguesa*, nº 4, Dezembro de 1912). Este nunca viria, no entanto, a ser o entendimento comum que, quase sempre utilizou, com o mesmo sentido, a designação de Livre e ou Popular.

[35] A academia de Estudos Livres passou a integrar (a partir de 1904) a Escola Marquês de Pombal, fundada também por iniciativa maçónica, em 1882, destinada a proporcionar a instrução primária a crianças pobres, numa atividade que espelha, segundo Pintassilgo (2011:9), as duas grandes linhas da ação maçónica à época: a educação e a filantropia.

[36] Jaime Cortesão, *Vida Portuguesa*, nº 4, Dezembro de 1912.

[37] Por altura da implantação da República e no contexto dos diversificados movimentos em torno da promoção da educação e visando o estudo e a organização de iniciativas educativas e pedagógicas surgiram a Liga Nacional de Instrução (1907), a Liga de Educação Nacional (1908) e a Sociedade de Estudos Pedagógicos (1910).

[38] Movimento cultural surgido no Porto em 1911, em torno de figuras como Teixeira de Pascoaes, Jaime Cortesão e Leonardo Coimbra. Fundaram as revistas "Águia", dedicada a temas culturais e literários e a revista "Vida Portuguesa" – quinzenário de inquérito à vida nacional - dedicada a temas educativos, económicos e sociais e que funcionava como boletim da Universidade Popular do Porto. Movia-os um projeto de "regeneração" e "renascimento" do país que passava pelo "*reavivar do espírito lusitano*" e no qual a "educação do povo", quer do ponto de vista científico, quer moral e cívico desempenhava uma importância fundamental. A partir de 1918 o grupo começa a desmembrar-se em virtude de diversas dissensões internas.

vai ser interrompido pelo eclodir da I Grande Guerra e pelo estalar de dissensões internas do grupo. Em 1923 haverá uma tentativa mal sucedida de refundar a Universidade Popular do Porto. A *Universidade Livre para a Educação Popular* (Lisboa), surge em 1912, tendo como principal animador Alexandre Ferreira[39] e outras figuras republicanas. Deixa de funcionar no início dos anos 30 em virtude das dificuldades criadas pelo regime de ditadura do Estado Novo. Em 1919 nasce, com raízes no grupo da "Seara Nova"[40], a *Universidade Popular Portuguesa* (UPP), com sede em Lisboa, vai prolongar até aos anos 40 a sua atividade, o que faz dela um caso único. Bandeira (1994:34) assinala que se pode dividir em "duas histórias", bem diferenciadas, a história da UPP. A primeira, correspondendo ao período republicano pós 1ª guerra mundial até à implantação da ditadura em 1926 e o segundo já num contexto de dificuldades e entraves colocadas pelo regime então vigente, em que a ação cultural vai assumir também uma forma de resistência[41].

As Universidades Populares foram, em Portugal, iniciativa fundamentalmente de intelectuais republicanos e grupos mações, ainda que a eles se tivessem juntado um punhado de intelectuais socialistas e anarquistas, bem como alguns sindicalistas, mais próximos do movimento operário, mas todos animados pela "missão" da educação popular. Emergem de uma dinâmica associativa que se vê, em grande medida, como complementar, supletiva e corretora das falhas do ensino oficial. Dirigindo-se a adultos, eram orientadas, não para a alfabetização, mas para a divulgação da ciência e da cultura, junto de um público alargado, afastado e muitas vezes desinteressado de atividades culturais e científicas, sentidas pelos seus promotores como essenciais ao projeto de renovação e modernização nacional. Inscreviam-se, por isso, num movimento mais vasto de mudança cultural e de mentalidades, no qual a "educação do povo" desempenharia um papel de relevo. Neste âmbito, as UP, eram mais "uma arma" que, juntamente com a ação do governo republicano na promoção da educação, a todos os níveis, da atividade

[39] "*Uma das personalidades de maior evidência no associativismo republicano"* (Fernandes, 1993:17). Foi vereador na Câmara Municipal de Lisboa. Pai do poeta José Gomes Ferreira.

[40] Movimento de intelectuais republicanos situados à "esquerda" no contexto das diversas fações em que se dividiu o movimento republicano, embora sem chegar a constituir um partido político. Em 1921, fundou uma revista com o nome "Seara Nova" que teve como colaboradores figuras como Raul Proença, Jaime Cortesão, António Sérgio, Raul Brandão, Aquilino Ribeiro, Câmara Reis, Faria de Vasconcelos e muitos outros ao longo dos 99 anos de vida que leva. Se foi uma voz crítica do republicanismo, também viria a ser, como se diz na *Visão História,* nº 35, de Maio de 2016, durante o Estado Novo e até ao 25 de Abril, "*um polo catalisador da resistência intelectual à ditadura*". Continua a publicar-se, irregularmente, na vigência do atual regime democrático, embora sem alcançar a relevância e o prestígio dos períodos anteriores.

[41] Neste contexto, assinale-se o papel de Bento de Jesus Caraça (1901-1948), matemático e professor universitário que dedicou muito do seu tempo à Universidade Popular Portuguesa, nas décadas de 30 e 40, proferindo palestras e orientando cursos. Foi seu presidente, a partir de 1928. Em 1941, fundou a Biblioteca Cosmos, uma das mais prestigiadas coleções de divulgação cultural, científica e técnica publicada em Portugal. Oposicionista do Estado Novo, militante do Partido Comunista Português, foi perseguido e preso pela PIDE. Em 1946 é demitido do lugar de professor catedrático do Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras onde lecionava. Escreveu vários livros sobre Matemática, entre os quais *Os Conceitos Fundamentais da Matemática*, livro de divulgação que conheceu grande difusão. Vários das suas palestras e intervenções, no campo da intervenção cultural e social, foram reunidas num volume intitulado *Conferências e Outros Escritos*, publicado postumamente em 1970 e, depois, várias vezes, reeditado.

dos Centros Republicanos, das Escolas-Moveis, dos Jardins-Escola, das Ligas de Educação e outras estruturas, dariam um contributo essencial para as mudanças indispensáveis ao desenvolvimento do "*homem novo*" e do progresso social e económico do país. Como dizia António Sérgio[42] (cit. in Pintassilgo, 2006:95), "(…) *fundamos a Renascença na convicção, mais ou menos consciente, de que a Pátria demanda uma revolução construtiva; e de que a maneira mais eficaz de a tentar não são os processos vulgares da política, mas sim uma larga ação educadora* (…).

Assumindo a influência francesa no eclodir do movimento e na orientação das Universidades Populares, Jaime Cortesão (1912a)[43] vai defender que, em Portugal, caberia às UP uma missão "*mais profunda e complexa*" do que noutros países europeus, onde as classes médias já eram educadas e as UP podem dirigir-se "*quase exclusivamente ao povo operário, ao povo humilde e mais ou menos inculto das fábricas* (…). Em Portugal, é necessária uma visão mais abrangente de povo, defende, que inclua "*todos os portugueses, a qualquer classe que pertençam, tendo frequentado seja que curso for* (..). Devemos considerar "*todo o Portugal falho de educação*", afirma. Esta conceção assenta numa profunda desconfiança sobre a educação "oficial" portuguesa "*cheia de taras jesuíticas*", de forma que as classes "*chamadas cultas são, a mor das vezes as que precisam mais de educação*." Em contrapartida, o povo "*ignorante, o povo analfabeto, o camponês e o operário* (…)" é aquele que ainda conserva "*certas qualidades de instinto e espontaneidade de carácter que se conservam até no mais denso estado de incultura*" (1912b). Para além desta visão negativa das elites e essencialista do povo, há toda uma ideia da necessidade do despertar e do "*acordar da raça*"[44] (1912c) que, através da educação, produziria um "*rejuvenescimento da pátria*" (idem), característico da ideologia republicana.

A questão dos destinatários principais das atividades das UP é uma das questões que suscita alguma ambiguidade, pois tanto transparece nos documentos destas entidades (que, sublinhe-se, eram ideologicamente diversas, quer filosófica, quer politicamente) uma vontade de se dirigirem prioritariamente às camadas populares, quer ao povo em geral. Para além do texto citado, o mesmo propósito parece ser indicado nos

[42] António Sérgio (1883-1969). Foi escritor, pensador e pedagogo. Participante ativo nos movimentos políticos e culturais do seu tempo, teve papel de relevo nos grupos intelectuais da Renascença Portuguesa e na Seara Nova. Autor de vasta obra que se estende da teoria do conhecimento, à filosofia política e à educação, publicou, também, inúmeros artigos em jornais e revistas onde explanou as suas ideias filosóficas, políticas e educativas. Defensor do cooperativismo, da democracia política e da importância da educação para o desenvolvimento das sociedades, envolveu-se em movimentos de oposição ao regime do Estado Novo que representava, em grande medida, o inverso das suas ideias.

[43] Jaime Cortesão, *Vida Portuguesa*, nº 5, Dezembro de 1912. A primeira universidade popular terá surgido em França 1889, por iniciativa do operário anarquista Georges Deherme e o movimento teria rapidamente alastrado. Em 1901 já seriam 124 as UP existentes (Premat e Sigaut, 2010, *La diffusiont des universités populaires em France. 1889-1914*, https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00514195/). Fundadas por mações, socialistas, anarquistas, burgueses liberais e movimentos católicos, em disputa por influência nos meios populares, apenas um terço seriam de influência operária (Laurent Dartigues, 2012, *L'Université populaire: retour sur une histoire à ecrire*. http://flanerie.hypotheses.org/33)

[44] "*Portugal acorda com um reflorir de energias antigas* (...) ". Jaime Cortesão, Vida Portuguesa, nº 1, Outubro, 1912.

documentos da Universidade Popular Portuguesa (Lisboa) que, como nos diz Bandeira (1994:25), se destinava a um público adulto potencialmente composto por todos os cidadãos, "*qualquer que seja o seu lugar social*"[45], com o objetivo de divulgar e difundir "*aquela soma de conhecimentos científicos, literários e morais que qualquer individuo, como homem moderno e social não pode ignorar*"[46], numa perspetiva de educação integral, isto é a de formar o homem nas suas várias dimensões: física, intelectual, moral, familiar, profissional e cívica. Já a Universidade Livre e Popular (Lisboa) referia que

> "*teria por fim levantar o nível moral e intelectual das camadas populares, para a emancipação coletiva da Nação* (…) [realizando] *o ensino integral em lições de cousas* (…) *para ir aperfeiçoando o cérebro do Povo, demonstrando-lhe experimentalmente, terra a terra, as verdades gerais da ciência* (…)".[47]

Mas havia também quem tivesse como objetivo as "*camadas médias*" formadas pela "*classe trabalhadora*" e pelos que "*honradamente vivem dos seus negócios*", como afirmava Reis Santos (cit. in Bandeira, 1994:68) [48] Independentemente da forma como cada UP definia o seu público-alvo, há que registar um esforço significativo para alargar a sua atividade às camadas populares, bem patente nas numerosas conferências e cursos organizados em coletividades populares e sindicatos e, inclusivamente, a abertura de "extensões" das UP nessas estruturas, como é o caso da Universidade Popular Portuguesa (UPP) cuja sede principal funcionou vários anos nas instalações da Cooperativa "A Padaria do Povo", em Campo de Ourique, como abriu, segundo Bandeira (idem:33), 10 secções em sedes de sindicatos operários, para além de ter, na sua direção, sindicalistas, militantes anarquistas e, mais tarde, comunistas. A UPP é habitualmente considerada como aquela que melhor conseguiu penetrar nos meios operários fruto das suas ligações "orgânicas" aos meios sindicais e anarquistas. De qualquer modo, abundam as "queixas" sobre as dificuldades de envolver os operários nas atividades das UP. Como reconhecia Jaime Cortesão (1913) às lições da Universidade Popular do Porto (UP do Porto) "*tem concorrido em diminutas proporções, é certo, a classe operária* (…) *o nosso operário não concorre em grande número às lições da UP do Porto, porque faltando-lhe uma preparação primária geral, pouco aproveita, muitas vezes em lá ir*".[49] Fernandes

[45] Citação do jornal *O Combate* de 1919, (cit. in Bandeira: 1994:25).

[46] Citação de um texto de Ferreira de Macedo, um dos fundadores da UP Portuguesa (cit. in Bandeira: 1994:25-26).

[47] Citação extraída de folheto da Universidade Livre e Popular, inserido na documentação recolhida por Rogério Fernandes (*Uma experiência de formação de adultos na 1ª República*, 1993, Câmara Municipal de Lisboa).

[48] Discurso de Reis Santos na inauguração da secção da UP Portuguesa no Barreiro.

[49] *Vida Portuguesa*, nº 6, Janeiro, 1913. E em Novembro desse ano (*Vida Portuguesa*, nº 19), em artigo intitulado "A Universidade Popular e o Operariado" (prova da atenção dada a esse tema), a propósito da grande afluência de operários a um curso de Cristiano de Carvalho sobre a Comuna de Paris - "*único curso a que ocorreram em grande número*", recrimina-os por não darem atenção a "*outras lições de*

assinala também as dificuldades da Universidade Livre chegar aos meios operários "*mergulhados nas incertezas de uma grave situação económica e numa situação de grave despojamento cultural de que o analfabetismo é um dos índices*" (1993:91), reconhecendo-lhe, não obstante, uma certa penetração nos meios populares e nas franjas inferiores das classes médias urbanas em Lisboa.

Assinala Fernandes que a educação popular (neste caso a desenvolvida no âmbito das UP, pelo republicanismo pequeno-burguês) era concebida numa tríplice função: social, económica e política e a educação vista como condição estratégica da transformação histórica pretendida por este setor social, para além de um poderoso fator de paz e coesão social. Neste quadro, o projeto republicano desenvolve uma visão de

> "*menoridade social e moral* [das camadas populares] *decorrente da sua situação de privação cultural. A educação popular é entendida como combate à ignorância, ao obscurantismo, mas também ao vício e à perversão das classes menos esclarecidas*" (1993: 43).

Numa linha semelhante de argumentação, Bandeira identifica o esforço republicano de educação popular com uma função de "pára-raios" contra a ameaça da revolução social do lado do operariado e, simultaneamente, contra um outro perigo vindo do setor integralista, católico e ruralista, representando a burguesia financeira e o capital e os grandes proprietários de terra avesso às ideias "modernas e democráticas" dos republicanos. A estratégia educativa era central neste projeto: só a educação poderia "*assegurar uma socialização que integre de cima para baixo, numa mesma mundividência diversos grupos sociais* (…) (1994:39). Procurava-se, assim, formar um bloco social que integrando as classes médias, a pequena burguesia comercial e industrial, trabalhadores dos serviços, professores, funcionários públicos e setores da classe operária sustentasse o ideal democrático, de progresso social e modernizador (sem, no entanto, colocar em causa a estrutura social de classes) em que assentava a ideologia republicana.

Deve assinalar-se, no entanto, que se a ideologia republicana predominava entre os "animadores" das UP, outras, como referimos anteriormente, encontravam-se presentes. Entre elas a socialista, a anarquista e, a partir do final dos anos 20, a comunista, que se partilhavam com o republicanismo a ideia da importância da educação e da cultura no desenvolvimento do homem e da sociedade, as veriam também como possibilidades de emancipação e transformação social. Seria o caso, por exemplo, de Bento de J. Caraça que, em 1929, em palestra na sede da Universidade Popular Portuguesa, afirmava que perante o antagonismo entre o capitalismo e a justiça social havia que

---

outros professores", embora reconheça a relevância do assunto para os operários. Ou reconhecendo as suas dificuldades em virtude de "*fadiga causada por excesso de trabalho*" (Vida Portuguesa nº 21).

> "*… a todo o custo, com a tensão de todas as nossas forças e quaisquer que sejam as dificuldades, preparar a classe proletária para o fortalecimento da sua missão – o fortalecimento da justiça sobre a terra*" (Caraça, 1978: 210) acrescentando que o papel da UPP seria não a adoção de "*uma determinada corrente de doutrina social*", mas a promoção de uma *cultura revolucionária*. Revolucionária no sentido de que deve "*… tender a dar a cada homem a consciência integral da sua dignidade, o conhecimento completo de todos os seus direitos e de todos os seus deveres. Sejamos homens livres e criemos homens livres dentro do mais belo conceito de liberdade – o reconhecimento a cada um do direito ao completo e amplo desenvolvimento das suas capacidades intelectuais, morais e materiais*" (idem:211).

Desenvolveram as UP uma intensa atividade baseada em cursos de duração muito diversificada e temáticas variadas[50], palestras, conferências, visitas de estudo, edições de livros, organização de bibliotecas, bibliotecas móveis, grupos de teatro, etc. promovendo uma atividade educativa fora dos muros da escola, aberta a todos os que quisessem (e pudessem) nelas participar, em horários noturnos e aos sábados procurando abranger o maior número de pessoas possível, desenhando o que Fernandes considera ser uma "*conceção enriquecedora de educação popular a nível elementar e pós-elementar e o contorno de uma pedagogia diferenciada para adultos* (…) (Fernandes, 1993: 10).

Não é possível estimar o número de pessoas que frequentaram ou participaram, ao longo de várias décadas, nas suas atividades das UP. Mas, foram, com certeza, algumas dezenas de milhar que, nestas estruturas, encontraram uma oportunidade de melhorarem a sua formação, e ao mesmo tempo, de participarem num projeto que ia para além da questão educativa, já que o que estava verdadeiramente em causa para os fundadores, promotores e animadores das UP era a transformação da sociedade, fosse isso entendido como a regeneração da pátria portuguesa, o progresso e a emancipação do homem ou a construção de uma sociedade mais democrática, igualitária e justa. Seja como for, parece indubitável a contribuição muito significativa das UP para a democratização da cultura e da ciência e para a educação popular.

[50] Dá-se como exemplo (informação retirada de vários números da *Vida Portuguesa*) os cursos organizados em 1913 pela Universidade Popular do Porto: Cursos livres (organizados por ano letivo) História da Pátria; História da Literatura Portuguesa, Introdução ao Estudo das Ciências da Natureza, Fenómenos correntes da Física, Curso de Biologia, História da Filosofia, Curso de Filosofia, Curso de Botânica. Cursos especiais (tinham uma natureza mais técnico-profissional): Português, Alemão, Inglês, Trabalhos Manuais Educativos, Contabilidade, Desenho. Um outro exemplo, (retirado de Fernandes, 1993: 64): as palestras e lições organizadas entre 1912 e Janeiro de 1913 pela Universidade Livre de Lisboa: O homem antes da civilização, O homem como ser animal, As sociedades, O homem como fator social, Os eclipses do sol e da lua, a ciência em geral, o que é e para que serve a física, O raciocínio matemático, O que é a química, Prólogo à zoologia, A botânica, As funções da ciência, As colónias portuguesas, A higiene dentária, A sífilis, A educação, O sindicalismo.

2.3. O MOVIMENTO OPERÁRIO E A «EDUCAÇÃO» DOS TRABALHADORES

2.3.1. Entre o «aperfeiçoamento intelectual e moral» das «classes laboriosas» e a autonomia da educação operária

O movimento operário português começa a consolidar-se no último quartel do século XIX, em razão do crescimento industrial então registado e do consequente aumento do número de operários verificado, concentrados, na sua maioria, em algumas áreas urbanas como Lisboa, Porto, Setúbal e Covilhã [51]. Será, no entanto, durante a I República que se registará, como diz Candeias (1994:73), "*o essencial do crescimento organizativo, político e ideológico do movimento operário português* (…) [que] *chegará a ter uma influência e audiência notáveis* (…)" que, no entanto, e ainda segundo este autor, andou sempre muito longe de se poder assumir como alternativa real de poder ao regime republicano.

No entanto, quer a difusão de ideias socialistas de diversos matizes, quer a realização de ações de reivindicação para o melhoramento das condições de vida dos operários, incluindo o acesso à alfabetização e à educação pode ser identificada em épocas mais recuadas. Com efeito, as primeiras obras que refletem este tipo de pensamento devem-se a Francisco Solano Constâncio, "*o primeiro socialista português* (Mesquita, 2009: 80), que tendo estudado em Inglaterra e vivido a maior parte da sua vida em França, cedo pôde contactar com as obras de Robert Owen e Saint-Simon, que muito o terão influenciado. Preocupado com a questão social, com as desigualdades sociais e com a miséria do proletariado que via nesses países, Solano Constâncio "*com uma preparação teórica impecável* (…) *sobriedade analítica e atitude científica na abordagem dos problemas*" vai desenvolver uma crítica do liberalismo clássico de Smith, Ricardo, Mill, Malthus e Say, animado por "*forte inspiração filantrópica na erradicação da pobreza e das diversas formas de domínio e exploração* (…) (ibidem)". Crítico da excessiva desigualdade na distribuição da riqueza que, para além de imoral, lhe parecia irracional do ponto de vista económico, tinha como alvo privilegiado da sua crítica o sistema de desenvolvimento económico inglês, assente na livre concorrência e na concentração da riqueza que, na sua opinião, eram responsáveis pela multiplicação de uma imensa massa de assalariados miseráveis. Aliás, nenhum assalariado lhe parecia tão infortunado quanto o inglês. Como escreveu em 1819

[51] Victor de Sá (1969: 42) data o início do "*progresso industrial*", do final do século XVIII, na sequência das reformas económicas do Marquês de Pombal. Este progresso terá sido lento, já que o mesmo autor, recorrendo a dados de 1867, nos informa (ressalvando algum possível erro do recenseamento a que recorre) da existência de 9402 estabelecimento fabris contra 106 157 oficinas artesanais. As fábricas concentravam-se nas indústrias de fiação, cardagem, estampagem, tecelagem, tinturaria, saboaria, papelaria, fundição, faiança, porcelana, vidraria, tanoaria. Já os artesãos eram sobretudo padeiros, tecelões, alfaiates, sapateiros, tamanqueiros, chapeleiros, costureiros, marceneiros, barbeiros, serralheiros, ferradores, tanoeiros e funileiros.

> "*É hoje verdade incontestável que de todos os jornaleiros da Europa o inglês é o mais infeliz de todos, visto estar demonstrado ser ele o único que não pode viver do seu trabalho. O polaco, o russo, o português, o espanhol, o francês (…) a qualquer deles basta o seu trabalho para sustentar a si e a suas famílias* (…) (cit in Mesquita, 2009:82) [52].

Adepto das ideias de associação e cooperação de operários e artesãos defendia a institucionalização de um sistema universal e gratuito de educação e o que hoje designaríamos por direitos sociais.

> "*Toda a sociedade deve a cada um dos seus membros adultos que a compõem ocupação útil e suficiente compensação para o homem poder sustentar os filhos, enquanto não podem cooperar à produção; à mocidade deve educação e instrução; à velhice amparo; aos enfermos e impotentes sustento e tratamento médico* (…), escreveu em 1838 (ibidem) [53].

Outros autores houve cujo pensamento é marcado por maiores ou menores "*afinidades eletivas*" com ideias socialistas ou com preocupações sociais[54]. Victor Sá, assinala a influência em Portugal, para além de Owen e Saint-Simon já referidos, de Fourier, Louis Blanc, Proudhon (sobretudo a partir de meados do século XIX) e, posteriormente, do pensamento anarquista de Bakounine e Krópotkine e, em menores proporções, das ideias de Marx. São, no entanto, muitas vezes, pessoas em que a ideologia socialista se mescla com a ideologia liberal e, mais tarde, com o republicanismo, num "caldeirão" em que, se as questões sociais estão bem presentes, nem sempre é clara a distinção entre filantropia, reformismo e revolução social. Defende Victor Sá (1969:138) que, no que respeita, pelo menos, aos pensadores socialistas da primeira metade do século XIX, quer os portugueses, quer os socialistas utópicos que os inspiravam, se preocupavam mais em evitar a revolução pela melhoria da situação material dos trabalhadores do que em promover alterações na estrutura social. Como afirma, "*reforma social pela educação, associação e cooperação – eis os objetivos seguidos pelos primeiros socialistas, ideólogos a um tempo burgueses e utópicos*".

---

[52] Em "*Anais das Letras, das Artes e das Ciências*"

[53] Em "*Armazém de Conhecimentos Úteis*"

[54] Victor de Sá, para além de Solano Constâncio, refere entre os primeiros autores "socialistas" ou com preocupações sociais, *Manuel dos Santos Cruz*, médico, que em 1834 publicava *Europa sem Véu*, onde defendia a expansão da instrução primária e a abertura de gabinetes gratuitos de leitura, a criação de instituições de crédito popular (caixas económicas e bancos rurais), a promoção de comemorações cívicas e a redução do exército para metade desenvolvendo um programa que Sá considera constituir o núcleo central dos "*reformadores liberais*" assente no associativismo, no crédito, na instrução, na arte, no culto cívico e no antimilitarismo; *António Feliciano Castilho,* que já depois dos 50 anos e sob a influência dos acontecimentos da Patuleia e da guerra civil (1846 - 47) em que aquela se inscreve, bem como das revoltas populares que, em 1848, se sucedem um pouco por toda a Europa, manifesta a sua adesão às ideias do socialismo, revelando influências de Fourier e Proudhon. Para além do famoso "método Castilho" para o ensino das primeiras letras procurou fundar um estabelecimento de crédito misto, ao mesmo tempo caixa económica e banco industrial, defende a abolição do Exército, promove a ideia da associação dos trabalhadores e dos pequenos produtores e denuncia a sujeição da mulher, chegando a defender que deveriam ter direito ao voto.

Será na década de trinta do século XIX que a classe operária começa a desempenhar um papel de alguma importância na evolução dos acontecimentos na sociedade portuguesa. Existia já, em Lisboa (idem: 172), um princípio de concentração proletária (manufaturas do sabão, do tabaco e da pólvora, Cordoaria Nacional, Arsenal do Exército, Arsenal da Marinha, fiações, etc.) que, ainda sem organização e direção próprias, vão constituir uma força com algum relevo na agitação política e social que, em Setembro de 1836, levará ao poder o setor mais progressista dos liberais. Diz-nos este autor que "*foi em virtude do apoio das camadas operárias e populares de Lisboa que a Revolução vingou* (…)" (idem:171).

Durante a Patuleia e guerra civil de 1846-47, em que estalaram revoltas e motins um pouco por todo o país contra a ditadura de Costa Cabral, sobretudo com origem no campesinato arruinado por pesados tributos e impostos e por setores da pequena e média burguesia descontentes com a política de criação de monopólios[55], então seguida, setores operários, insatisfeitos com a forte descida dos salários que se verificou, acompanhada de uma subida dos preços de bens essenciais, vão também desempenhar um papel não central, mas ainda assim importante. Como diz Sá (idem: 299), no momento em que a vitória popular parecia iminente

> "*todos os setores da burguesia portuguesa e estrangeira, fossem quais fossem os antagonismos que as separavam, reconheceram a necessidade de pôr termo a uma luta que, muito longe de cansar o povo o levava a um estado geral de insubordinação cada vez mais ameaçador*".

A "insurreição geral" terminou com repressão, com uma intervenção conjunta de forças militares de Inglaterra, França e Espanha e com a deposição das armas por parte dos setores liberais e pequenos burgueses nela envolvidos. Com o fim da revolta, a burguesia liberal teria tempo para aperfeiçoar as suas estruturas e seguir-se-ia um período de crescimento económico, de infraestruturação do país a partir do investimento no crescimento da rede de estradas, do caminho-de-ferro e das comunicações e assistir-se-ia a uma certa "paz social" - período que se designa habitualmente como "*fontismo*" ou "*regeneração*".

Será entre os anos de 50 e 70 que se pode começar a falar de organizações mais representativas dos problemas dos operários e de uma visão mais próxima dos seus interesses específicos. Em 1850, um conjunto de personalidades[56] lança o «*Eco dos*

[55] Por esta altura foram criadas, entre outras, a Companhia dos Tabacos, Sabão e Pólvoras, a Companhia Confiança Nacional, A Companhia das Obras Públicas, A Companhia das Estradas do Minho. Estas companhias obtinham do Estado o controlo total da atividade nos setores a que se dedicavam, podendo assim controlar a produção e os preços em todo um setor de atividade, o que deu origem a uma grande concentração de riqueza, num número reduzido de empresas.

[56] Francisco Sousa Brandão (militar e engenheiro envolvido no projeto e na construção das primeiras linhas férreas portuguesas; ligado aos meios socialistas, anarquistas e republicanos. Foi fundador do Partido Republicano), Lopes de Mendonça, Henriques Nogueira, Vieira da Silva Júnior (o único operário do grupo).

Operários», "*o mais antigo jornal socialista português*" (idem: 328) que, como diz nas suas páginas, pretende contribuir "*para a emancipação da classe mais numerosa e mais pobre* (…)". É ainda, fundamentalmente, uma iniciativa de intelectuais e não de operários, mas marca o início do que viria a ser um instrumento fundamental, muito numeroso e diversificado nas lutas e combates do movimento operário. No mesmo ano, surge no Porto o "*Esmeralda*", com objetivos semelhantes. Nessa imprensa denuncia-se o pauperismo, a insuficiência da produção, a emigração, a corrupção e a imoralidade e defende-se a regeneração da classe operária pela educação, a organização do crédito e a associação voluntária dos operários em torno de pequenas oficinas manufatureiras.

Pela mesma época (1852) e, sensivelmente, pelo mesmo grupo que tinha criado o «Eco dos Operários», é fundado, no bairro de Alcântara, em Lisboa, o "*Centro Promotor dos Melhoramentos das Classes Laboriosas*, com o objetivo de apoiar o associativismo operário. Esta associação terá um papel importante na criação e dinamização de associações de classe[57], sobretudo numa perspetiva mutualista e de socorros mútuos. Os seus alvos são ainda, no fundamental, os artesãos e não tanto os operários fabris, ainda pouco numerosos à época. Defende-se a indústria, em geral, vendo-se nela a grande solução para os problemas económicos e sociais do país. Operários fabris, artesãos, pequenos industriais e algum patronato são amalgamados sob o termo «classes laboriosas» (à maneira de Saint-Simon). Defende-se a livre concorrência e critica-se a formação de monopólios industriais, muitas vezes promovidos pelos poderes vigentes, a troco de rendas a favor do Estado. Os seus estatutos permitem perceber a hierarquia dos seus objetivos e preocupações que se distribuem pelo apoio à organização das «classes laboriosas», através do suporte à criação de "*associações de socorros mútuos em todos os mesteres*" (artº3, ponto 1); pela difusão do ensino elementar e do ensino técnico das "*diversas artes e ofícios*", mas também pela promoção do "*aperfeiçoamento moral e intelectual das pessoas pertencentes às classes laboriosas que por falta de meios não possam acudir à sua educação*" (pontos 2 e 4 do art.ºº 3); pela solidariedade com os «desvalidos» através da "*organização* de *casas de berço* para as criancinhas pobres" e de "*asylos para os velhos desamparados*" (art3º, ponto 3); pelo apoio à "*economia industrial*" através da organização de "*depósitos*" (para recolher as diferentes matérias primas dos diversos industriais) e "*bazares*" (para facilitar a sua comercialização) mas, igualmente, pela divulgação de conhecimentos e informação económica e industrial (pontos 5 e 6, art.3). A promoção das «classes laboriosas, passava

[57] Como, por exemplo, as Associações Typográphicas de Lisboa e Porto, a Associação dos Alfaiates Lisbonenses, a Associação dos Barbeiros, a Associação dos Serralheiros, a Associação dos Sapateiros; mas também apoiando outras já existentes na «atualização» de estatutos e atividades, como os casos do Montepio Philarmónico de Lisboa (associação de músicos), Irmandade dos Ourives de Prata, Irmandade dos Livreiros, Montepio dos Alfaiates, Montepio dos Pescadores do Seixal, Irmandade dos Sapateiros de S. Crispim, Sociedade dos Artistas de Lisboa (sociedade de artesãos de diversas áreas), etc. (exemplos retirados do Jornal do Centro. Consultável em http://purl.pt/17413/4/j-3113-p_PDF/j-3113-p_PDF_24-C-R0150/j-3113-p_0000_1-8_t24-C-R0150.pdf

não apenas pela melhoria das condições de vida e do trabalho, pela segurança oferecida pelas associações de socorros mútuos ou pela aprendizagem da leitura e da escrita, mas também pelo "refinamento" das atitudes e posturas, da linguagem, dos modos de vestir e das modalidades de ocupação dos tempos livres. Como é afirmado no Jornal da Associação

> "*A condição desprezada em que viviam as classes operárias concorrem para lhes dar costumes baixos, uma figura desairosa, propósitos rudes, expressões pouco corteses. Quando estas classes tentam entrar na comunhão da sociedade civilizada e polida, têm de transformar os costumes, adquirir modos elegantes, expressões comedidas e posturas que deem à sua figura um ar aceitável".* [58]

No campo da educação, o *Centro Promotor*, organizava cursos técnicos, de cultura geral e de utilidades diversas[59] e cursos de alfabetização[60], cria bibliotecas, edita livros e incentiva as associações que apoia a fazê-lo igualmente.

Os ecos da atividade da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT)[61] e da Comuna de Paris[62] fazem-se sentir nos princípios dos anos 70 e estabelecem-se contactos entre representantes das associações operárias portuguesas e a AIT[63]. Desses contactos vão surgir a *Fraternidade Operária*, a secção portuguesa da AIT e, mais tarde, a fundação do Partido Socialista Português (1875). É nesta fase que, segundo Pereira e Castro (1999:

---

[58] "*A reforma dos costumes dos operários*". Jornal nº 1, Segunda Série, 1854. Para além das boas intenções de quem escreve o artigo, podemos encontrar nesta frase um tom algo preconceituoso e até uma visão distorcida da realidade das «classes operárias" que, no entanto, não deixa de refletir o problema do "embrutecimento" a que podem conduzir circunstâncias de vida demasiado marcadas pela penúria e pela miséria económica e social, como muita literatura em torno da "questão social" mostra. Noutro plano, esta questão dos modos corteses e do polimento social, não deixa de nos reenviar para o trabalho do sociólogo alemão Norbert Elias e da sua obra "*O Processo Civilizador*", na qual documenta a formação do "homem civilizado", num processo secular em que a "etiqueta" comportamental da nobreza (particularmente a das cortes) vai pouco a pouco sendo adotada pelas outras classes sociais.

[59] Por exemplo: Desenho Linear, Química Popular, Higiene Popular, Aritmética e Geometria Elementares Aplicadas às Artes e Indústria, Noções de Economia Política, Mecânica Industrial, Moléstias Mais Comuns nas Classes Operárias, Economia Industrial, Princípios de Anatomia, Princípios de Fisiologia. (Idem)

[60] Eram os cursos de "*leitura repentina*", que a Associação promoveu em várias localidades do país, baseados no método de António Feliciano Castilho, a quem o Centro agradece publicamente os "*serviços prestados às classes operárias*". (Jornal nº 5, Março, 1853)

[61] Associação criada em 1864 e da qual Marx era um dos principais dirigentes. Tinha como objetivo reunir organizações de trabalhadores de todos os países, fortalecendo o movimento operário internacional e articulando as posições políticas e as estratégias de ação desses movimentos.

[62] Representou aquela que é considerada a primeira tentativa de estabelecer um governo apoiado no operariado e nas suas organizações. No contexto da guerra entre a Prússia e a França um levantamento popular em Paris, em Março de 1871, conduziu à formação de um governo na cidade, com grande apoio popular, que implantou medidas de carácter socialista. Cercada por tropas fieis ao governo de Adolphe Thiers, que conseguiu uma trégua na guerra para poder atacar a Comuna, esta foi brutalmente esmagada a 28 de Maio desse mesmo ano. Entre vinte e trinta mil «comunards» foram executados, cerca de quarenta mil presos e milhares tiveram de fugir.

[63] Em 1871, por intermédio do tipógrafo de origem suíça José Fontana, que desempenhou um papel de destaque na organização do movimento operário português, dá-se o encontro entre os representantes da AIT (Anselmo Lorenzo, Gonzalés Morago e Francisco Mora) com os portugueses Antero de Quental e Jaime Batalha Reis (intelectuais da geração de 70, ideologicamente próximos das ideias socialistas, mas afastados dos movimentos operários). Antero de Quental publica, ainda nesse ano, o folheto *O que é a Internacional*, um dos primeiros documentos de referência do movimento socialista em Portugal. Em 1872 seria Paul Lafargue, genro de Marx, que virá a Portugal para continuar os contactos e procurar aproximar o movimento português das ideias de Marx.

206) se inicia, em Portugal, a transição do movimento operário mutualista para o movimento operário moderno, assistindo-se à interligação entre as organizações operárias com estruturas internacionalistas e socialistas. O movimento operário português iria crescer, mas, ao mesmo tempo, acompanhar as divisões que, entretanto, se foram dando no movimento operário internacional entre marxistas e anarquistas (de várias inclinações)[64]. Em 1879, surge a *Voz do Operário*, jornal ligado aos trabalhadores do tabaco, que se viria a transformar numa estrutura associativa com impacto considerável no movimento operário e na educação popular. Os anos 70 do século XIX vão ainda assistir aos primeiros movimentos grevistas significativos, particularmente nas cidades de Lisboa e Porto. Greves de alfaiates, chapeleiros, carniceiros, estampadores e tintureiros (1871-1872); de marceneiros, chapeleiros e pregueiros (nos anos 1875-76). A partir daí e até 1926 o movimento operário, apesar das divisões, não deixará de se reforçar dando azo não apenas a movimentos reivindicativos, com recurso frequente a greves, criação de associações operárias e sindicatos e a uma imprensa diversificada e militante. Na viragem do século, a influência do anarquismo é já predominante nas organizações operárias portuguesas e inversamente proporcional à do Partido Socialista, que se vai diluindo e perdendo força à esquerda (para aqueles) e à direita para os republicanos em ascensão fulgurante. Com a implantação da República, a influência do anarquismo, por vezes aliado dos republicanos (contra os monárquicos), a maioria das vezes em oposição a eles, vai ainda aumentar mais.

Como diz Candeias (1994: 100-101), a partir do final dos anos 80 do século XIX, começa a assistir-se nos movimentos sociais e sindicais à irrupção de uma série de grupos anarquistas em Lisboa e Porto, que realizam inúmeros encontros e congressos operários à margem do Partido Socialista. Também Pereira e Castro (1999:209), referindo-se ao Porto, assinala, para além do surgimento desses grupos anarquistas, um significativo recrudescimento das greves (chapeleiros, operários das fábricas de cerâmica, tecelões, tamanqueiros, pregueiros, metalúrgicos, tanoeiros, tipógrafos, sapateiros), um incremento da formação de associações de classe, de cooperativas de consumo e de produção, bem como de jornais de cariz ideológico ou de defesa de interesses profissionais. Entravamos na época a que Candeias (idem: 1994:101) chamou de "*idade de ouro do sindicalismo português*" e que conduziria à constituição, em 1914, da União Operária Nacional, primeira união de sindicatos nacional, transformada mais tarde (1919) em Confederação Geral do Trabalho (CGT). O jornal a "Batalha", porta-voz da CGT, que se publicou até 1927, seria mesmo um dos jornais com maior circulação. Em 1918, e sob o impacto da Revolução Russa, é fundada por anarcossindicalistas e socialistas a

[64] No Congresso de Haia (1872) da Associação Internacional dos Trabalhadores, foi aprovada a criação de Partidos Socialistas e Operários e rejeitados os princípios anarquistas defendidos por Bakunine e outros. Estes constituem-se num Congresso Internacional. Acompanham Bakunin importantes figuras do anarquismo como Kropotkine, Malatesta e Elisée Réclus (este último, com presença assinalada em Portugal no ano de 1886).

Federação Maximalista Portuguesa, que vem dar origem, em 1921, ao Partido Comunista Português. Durante o período republicano, o movimento operário encontrava-se, assim, sob influência de três áreas ideológicas dominantes: a do Partido Socialista, em perda, defendendo sobretudo uma perspetiva mutualista e cooperativista, a anarquista, propondo um sindicalismo revolucionário e autónomo assente em movimentos grevistas e reivindicativos e a do partido republicano, que conseguia mobilizar uma parte dos operários em torno das suas promessas democráticas, de defesa dos trabalhadores, da expansão da educação, etc., mas cuja prática consistiu, quase sempre, numa repressão sistemática do movimento operário e sindical. Apesar dessas diferenças é possível encontrar nas instituições ligadas à cultura, à educação e a outros setores de atividade personalidades advindas dos diversos campos.[65]

O movimento operário, tal como o republicanismo, afirma uma grande centralidade da educação e em particular da educação popular, nos seus projetos de sociedade. Para uns e outros, a educação, quer do ponto de vista do sujeito, quer do ponto de vista da sociedade é chamada a desempenhar um papel determinante. Ambos apostam no combate ao analfabetismo, na democratização da cultura, da ciência e da técnica. No entanto, se a ideia do analfabeto como um sujeito ignorante, incapaz, embrutecido, facilmente manipulável por interesses de terceiros, parece ser partilhado por estes dois movimentos essenciais que percorrem a sociedade portuguesa desde as últimas décadas do século XIX, noutros aspetos as suas conceções vão-se construindo e diferenciando progressivamente. Os republicanos, representando interesses de uma pequena e média burguesia industrial e comercial urbana e das classes médias, compostas por algum funcionalismo público, militares, professores e intelectuais, viam na "educação do povo" uma forma de "libertar" as camadas populares da influência perniciosa do caciquismo, da influência da religião e dos poderes estabelecidos, cuja política tinha, na sua perspetiva, amarrado o país a uma situação de atraso económico e cultural inegável. Não por acaso, o seu discurso educativo era um discurso modernizador e laico em torno da regeneração do país e da raça portuguesa, que exaltava os valores pátrios, o culto da bandeira e do hino. Frequente era igualmente uma narrativa algo moralista em torno do povo e da necessidade da sua educação, associada ao "culto" da limpeza, da higiene e dos bons costumes, visando a erradicação do "vício do álcool" ou da frequência das tabernas, etc. De algum modo, uma estratégia de controlo social e de disciplinamento das camadas populares. O projeto de poder do partido republicano implicava necessariamente a conquista de uma parte significativa da massa operária (como efetivamente aconteceu), que constituía uma parte importante

[65] É de considerar igualmente uma significativa influência da igreja católica, não sobre o movimento operário e nas suas estruturas organizativas, mas sobre uma sociedade ainda de traços marcadamente rurais e conservadores. Apesar do intenso anticlericalismo quer de republicanos, quer de anarquistas e das medidas tomadas para limitar o seu poder, a igreja, através das paróquias e de uma rede significativa de instituições de beneficência, caridade e ensino, possuía e exercia uma ascendência assinalável nas classes populares.

dos habitantes urbanos. Nessa estratégia, as ações educativas assumiam um papel decisivo. Não queremos com isto dizer que os republicanos envolvidos na promoção da educação e instrução popular (alguns deles verdadeiros militantes por uma educação e uma pedagogia democrática, humanista e mesmo mais igualitária) o fizessem com segundas intenções, simplesmente o interesse republicano coincidia com a promoção da educação numa dupla função: técnica, enquanto preparação de recursos humanos para a indústria e a economia em crescimento (ainda que limitado) e ideológica.

O movimento operário, desde os seus inícios, face à incapacidade manifestada pelos governos liberais e, mais tarde, pelos governos republicanos de assegurarem efetivamente a generalização do ensino primário a todas as crianças ou a alfabetização dos adultos, vai assumir como tarefa para si essa função. Primeiro numa estratégia "complementarista" e, mais tarde, já sob influência do anarco-sindicalismo, numa tentativa de substituir as instituições do Estado por instituições suas (Candeias, 1994:106). Se, num primeiro momento, a ideia era melhorar a condição de vida do operário através da instrução, a ideia de que a educação deveria contribuir para a emancipação dos operários, para a construção de uma nova sociedade e mesmo para a revolução social, recusando a «escola burguesa», não tarda a fazer o seu caminho chegando-se, assim, à proposta de criação de um ensino alternativo e paralelo ao sistema de ensino oficial[66]. Para muitos setores operários e para os anarco-sindicalistas, em particular, não era possível fazer a revolução com analfabetos, pelo que a sua instrução, implicando a sua consciencialização social, surgia como condição prévia da mudança social. Como se pode ler nas teses do Congresso da CGT, em 1925[67], o ensino alternativo deveria ser capaz de proporcionar aos trabalhadores "(…) *capacidade técnica e administrativa, uma consciência social e uma indispensável ideologia revolucionária"*[68] (Tavares e Pimenta, 1987:365). Que características se propunha assumir esta educação construída à margem do sistema oficial? Propunha-se assumir, diz-nos Candeias (1994:132), objetivos políticos, sociais e culturais que visassem a formação de um homem livre, racional e integral. Livre dos dogmas do Estado e da religião, racional ao ter como base a verdade provada pela ciência e integral ao pretender desenvolver todas as potencialidades intelectuais e afetivas do ser humano e ao propor uma educação politécnica que recusava a divisão do trabalho manual-trabalho intelectual.

---

[66] "Autónoma porque independente do Estado, alternativa porque sendo os seus fins últimos a preparação de «homens livres» (…) esta formação teria de assentar em pressupostos pedagógicos que rompessem com os métodos antiquados repressivos e «domesticadores» que (…) caracterizavam a educação do Estado." (Candeias, 1994: 131)

[67] Segundo Candeias (1994: 130-131) neste Congresso, realizado em Santarém, tendo por base "*largos anos de experiência operária no domínio educativo*", a CGT, aprova uma tese que assenta em três questões principais: a) caracterização, crítica e rejeição do modelo educativo estatal oficial; b) definição teórica e pedagógica do que deve ser a escola do futuro; c) diretrizes práticas e organizativas tendo em vista a construção de uma rede de escolas alternativa à rede escolar estatal.

Podemos questionarmo-nos sobre a razão por que o movimento operário, ou uma parte dele, preferiu optar pela via de um ensino alternativo, ao invés de exigir um ensino oficial, público e gratuito, laico e democrático e de facto acessível a todos. A resposta só pode ser encontrada nas condições económicas, sociais e políticas da época. Candeias (idem:106) adianta a tese de que o modelo de ensino alternativo se afirma, por um lado, no falhanço do sistema educativo oficial em responder à procura existente, tendo em vista a exiguidade da rede de ensino público e, por outro lado, na penetração das ideias anarquistas e sindicalistas nos tecidos urbanos portugueses, que potenciaram nesses estratos sociais a necessidade de se instruírem.

Não sendo, todavia, esta conceção inteiramente partilhada por todos os que, no seio do movimento operário se dedicavam à promoção da educação, pode, por isso, dizer-se que as muitas iniciativas desenvolvidas pelas associações de trabalhadores, pelos sindicatos, cooperativas e outras instituições operárias oscilavam entre a instrução e a formação dos trabalhadores em modelos mais ou menos oficiais e os modelos alternativos que se iam afirmando. A este título, veja-se a tese da "Escola Única" apresentada por Bento de Jesus Caraça, em que se defende ser dever do Estado (sem que tal signifique o monopólio do ensino por parte do Estado) proporcionar a todas as crianças um ensino em condições de igualdade (Caraça,1978:103-131) [69].

João Freire (2013) chama igualmente a atenção para a grande importância que assumiram as iniciativas educativas nas sedes dos sindicatos, nas associações de classe e nos Centros de Bairro (centros e bibliotecas de estudos sociais, semelhantes aos centros republicanos, onde se realizavam regularmente conferências, sessões de poesia e espetáculos musicais e teatrais). Há notícias da existência de, pelo menos, 40 centros deste tipo em bairros operários[70].

Toda esta efervescência em torno da educação popular, partilhada por republicanos progressistas, socialistas, anarquistas e organizações operárias diversas, sofre a influência das teorias pedagógicas oriundas do movimento «Escola Nova» que, por essa época, floresce um pouco por toda a Europa, Estados Unidos e América Latina[71]. Este movimento de renovação da educação, que abarca as últimas duas décadas do século XIX e as duas primeiras do século XX, apesar do seu impacto "*relativamente limitado*" sobre as realidades escolares (Nóvoa, 1995: 33), foi determinante, segundo

[69] Conferência realizada em 1935, na Sociedade de Estudos Pedagógicos, intitulada "*Escola Única*" In *Bento de Jesus Caraça – Conferências e Outros Escritos.* Lisboa, 1978.

[70] Refere, este autor, entre os mais significativos, a Sociedade de Instrução e Beneficência "Germinal", em Setúbal, a Biblioteca de Estudos Sociais , no Porto, o Centro Comunista-Libertário do Porto, O Centro e Biblioteca de Estudos Sociais de Gaia, o Centro de Estudos Sociais "Regeneração Humana" de Alcântara, em Lisboa, o Grupo Dramático de Belém, em Lisboa, O Centro de Propaganda Livre de Setúbal, O Ateneu Popular de Lisboa e o Ateneu de Educação Popular em S. Paio de Gouveia.

[71] Adolphe Ferriére, Édouard Claparède, Maria Montessori, Célestin Freinet, Francisco Ferrer, na Europa, são, entre outras, figuras destacadas da pedagogia, associadas ao movimento da «escola nova»; nos Estados Unidos John Dewey; entre nós destacam-se Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos e António Sérgio.

este autor, para o desenvolvimento de uma outra visão da criança e do ato educativo. Criticava-se uma escola de práticas educativas massificadas, oriundas de uma sociedade que se "serviu" da escola para consolidar o Estado-nação, responder às necessidades de mão-de-obra de uma industrialização e mecanização crescentes e que criava uma homogeneização cultural, necessária à afirmação desse projeto. Reprovava-se um modelo escolar, que ainda hoje é dominante, marcado por uma pedagogia assente na sala de aula, com horários rigidamente estabelecidos, saberes escolares organizados por disciplina, alunos agrupados em classes graduadas com uma composição homogénea e professores transmitindo o seu saber a alunos dele desapossados (idem: 27). Em contrapartida, defendia-se uma pedagogia que colocasse o aluno no centro do processo educativo, que atentasse nas suas características e individualidade própria, nos seus ritmos e necessidades; preconizavam-se metodologias ativas, em que os educandos fossem participantes do processo educativo e não figuras recetoras passivas de conhecimentos. Defendia-se um novo papel para o professor, menos hierárquico e mais próximo dos alunos[72].

Entre nós, e de forma diversificada, este movimento vai influenciar personalidades e atividades distintas que iremos encontrar em ação nos centros escolares republicanos, nas escolas normais, nas universidades populares, na Liga Nacional de Instrução, na Sociedade de Estudos Pedagógicos, na Voz do Operário, na Escola-Oficina nº 1 e em tantos outros lugares, trabalhando sob orientações políticas e ideológicas diferentes, mas "unidos" pela crença nas virtualidades de uma educação organizada em novos moldes.

2.3.2. A Voz do Operário

U*m jornal e uma carreta funerária*, assim descreveu Piteira Santos (1981) o início da Cooperativa Voz do Operário (V.O.). Com efeito, o jornal Voz do Operário surge em 1879, no seio dos trabalhadores do tabaco, com o objetivo de denunciar as péssimas condições de trabalho, de uma das mais importantes indústrias da época[73]. Fundado pelo operário

[72] Uma das primeiras apresentações dos trinta pontos do programa da «Escola Nova» foi feita, em 1915, num livro de Faria de Vasconcelos intitulado "*Une école nouvelle en Bélgique*", onde relata a experiência da «escola nova» por si fundada em Bierges-les-Wavre. No prefácio a esse livro, Adolphe Ferrière expõe as linhas diretrizes do movimento, que Nóvoa (1995: 32) sintetiza em 5 pontos que aqui apresentamos de forma muito resumida: 1) a escola nova é um *laboratório de pedagogia prática*, funcionando em regime de internato e de preferência numa zona rural (para permitir um contacto saudável com a Natureza); 2) funciona em *sistema de coeducação de sexos*, estimulando as relações sociais e a cooperação entre rapazes e raparigas; 3) concede uma atenção particular aos *trabalhos manuais*, vistos não apenas na sua dimensão técnica, mas sobretudo como meio de educação intelectual. O ensino organiza-se a partir de *métodos ativos* que estimulem o gosto pelo trabalho e pela criatividade; 4) Fomenta-se o *espírito crítico*, através da aplicação do método científico e pela realização de experiências. Procura-se *conciliar o trabalho individual e coletivo*; 5) O quotidiano da escola alicerça-se no princípio da *autonomia dos educandos* assente no desenvolvimento do sentido crítico e da liberdade responsável.

[73] Existiriam no país, segundo o Inquérito Industrial de 1881, 16 fábricas e 6 oficinas de processamento de tabaco, envolvendo 4021 trabalhadores; "*A classe dos operários do tabaco é de todas, assim como as dos operários das minas, das mais desgraçadas. Os salários*

tabaqueiro Custódio Brás Pacheco e seu redator principal, formado nas atividades da Comissão Promotora de Melhoramentos das Classes Laboriosas e na Fraternidade Operária, vai exercer um papel importante de esclarecimento e mobilização nas lutas dos operários do tabaco. Com o fito de suportar financeiramente o jornal funda-se, em 1883 a Cooperativa, logo alargado à prestação de assistência financeira para a realização dos funerais dos operários.

Nos seus estatutos e, talvez, revelando, ainda, uma certa contaminação do discurso operário por uma narrativa moralista e higienista que sobre a classe operária era feito por estratos sociais burgueses preocupados com a questão social, afirma-se a vontade de "*estudar o modo de resolver o grandioso problema do trabalho procurando, por todos os meios legais, melhorar a condição deste debaixo dos pontos de vista económico, moral e higiénico*" e perspetivava-se já o que viria a ser uma das grandes marcas da atividade da instituição, que se proponha também

> "*estabelecer escolas, gabinete de leitura, caixa económica e tudo quanto em harmonia com a índole das sociedades desta natureza, e com as circunstâncias do cofre, possa concorrer para a instrução e bem-estar da classe trabalhadora em geral e dos sócios em particular*"[74].

Em 1889, assume o nome que ainda hoje mantém, de Sociedade de Instrução e Beneficência – A Voz do Operário. Apesar da notoriedade da Voz do Operário, e tal como no que concerne a muitos aspetos da história do movimento operário e das suas inter-relações com os processos educativos, ainda não estão completamente estudados muitos aspetos da ação e do percurso desta instituição que comemora em 2020, 139 anos. Dizem-nos isso os autores que sobre esta matéria consultamos e diz-nos a dificuldade que encontramos em identificar pesquisas mais recentes sobre este assunto. Mesmo assim, Tavares e Pimenta (1987:367) não hesitam em afirmar a "*importância impar em termos de dimensão atingida pelas escolas desta Sociedade, que apesar de nunca terem sido escolas-modelo, foram sem dúvida a maior instituição escolar não oficial ligada ao movimento operário que existiu em Portugal*". O crescimento desta «sociedade popular» é impressionante desde a sua fundação e durante o período republicano. Em 1920 contava já com cerca de 70 000 sócios, iniciando, a partir daí, algum declínio, que se viria a acentuar com a implementação do Estado Novo.

A 1ª escola (destinada aos filhos dos sócios) é fundada em 1891 sendo que, em 1910, eram já 76 as escolas onde estudavam cerca de 3500 alunos. No entanto, a maioria

---

são pequeníssimos, a matéria em que trabalham danifica-lhes horrorosamente a saúde (...) [Costa Goodolphim] Informação e citação colhidos em Piteira Santos (1981:681-693).

[74] Citações dos Estatutos, retiradas do site da "Voz do Operário" / Consultar em https://www.vozoperario.pt/

destas escolas funcionava sob o regime de «contrato», isto é, em escolas privadas já existentes, onde a V.O. matriculava os seus alunos mediante o pagamento de uma quota. Por esta razão, os autores acima referidos, se reconhecem o esforço de alfabetização efetuado, colocam algumas interrogações quanto à diferenciação das práticas pedagógicas seguidas pela V.O. por relação às escolas oficiais, bem como quanto à existência de uma ideia global de autonomia educativa a prosseguir pelo movimento operário que, nesse momento, se começava a esboçar em alguns setores do operariado. Parecendo consensual que a V.O. exercia influência sobre as diretrizes de funcionamento e as práticas pedagógicas seguidas nessas escolas, nem sempre elas funcionariam nas melhores condições e seguindo as práticas sugeridas. Consultando o seu jornal, pode verificar-se que a V.O. preconizava uma orientação laica, recusando o ensino da religião, defendendo e promovendo o "uso da razão" através do incentivo da participação dos alunos nas diversas atividades e no desenvolvimento do espírito crítico. Na linha recomendada pela pedagogia da «escola nova» estimulava-se um "*ensino integral, participativo e racional*", bem como a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos. Embora seguindo os programas oficiais, incentivava-se a inclusão de atividades de educação física, de trabalhos manuais e de visitas de estudo, pouco praticadas por aquelas escolas. Os castigos físicos eram desaconselhados. Os alunos eram submetidos a exame nas escolas públicas (temática sempre objeto de grande polémica e pedagogicamente contestada no interior da V.O.) a fim de obter um diploma oficial.

Como comentário final talvez se possa dizer que o projeto de "educação popular" da V.O. procura evitar uma rutura com o sistema oficial e público de ensino ao invés das propostas mais "radicais" do sindicalismo anarquista, que propõe um modelo com uma componente autónoma mais forte. Se tiveram uma visão menos "autonomista" da educação operária, não deixaram, por esse facto, de incentivar práticas pedagógicas modernas e de, em simultâneo, realizar uma obra educativa de grande mérito num setor social normalmente afastado e marginalizado da «instrução e da educação».

2.3.3. As escolas operárias ou sindicais

Como afirmarmos anteriormente, entre os finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX, surgiram no âmbito do movimento operário, nas suas associações e sindicatos, um conjunto de estruturas e atividades voltadas para a promoção da educação e, em particular, para o combate ao analfabetismo entre os operários. António Candeias (1994) procurando perceber as características, a dimensão, as atividades e a evolução deste processo vai elaborar a tese de que este tipo de estruturas se vai autonomizando e ganhando características específicas que permitem a utilização do conceito de «escolas

operárias» ou «escolas sindicais». Vamos seguir um pouco da sua argumentação, na medida em que, sendo a investigação sobre esta temática muito lacunar, avança com interpretações que permitem lançar luz sobre a ação do movimento operário nesta questão.

Para além de dirigirem a sua atividade aos operários e a seus filhos, atribui, este autor, ao que chama escolas operárias, três características essenciais: o facto de serem controladas *inquestionavelmente* por associações de classe ou sindicatos ligados ao movimento operário; o de terem espaços físicos próprios, bem como programas e currículos autónomos e professores contratados; o de, para além de terem (ou poderem ter) cursos noturnos destinados a adultos e adolescentes, já inseridos no mundo do trabalho, terem necessariamente, também, cursos diurnos para crianças em idade escolar.

O ensino infantil (primário) parece-lhe indispensável para que se possa atribuir o nome de escola a estas estruturas. É este o ensino que lhe parece cheio de potencialidades "*refletindo uma perspetiva de ação autónoma, o começo de construção de uma realidade e de um mundo diferentes* (…)". Já a educação para adultos desenvolvida aparece-lhe numa perspetiva "(…) *tradicional, nas quais se percebe sempre uma atitude defensiva, tardia, compensatória* (…) (idem:133-134). Não partilhamos inteiramente desta crítica sobre a educação de adultos realizada no âmbito do movimento operário, na medida em que nos parece, em primeiro lugar, que nas condições da época, a aprendizagem da leitura e da escrita se revestia de uma importância básica e fundamental, que era com razão que nela se insistia e que, por outro lado, as propostas educativas feitas aos adultos iam muito para além da leitura e da escrita, estendendo-se a matérias do domínio técnico e profissional, à discussão de autores e temáticas de caráter económico e social ou ligadas ao próprio movimento operário e sindical entre muitas outras, à realização de atividades culturais, etc. Registe-se que uma simples leitura de alguma imprensa operária, incluindo os extratos que aquele autor traz a lume, demonstra bem a importância que estas escolas operárias atribuíam ao ensino dos adultos, efetuado em horário noturno[75].

A origem das escolas operárias ou sindicais radica numa primeira fase na escassez de escolas oficiais que também se fazia sentir nos centros urbanos. É ocupando este «espaço vazio», deixado em aberto pelo ensino oficial, que crescem estas escolas. Numa fase subsequente surge e desenvolve-se o desejo de criar um sistema autónomo de

[75] " *… mandai os vossos filhos à escola e ide vós próprios, porque o homem que atravessa a vida não reconhecendo mais do que apenas as ferramentas com que ganha o sustento, não deixará jamais de ser um escravo…*" (jornal o Construtor, nº 84, 1915); "*… projeta-se a construção de uma sala para conferências, teatro e cinema, aulas de instrução primária, de desenho profissional, esperanto, etc. Será montada uma biblioteca e todas as comodidades que os operários necessitem depois de um dia de labor…* " (jornal o Construtor, nº 299, 1920); "*… as nossas escolas estão abertas a todos os operários e aos filhos de todas as profissões. Admitimos as crianças que se apresentem rotas e descalças e apenas reclamamos que venham asseadas…*" (jornal a Batalha nº 1408, 1923). Citações retiradas de Candeias (1994: 130-178).

ensino, livre das influências de uma escola e de um sistema vistos como opressivos, correspondendo a um amadurecimento organizativo e ideológico do movimento operário e a um crescendo da influência anarquista no seu seio. Numa primeira fase (1900-1915), começa a dar-se a passagem deste tipo de estruturas que, num primeiro momento, dependem ainda muito de influências maçónicas e republicanas, para o controlo operário; seguidamente (1916-1924) assistimos a um crescimento das iniciativas operárias seriamente empenhadas num esforço de autonomia financeira e pedagógica das suas escolas. Verifica-se uma viva discussão sobre a educação nas estruturas do movimento sindical e mesmo a tentativa de coordenação entre si deste tipo de estruturas. No entanto, a partir de 1925, assiste-se a um declínio progressivo deste movimento (e do movimento operário em geral) que se vai acentuar com o golpe militar de 28 de Maio de 1926 que, pouco depois, assentará um golpe demolidor nas associações operárias, proibindo os sindicatos livres e impondo os sindicatos corporativos.

No levantamento efetuado por Candeias (a partir da imprensa operária da época e que o próprio considera incompleto) dá-se conta da existência para o período de 1917 a 1925 de 41 escolas com o perfil do que chamou de «escolas operárias», maioritariamente concentradas na Zona de Lisboa e na Margem Sul (25); Na zona do Porto, encontraram-se referências a 5 destas escolas[76]; 29 estavam instaladas em sedes de sindicatos e as restantes em bairros ou zonas residenciais. É difícil encontrar números rigorosos quanto à frequência por adultos e crianças destas estruturas. Este autor refere que se tomarmos por referência o ano de 1920, cerca de 18% das crianças a frequentar o ensino primário na área de Lisboa, o faria em escolas operárias e sindicais (1994: 153), o que, na sua opinião, constituía um número bem significativo da importância que assumiram, tanto mais que, a este número, poderíamos acrescentar as que frequentavam as escolas da Voz do Operário que com elas possuíam algumas semelhanças. Ao todo, e para o mesmo ano, calcula-se que cerca de 50% das 20.000 crianças que frequentavam esse nível de ensino o fizessem em escolas não oficiais o que, sem dúvida, demonstra um certo falhanço na construção do projeto republicano de uma escola oficial pública, laica e democrática. As escolas operárias e sindicais terminaram com o fim da república e a instauração da ditadura. A Voz do Operário continuou com um número reduzido de escolas e com profundas limitações na concretização do seu projeto educativo e pedagógico.

Fazemos, por último, neste ponto, uma breve referência à mítica Escola-Oficina nº 1, escola exemplar de inovação pedagógica onde, durante um breve período, as «teorias» da «escola nova» se parecem concretizar e a influência do anarquismo se faz sentir por ação de Adolfo Lima, a um tempo anarquista convicto e pedagogo competente.

[76] Escola e Biblioteca e Estudos Sociais «A Giesta»; Escola e Biblioteca de Estudos Sociais de Azevedo de Campanhã; Escola e Biblioteca de Estudos Sociais da Boavista; Escola e Biblioteca de Estudos Sociais das Antas; Escola do Sindicato dos Ferroviários do Minho e Douro. A designação de «escola e biblioteca de estudos sociais» é exclusiva da área do Porto, não se conhecendo bem as razões por que tal acontece.

Se não a abordaremos aqui, apesar de se poder enquadrar no campo do ensino popular, é pelo facto das suas atividades se dirigirem exclusivamente a crianças, o que a afasta do nosso objeto de estudo que se situa no âmbito da educação de adultos. Não desconhecemos, no entanto, a influência que os seus modelos de funcionamento, as suas práticas pedagógicas e o seu prestígio, já existente na época, assim como a "circulação" de professores e ativistas sociais e políticos entre as várias instituições e escolas desempenharam sobre o ambiente educativo e pedagógico, os projetos e as práticas daquelas instituições que, com mais pormenor, fomos abordando.

2.4. A AÇÃO EDUCATIVA DOS GOVERNOS REPUBLICANOS: DAS BOAS INTENÇÕES ÀS INSUFICIENTES REALIZAÇÕES

Os republicanos colocaram desde o seu surgimento como força política organizada no último quartel do século XIX, a questão educativa e, particularmente o combate ao analfabetismo e à "ignorância" no centro do seu discurso e da sua estratégia política. Muitos dos seus mais destacados elementos empenharam-se, como já referimos, na criação e no funcionamento dos Centros Escolares Republicanos, nas Escolas Móveis, nas Universidades Populares e em tantas outras estruturas com o objetivo de ensinar "as primeiras letras" e de difundir o conhecimento, visto como a única possibilidade de Portugal recuperar de atrasos seculares e assumir o seu lugar no conjunto dos países modernos e desenvolvidos. Chegados ao poder, em 1910, a ocasião era propícia para porem em prática o seu programa de construção de uma rede escolar pública e gratuita onde todas as crianças pudessem instruir-se e educar-se, de fomento da educação dos adultos, de desenvolvimento do ensino secundário e profissional e de reforma a Universidade. No entanto, não obstante os progressos alcançados, as realizações efetivas ficariam, significativamente, abaixo das intenções declaradas, fruto, em parte, como referimos, da difícil situação económica e social herdada a nível nacional e europeu e das profundas divisões do próprio movimento republicano que impediram um mínimo de estabilidade política e a consistência das políticas (neste caso, educativas) nos dezasseis anos de vigência da I República.

O ímpeto reformista republicano no campo educativo faz-se sentir, logo após a revolução do 5 de Outubro, quer em medidas de alcance pontual, como a reorganização do ensino militar ou como a proibição do ensino da religião nas escolas públicas, quer em tentativas de maior fôlego como as que, em 1911, visaram o ensino primário, o ensino profissional e o ensino superior. O ensino primário visto justamente como o mais importante alicerce do sistema educativo, na medida em que seria através da sua difusão

que poderia ser generalizada a alfabetização da população e alcançado um nível de conhecimento base julgado indispensável ao desenvolvimento e progresso do país será um dos alvos educativos do regime republicano. O decreto de 29 de Março de 1911, dedicado a este setor educativo, mas que se alarga em considerações sobre a educação em geral, é bem demonstrativo das conceções ideológicas republicanas relativas ao ensino e à educação, assentes no reconhecimento da importância da educação para a formação de cidadãos preparados para o trabalho e conscientes das suas responsabilidades cívicas e do bem comum. À educação (e, sobretudo, à educação infantil e primária) cabe não apenas a transmissão do conhecimento, mas igualmente a formação do carácter moral dos indivíduos. É por se lhe atribuir essa dupla função que este ensino assume um papel central (a formação do homem republicano e das suas virtudes) no âmbito do projeto educativo deste movimento político. Como se refere logo a abrir este diploma "*o homem vale, sobretudo, pela educação que possui*", já que é ela que pode assegurar o desenvolvimento harmonioso das faculdades dos indivíduos em proveito próprio e dos outros. E se, no que concerne aos adultos, ela se pode exercer "*como que automaticamente*" ou, pelo menos, pode o homem ser "*o seu próprio educador*", já na idade infantil "*é necessário um guia*" que deve ser "*conjuntamente a família e o mestre*". Este último, é mesmo descrito, nesta legislação, como "*o grande obreiro da civilização*", o que é bem significativo da importância atribuída ao professor primário pela ideologia republicana. Assim, se "e*ducar uma sociedade é fazê-la progredir*", o ensino primário constituir-se-ia como o "*laboratório da educação infantil*", onde se haveria de formar a "*alma da pátria republicana*". Portugal "*precisa de fazer cidadãos*", afirmava-se aí, e tudo começava (ou quase) na escola primária.[77] Ao ensino primário, caberia o ensino do alfabeto, esse instrumento "*maravilhoso, onde se estratifica as notícias dos acontecimentos e se agita a opinião dos homens*" e de outros conhecimentos, mas também lhe competiria "*o desenvolvimento orgânico e fisiológico e o desenvolvimento intelectual e moral*" dos indivíduos. E numa forte crença no poder transformador da legislação e da regulamentação afirmava-se que, pelas disposições do presente decreto e pela regulamentação que se seguiria, a criança desenvolveria desde a escola infantil "*hábitos fortes de energia e pureza, habilitando-se praticamente para a conquista do pão e da virtude*" e que, terminado o período obrigatório de estudo, "*o jovem português amará de um amor consciente e raciocinado a região onde nasceu, a pátria em que vive, a humanidade a que pertence*". O diploma a que nos vimos referindo, revela também uma manifesta influência comntiana, suscitando adesão a uma espécie

[77] "*Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria prima de todas as pátrias e, por isso, por mais alto que se afirme a sua consciência coletiva, Portugal só pode ser forte e altivo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pulule uma colmeia humana, laboriosa e pacífica, no equilíbrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva dos seus cérebros e dos preceitos da moral.*"

de «Razão», simultaneamente espiritual e prática, que se evidencia em declarações como a de que o "*espirito*" do jovem aluno,

> "*sem dar por isso, encaminhar-se-á para a verdade e o amor infinito não é mais do que a verdade suprema* (…) *o amor sem conhecimento é tirania das almas* (embora benévola), *mas o amor com conhecimento das coisas, o amor reflexivo e consciente é liberdade altiva dos espíritos, a luz criadora que tudo alumia e fecunda*".

É por esta razão que o ensino, mesmo o ensino primário, não se pode limitar a conhecimentos de ordem geral, mas deveria constituir-se numa educação "*essencialmente prática*", devendo a criança, para além de uma formação de carácter genérico, adequada para vários fins, ficar a conhecer os rudimentos da agricultura, do comércio e da indústria, familiarizando-se "*com a terra e os utensílios que o homem põe ao serviço da vida*". Esta tónica, no aspeto útil e prático do ensino, será mesmo um argumento encontrado amiúde na legislação republicana em torno das questões educativas, nos diversos níveis do sistema de ensino.

Uma das principais medidas iniciais da legislação republicana, mas que se vai manter ao longo de quase todo o período da I República, no que diz respeito ao ensino primário, vai ser a aposta na criação de «escolas primárias superiores», que se constituiriam como um novo ciclo de estudos primários, com a duração de três anos (a que se acedia após a frequência da primária elementar e da primária complementar) e se procurava afirmar como uma via alternativa de continuação de estudos para aqueles que não quisessem ou não pudessem prosseguir para os liceus ou para o ensino profissional.[78] Aparentemente, tratava-se de uma boa ideia, já que a exiguidade da rede existente de liceus ou de escolas de ensino profissional, concentrada, sobretudo, nas localidades de maior dimensão, mas também os custos da sua frequência, constituíam uma dificuldade ao prolongamento dos estudos para muitas das crianças e jovens que frequentavam o ensino primário. No entanto, concebida como uma nova rede de escolas, autónomas e separadas das restantes escolas primárias, entregues à iniciativa das autoridades locais e também elas localizadas nas terras de maiores dimensões, as «escolas primárias superiores» não se viriam a revelar como uma alternativa atrativa, quer para as autarquias locais quer para os alunos que, terminando o ensino primário, aventavam a hipótese de continuarem os seus estudos, tendo redundado num evidente fracasso. Em 1919, terminada a I Guerra Mundial, procuraria o governo dar um novo fôlego ao «ensino primário superior», procedendo à sua regulamentação e projetando a

[78] Este diploma, que deve muito a António José de Almeida, ministro do Interior (à época não existia, como já referimos, Ministério da Instrução que só seria restaurado em 1913), provocou polémica, já que diversas personalidades republicanas ligadas à educação não se reviam nas suas premissas e medidas. Entre elas refira-se João de Barros (Diretor-Geral da Instrução Primária) e João de Deus Ramos (Chefe da Repartição Pedagógica), que se demitiram dos cargos que ocupavam.

criação de uma rede nacional deste tipo de escolas que "*muito interessa à grande massa popular" e* que deveriam existir em todos os bairros de Lisboa e do Porto e em todas as localidades com mais de dez mil habitantes (decreto nº 5 787-A de 10 de Maio). Sem alterações ao modelo proposto, o esforço revelar-se-ia inglório vindo o regime a reconhecer a sua incapacidade de colocar esta reforma em prática. Assim, em 1924 (decreto nº 9 354 de 7 de Janeiro), procedia-se à *supressão* das escolas Primárias Superiores promovidas pelo Estado central, sem que, alguma vez, houvessem verdadeiramente arrancado (as escolas Primárias Superiores, promovidas pelos municípios ou pelas Juntas Gerais de Distrito, poderiam continuar, desde que assegurassem a totalidade dos encargos com o seu funcionamento).[79]

Ainda no âmbito do ensino primário, o mesmo «falhanço» se poderá assacar a outros aspetos das propostas educativas republicanas para esse setor da educação. Um deles diz respeito ao «ensino infantil» e ao seu enquadramento. O regime republicano, vai aprofundar significativamente o modelo deste ensino, sobretudo a partir da proposta da constituição das «Escolas Infantis», para crianças entre os quatro e os sete anos de idade, na estruturação desse ensino e nas conceções e orientações pedagógicas quanto ao seu funcionamento, etc. (decreto de 29 de Março de 1911 e decreto nº 5 787-B de 10 de Maio de 1919). No entanto, para além de algumas meritórias iniciativas particulares e associativas neste campo e particularmente o surgimento dos Jardins-Escola João de Deus, nada se concretizou quanto à ideia de constituição de uma rede pública de «escolas-infantis» (também elas entregues à iniciativa das Câmaras Municipais)[80]. E esta questão (a da relação entre o Estado Central e as autarquias locais) não é uma questão de somenos na evolução da educação em Portugal e, especialmente, no que diz respeito

[79] Evidenciando as divisões e indecisões no interior do movimento republicano sobre uma das propostas educativas mais interessantes, o ano de 1924 assistirá a uma intensa produção legislativa sobre as Escolas Primárias Superiores: Contrariando a legislação de Janeiro desse ano, a Lei nº 1 579 de 10 de Abril autoriza a matrícula nas escolas primárias superiores mediante a aprovação em exame de admissão; o decreto lei nº 9 763 de 4 de Junho, aprova as bases para a reorganização do ensino primário superior (finalidades, organização e funcionamento, etc.); a 4 de Novembro, o decreto-lei nº 10 248, aprova um novo plano de reorganização para as escolas primárias superiores; nesse mesmo mês (20 de Novembro), a Portaria nº 4 281, determina a reabertura imediata das escolas primárias superiores; finalmente, o Decreto nº 16 937 de 19 de Dezembro, suspende a extinção das Escolas Primárias Superiores (decretada em Janeiro) que, no entanto, viriam a ser definitivamente extintas pelo Decreto nº 11 730 de 15 de Junho de 1926, já na vigência do governo de Ditadura Nacional, formado na sequência do 28 de Maio de 1926.

[80] Não sendo a legislação sobre o «ensino infantil» novidade já que legislação anterior (por exemplo, a de João Franco em 1894 e a de Hintze Ribeiro em 1901) lhe faziam referência, a legislação republicana sobre o assunto é mais completa e portadora de uma conceção sobre a infância mais moderna e atenta às especificidades da idade. Procurava-se, então, enquadrar a iniciativa do Estado, dos Municípios, dos Asilos, Creches e Casas de Educação, no que se refere a este domínio em particular. A rede pública de Escolas Infantis, deveria, segundo a lei, ser criada por iniciativa das Câmaras Municipais, em todos os bairros das cidades de Lisboa e Porto, em todas as capitais de distrito e nos principais concelhos do país, instaladas em edifícios próprios (vedados e com espaço para plantações, recreios e jogos) e regidas por professoras diplomadas na especialidade (enquanto não existissem, poderiam ser contratadas professoras nacionais ou estrangeiras que o pudessem orientar). Ao abrigo da legislação, o objeto do Ensino Infantil era comum aos dois sexos e tinha em vista a educação e o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças entre os quatro e os sete anos de idade, com a finalidade de lhe dar um começo dos hábitos e disposições, nas quais se pudesse apoiar o curso regular da escola primária. Com carácter não obrigatório, o ensino infantil deveria ser harmonizado entre a professora (na escola) e a mãe (em casa) e levar em conta, tanto quanto possível, o nível de desenvolvimento da criança e o seu temperamento, Na Escola Infantil, realizar-se-iam exercícios de linguagem, explorar-se-ia os contos e a lendas populares, e trabalhar-se-ia, entre outras coisas, noções de geografia, pela observação de lugares, a contagem até 100 e as operações de soma e subtração, as cores e formas, noções sobre animais conhecidos, o corpo humano, jogos livres para educar os sentidos.

ao ensino primário. Depois de muita inconstância durante o regime liberal quanto à repartição de responsabilidades públicas entre o Estado Central e as Câmaras Municipais (ou outras entidades), o regime republicano vai, novamente, começar por entregar diversas responsabilidades administrativas e financeiras[81] relativas ao ensino primário às Câmaras Municipais, em nome da «descentralização do ensino» (decreto de 29 de Março de 1911), prevendo-se a transferência de verbas (sempre insuficientes) do orçamento do Estado e criando-se fundos escolares para suprimento de diversos tipos de despesa. Afirmava o legislador não desconhecer que "*nem sempre as Câmaras Municipais têm mostrado desvelo pela causa da instrução*", mas, recusando "*ingenuidade legislativa*", acreditava que os "*tempos eram outros*" e que, com a revolução, as Câmaras Municipais deixariam de ser "*serventuárias*" dos grandes interesses para serem "*defensoras*" dos direitos do povo. Decisão que viria a ser parcialmente revertida algum tempo depois. O decreto nº 5 787-B de 10 de Maio de 1919 colocava essas responsabilidades nas mãos de uma Junta Escolar, que devia funcionar em cada concelho, constituída por representantes do poder local (Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia), central (inspetor do ensino e responsável das finanças) e de professores eleitos pelos pares. Esta indeterminação terá constituído, indubitavelmente, um dos obstáculos à consolidação do ensino primário no período da I República.

Um dos passos mais importantes das «reformas» republicanas, no respeitante ao ensino primário, foi dado em 1919, era Leonardo Coimbra ministro da Instrução, com a fusão dos dois primeiros ciclos da instrução primária (elementar e complementar) num único ciclo designado de «ensino primário geral», com a duração de cinco anos e a consequente extensão da escolaridade obrigatória de três para cinco anos (decreto nº 5 787-B de 10 de Maio). No mesmo passo se instituía o ensino primário misto, pondo fim à separação das turmas de meninos e meninas neste nível de ensino, que era, à época, a norma. Se a simplificação da estrutura organizativa do ensino primário e, sobretudo, a extensão do período da escolaridade obrigatória, por si só não seria suficiente para resolver os graves problemas de acesso duma porção maioritária das crianças ao ensino primário e às aprendizagens básicas de literacia, seria, contudo, um sinal fundamental da vontade da República em dar passos significativos nesse sentido. Infelizmente não bastava legislar para que os problemas se resolvessem, seria necessário ter as condições políticas, institucionais e socioeconómicas para pôr as leis em prática, o que, infelizmente, não se verificou.

[81] Entre outras, a organização do cadastro das escolas públicas, a elaboração do orçamento municipal da educação, a decisão da criação, transferência e encerramento de escolas, nomeação dos professores e pagamento dos seus ordenados, incluindo o pagamento de renda de casa aos professores que não a tivessem, a reparação e conservação dos edifícios escolares, a aquisição de mobiliário e material, as despesas de funcionamento e conservação. O recenseamento das crianças em idade de escolaridade obrigatória mantinha-se como responsabilidade das Juntas de Freguesia.

De um modo geral, no que diz respeito ao ensino de adultos, a legislação atinente ao ensino primário segue, no essencial, os modelos que já vinham de trás, prevendo-se a realização de cursos noturnos, dominicais ou missões escolares por parte dos Municípios (se assim o entendessem), dirigidos a ambos os sexos, tendo em vista a "*extinção do analfabetismo*» (decreto de 29 de Março de 1911). Ressalve-se, no entanto, o importante impulso dado à educação de adultos, pela formalização e «oficialização» das escolas móveis noturnas a que já fizemos referência anteriormente. Apesar deste importante incremento de iniciativas de educação básica visando a população adulta, bem como, paralelamente, o crescimento da rede de escolas primárias (mais de 1000 novas escolas), o aumento de docentes e de despesa, a situação quanto à questão da alfabetização e da educação primária não se alterou significativamente. A taxa de analfabetismo entre a população com mais de dez anos de idade reduziu-se apenas cerca de 9% (de 69% em 1911, para 60% em 1930). Como explicações possíveis para este facto, registe-se, por um lado, o crescimento populacional verificado no pós-guerra e durante toda a década de vinte (cerca de oitocentas mil pessoas), apesar da pneumónica e das elevadas taxas de emigração para o Brasil, o que implicaria um forte investimento (superior ao realizado) no crescimento das infraestruturas educativas que lhe desse resposta; por outro lado, a dificuldade de levar, de facto, a população infantil à frequência da escola primária e à sua permanência nela com sucesso, por razões que se prendem com a estrutura socioeconómica e cultural do país que se manteve, em grande medida, inalterada.

Se o ensino primário constituiu uma das principais apostas educativas das instituições de governo republicanas nem por isso, outros setores educativos (ensino liceal, ensino superior, ensino artístico, ensino profissional e outros) deixaram de suscitar as atenções do poder republicano traduzindo-se, tal atenção, numa relativa abundância legislativa de alcance variável. Refira-se, por exemplo, a reforma do ensino superior que, para além da restruturação da Universidade de Coimbra,[82] criou as Universidades de Lisboa[83] e do Porto,[84] e é considerada por diversos investigadores como a mais importante

[82] A Universidade de Coimbra atravessa praticamente todo o regime liberal sem grandes alterações (a mais relevante terá sido a criação do curso de Direito, em 1836, por junção dos anteriores cursos de Cânones e de Leis), mantendo-se como única Universidade apesar das propostas que foram surgindo para a criação de outras. No entanto, foi-se registando a consolidação de núcleos de ensino superior em Lisboa e no Porto, com a criação das Escolas Politécnicas, das Escolas Médico-Cirúrgicas e de outros cursos. A reforma de 1911 (decreto de 21 de Abril), para além de manter na Universidade de Coimbra as já existentes Faculdades de Direito e Medicina, cria a Faculdade de Ciências (pela junção dos cursos de Matemática e Filosofia), a Faculdade de Letras, a Escola de Farmácia (anexa a Medicina) e a Escola Normal Superior (anexa às Faculdades de Letras e Ciências).

[83] A Universidade de Lisboa seria constituída pelas Faculdade de Letras (derivada do curso de Letras já existente), a Faculdade de Ciências (a partir de cursos da Escola Politécnica), a Faculdade de Medicina (derivada da Escola Médico-Cirúrgica) e à qual era anexa uma Escola de Farmácia (que se autonomiza em 1921), a Faculdade de Ciências Económicas e Políticas, a Escola Normal Superior, anexa às faculdades de Letras e Ciências, a Faculdade de Agronomia e a Escola de Medicina Veterinária (estas últimas duas seriam, posteriormente, integradas (1930) na Universidade Técnica de Lisboa, aquando da sua criação.

[84] A Universidade do Porto seria constituída pelas Faculdades de Ciências (a partir de cursos da Academia Politécnica), a Faculdade de Medicina (derivada da Escola Médico-Cirúrgica), a Faculdade de Comércio (que nunca chegou a constituir-se) e a Escola de Farmácia (anexa a Medicina e que se autonomiza como faculdade em 1921). Em 1915 é constituída a Escola Técnica a partir de antigos cursos da extinta Academia Politécnica vindo a dar origem à Faculdade de Engenharia (1926). Foi ainda criada em 1919 a Faculdade de Letras, que viria a ser extinta em 1928.

e bem-sucedida reforma educativa dos governos republicanos,[85] ou os sucessivos diplomas em torno do ensino liceal, conduzindo a inúmeras alterações do plano de estudos desse ramo educativo.[86]

O ensino profissional ou técnico (termo que à época se começava a generalizar), quer como formação inicial alternativa ao ensino liceal, quer como via de aperfeiçoamento e preparação profissional de «operários feitos» (como se lê em alguma da legislação) e de especialistas para as diversas atividades económicas, era outro dos setores educativos que o regime republicano considerava essencial reformar. O diagnóstico dos legisladores republicanos sobre o estado em que o setor da educação técnico-profissional se encontrava é demolidor. Dizia-se, por exemplo, que quanto ao ensino técnico, considerado nos seus diversos graus, "*a nossa miséria é confrangedora*" (decreto de 25 de Maio de 1911) a despeito da multiplicidade de institutos existentes. E acrescentava-se, ainda, que a maior parte das escolas industriais eram "*tão defeituosas na sua instalação e apetrechamento e no seu dinamismo pedagógico*" que se tornava indispensável "*eliminar algumas e refundi-las todas*" de forma a que pudessem cumprir a sua missão. Os institutos de ensino técnico médio (Institutos Industriais e Comerciais de Lisboa e Porto), acrescentava-se, preparavam mal os alunos para as carreiras a que se destinavam para além de não lhes fornecerem nenhuma cultura geral (apesar da profusão de cadeiras e exames a que os estudantes eram sujeitos). Os cursos de ensino superior técnico (ministrados nas Academias Politécnicas e outras Escolas especializadas) eram, na perspetiva do legislador, de "*uma sofismação grosseira*", onde "*muito se ensinava e pouco se aprendia*". Deste modo, para o legislador, o atraso do país, dadas as "*qualidades originárias*" dos portugueses provinha, "*apenas, da insuficiência do nosso ensino técnico*". Propunha-se, pois, o novo regime, a despeito "*dos minguados recursos financeiros*", proceder a uma profunda reforma deste setor.[87]

O ensino técnico-profissional constituía, aos olhos dos responsáveis republicanos, um ensino diferenciado do ensino geral (sobretudo o designado secundário [liceal] e do ensino superior, que deviam preparar os que os frequentavam para as carreiras na

---

[85] Rómulo de Carvalho refere-a como a principal reforma educativa da I República (2008:709) e Luís Reis Torgal como a mais importante reforma do ensino superior (até aquele momento) desde o tempo do Marquês de Pombal. (2010:146).

[86] Só a partir de 1917 é que os governos republicanos viram as suas atenções para o que chamavam de ensino secundário [ensino liceal], produzindo entre esta data e 1921 uma abundante legislação (pelo menos oito diplomas) sobre o assunto, mas quase todos versando questões de pormenor relativamente aos programas e currículos e tratando das modalidades de funcionamento e gestão do ensino liceal e suas escolas. O modelo de ensino liceal (herdado da Monarquia Constitucional) dirigido a "*ministrar os elementos de uma cultura geral e habilitar para os estudos superiores*" (decreto 4 650 de 14 de Julho de 1918), estruturado num curso geral de cinco anos e num curso complementar de dois anos, dividido na via de Letras e na via de Ciências, manteve-se inalterado em todo o período. No ano letivo de 1924/25 existiam 33 liceus distribuídos por diversas capitais de distrito e outras localidades de maior dimensão. Apenas em Lisboa (4), Porto (2) e Coimbra (1) existiam Liceus Centrais, isto, é habilitados a ministrar o Curso Complementar dos Liceus.

[87] "*Não permitem os nossos minguados recursos financeiros despender imediatamente com o ensino técnico-industrial as avultadas somas que seria preciso consagrar-lhe* (…) *ainda assim, o país não é tão falho de recursos que não possa destinar algumas dezenas de contos de rei à criação, para empregarmos a palavra justa, do seu ensino técnico, elementar, médio e superior, sendo absolutamente certo que uma tal despesa é das mais justificadas, por ser das mais reprodutivas*." (decreto de 25 de Maio de 1911).

administração pública, para as profissões liberais e outras como Medicina ou Farmácia), já que se destinava a preparar os futuros ou atuais operários ou especialistas nas áreas «produtivas» (sobretudo a indústria ou o comércio, mas também a agricultura, as atividades marítimas e as atividades domésticas - dirigidas estas exclusivamente a um público feminino). Por essa razão, o ensino profissional, tal como acontecia na monarquia constitucional, não era tutelado pelo Ministério da Instrução Pública (com exceção do período entre 1913 e 1918 em que esteve sob responsabilidade daquele ministério), mas por outros organismos da administração pública ligados à indústria e ao comércio o que, por vezes, acarretava, disfunções ao funcionamento global do sistema educativo. Este problema viria a ser reconhecido pelo projeto de reforma educativa de João Camoesas, em 1923, que falava, a propósito, em "*sorte de desperdícios*", "*coeficientes de perturbação*", "*vicio do particularismo*" e "*ensimesmamento dos vários órgãos do sistema escolar*"[88].

À semelhança do que se passava com o «ensino geral», também o ensino técnico-profissional se estruturava em três níveis: «ensino elementar» (para cujo acesso bastava, muitas vezes, apenas saber ler e escrever), «ensino médio» e «ensino superior». Existiam, ainda, cursos especializados ou de aperfeiçoamento que, sob várias designações, se dirigiam, sobretudo, a pessoas já inseridas no mercado de trabalho. No entanto, neste aspeto (distinção entre formação profissional inicial e aperfeiçoamento) permanecerá uma certa falta de clareza já que muita da formação inicial era, na realidade, procurada por aprendizes e operários que já trabalhavam e aos quais a legislação existente procurava facilitar a conciliação entre o trabalho e a educação/formação.

A reforma do ensino técnico-profissional, promovida pela I República, pode ser descrita a partir de três momentos legislativos que lhe dão corpo. O primeiro desses momentos (decreto de 25 de Maio de 1911), ainda num momento inicial de implantação do regime republicano, dirige-se à reforma do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, reforma que não pode deixar de se enquadrar na reforma mais ampla que então se fazia no conjunto do ensino superior. O segundo momento (decreto nº 2 609 de 4 de Setembro de 1916) é orientado para a regulamentação das escolas industriais e comerciais e, por fim, o terceiro momento (decreto 5 029 de 5 de Dezembro de 1918) procura fazer a articulação do conjunto do sistema deste ensino. Em 1911 procedeu-se, então, como referimos, à restruturação do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, até aí um estabelecimento com o estatuto de ensino médio (tal como o seu congénere do Porto), que é extinto como tal, dando origem a duas escolas autónomas: o Instituto Superior

[88] Diário do Governo, II Série, Número 151, 2 de Julho de 1923. Proposta de Lei apresentada à Câmara dos Deputados, mas que não chegou a ser discutida em virtude da queda do governo.

Técnico dedicado ao ensino das engenharias[89] e o Instituto Superior do Comércio[90] (que estará na origem do atual Instituto Superior de Economia e Gestão)[91], que passavam a assumir uma clara vocação de ensino superior técnico. Os cursos técnicos de nível inferior, que funcionavam naquele instituto na área do comércio e da engenharia (construção civil, minas, mecânico-elétrico, indústria química), foram transferidos provisoriamente para a escola industrial Marquês de Pombal vindo, posteriormente (1918), a dar origem ao novo Instituto Industrial de Lisboa e ao Instituto Comercial de Lisboa[92]. Como refere Torgal (2010:146), estas reformas (as da Universidade, bem como as do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa e, igualmente, as da Escola de Medicina Veterinária e do Instituto de Agronomia), que visavam o conjunto do ensino superior, inseriam-se num esforço claro de valorização e de restruturação da instrução pública tendo por objetivo o aprofundamento do papel social e económico do ensino universitário e a valorização do ensino superior de carácter técnico e profissional.[93]

A legislação de 1916 assumia uma vocação essencialmente regulamentadora do ensino técnico-profissional não superior sem, no entanto, alterar significativamente o modelo de ensino industrial e comercial em vigor, nomeadamente o figurino adotado em 1901 que estruturava este ensino em Escolas de Desenho Industrial (cursos elementares); Escolas Industriais (com cursos de diversas tipologias), Escolas Elementares de Comércio e Escolas Preparatórias (para acesso aos institutos industriais e comerciais).[94] A esta

[89] Cursos de Engenharia de Minas, Civil, Mecânica, Eletrotécnica, Químico-Industrial.

[90] Cursos de Comércio, Aduaneiro, Consular e Financeiro (a partir de 1915).

[91] Em 1930, estas duas escolas (o Instituto Superior de Comércio, então com a designação de Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras) seriam de novo reunidas na então criada Universidade Técnica de Lisboa que agregaria, também, a Escola Superior de Veterinária e o Instituto Superior de Agronomia. Nas décadas seguintes novas escolas se lhe foram juntando: em 1961, o Instituto Superior de Estudos Ultramarinos (atual Instituto Superior de Ciências Sociais); em 1976, o Instituto Superior de Educação Física (atual Faculdade de Motricidade Humana); em 1979, a Faculdade de Arquitetura. Em 2012, a Universidade Técnica de Lisboa fundiu-se com a Universidade «clássica» de Lisboa.

[92] Em 1914, é criada a Escola de Construções, Indústria e Comércio, para absorver os cursos que tinham sido transferidos para a Escola Marquês de Pombal na sequência da extinção do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa; em 1918, a ECIC dá origem ao novo Instituto Industrial de Lisboa e ao Instituto Comercial de Lisboa que, por sua vez, estarão, mais tarde, na origem, respetivamente, do Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (1974) e Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (1976); em 1988 serão ambos integrados no Instituto Politécnico de Lisboa.

[93] Outros traços característicos das reformas republicanas no ensino superior foram, para este autor, a sua laicização (de que é exemplo a extinção do curso de Teologia na Universidade de Coimbra) e o reforço da autonomia universitária, através da eleição dos reitores, mas que se foi perdendo, segundo afirma, por causa do "*jacobinismo republicano de tipo centralista*" (Torgal, 2010: 155), que preferiu o recurso às nomeações de confiança.

[94] Na sua versão de 1916, as *Escolas de Desenho Industrial* providenciavam uma formação na área do desenho geral e do desenho industrial (arquitetónico, mecânico ou ornamental) com uma componente oficinal com uma duração de cinco anos; as Escolas Industriais desenvolviam Cursos Profissionais dirigidos à formação de aprendizes para as várias indústrias, com componentes de formação geral e especifica (Língua Portuguesa, Aritmética e Geografia, Princípios de Física e Química, Desenho Geral e Desenho Industrial) e uma componente oficinal que se pretendia diferenciada adaptada às especificidades locais; Cursos *Industriais*, dirigidos a operários e trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho, que apostavam na complementaridade de uma formação geral e teórica (Desenho Geral Elementar, Desenho Industrial, Língua Portuguesa, Corografia e História Pátria, Língua Francesa, Princípios de Física e Química, Elementos de História Natural, Física e Mecânica Industrial, Química Industrial), sem componente oficinal. Tanto os cursos Profissionais como os Industriais tinham uma duração de cinco anos. Em algumas Escolas Industriais existiam ainda cursos ditos *Especiais,* como o de Condutor de Máquinas [a vapor] ou Maquinistas de Automóveis, com a duração de 4 anos ou ainda o de Lavores Femininos, também com a duração de 4 anos, dirigido ao público feminino. A escola industrial Machado de Castro (Lisboa) oferecia ainda os Cursos Especiais de Empregada de Escritório e da Indústria do Livro. As Escolas Elementares de Comércio (uma em Lisboa e outra no Porto) providenciavam um curso de três anos dirigido, em primeiro lugar, a trabalhadores do comércio que pretendessem aprofundar os seus conhecimentos e competências, mas igualmente aberto a aspirantes a esse trabalho. As Escolas Preparatórias (uma em Lisboa e outra no Porto), organizavam cursos com vista à preparação de alunos para o ingresso na Escola de Construção, Indústria e Comércio (Lisboa)

tipologia pode acrescentar-se as escolas *industriais e comerciais* que tinham, entretanto, começado a desenvolver-se pela agregação no mesmo espaço físico de cursos destas duas áreas dando origem a uma rede de escolas com esta designação (a legislação a que nos estamos a referir dá conta da existência de nove escolas desta tipologia). Mantinha-se a dupla função deste ensino para a formação profissional inicial de crianças e jovens (menores, como se lhes refere este diploma) e para a formação de aperfeiçoamento para operários e especialistas já inseridos no mercado de trabalho. Neste particular, procedia-se a uma maior distinção destes dois tipos de ensino, não apenas através das diferentes tipologias de cursos, mas também pela acentuação do carácter diurno ou noturno dos diversos tipos de formação. A formação técnico-profissional dirigida ao sexo feminino, para além de ser oferecida em poucas escolas, continuava centrada em áreas muito especificas: lavores femininos (essencialmente), rendas, modista, florista (pontualmente). Quanto ao resto, detalhava-se o funcionamento deste ensino no que dizia respeito aos planos de estudo, à admissão, classificação, frequência e avaliação (exames) de alunos, à contratação, nomeação, serviço e deveres dos professores, à gestão das escolas e pessoal docente, entre outros aspetos.

A legislação de 1918, saída apenas dois anos depois da regulamentação anterior, mas já num contexto diferente, visto que a I guerra mundial acabara de terminar, e em Portugal viviam-se dias agitados (como o foram quase todos no período republicano) com a governação em ditadura de Sidónio Pais,[95] para além de muito crítica com o estado do ensino técnico-profissional e com o que vinha sendo feito neste ramo, propunha-se estabelecer "*um nítido programa*" de reformas que permitisse "*recuperar o tempo perdido*" dotando o nosso país com um ensino técnico

> "*perfeitamente adaptado às nossas condições sociais e capaz de, em pouco tempo, produzir operários, industriais e comerciantes suficientemente instruídos a fim de podermos sustentar, sem sermos esmagados, a luta que vai ter nos seus arsenais, nas oficinas da indústria e nos escritórios do comércio*".

e Instituto Industrial e Comercial do Porto. A toda esta tipologia de escolas e cursos devem ainda ser acrescentados os cursos da Escola de Arte Aplicada Soares dos Reis no Porto (a de António Arroio, em Lisboa, seria criada em 1919), com a duração de dois anos, dirigidos ao ensino especializado de algumas artes industriais (ferro, estuque, ourivesaria, faiança, tecidos e papeis pintados, decoração mural, decoração do livro, talha).

[95] Militar, matemático, professor universitário, embaixador, deputado à Assembleia Nacional. Foi várias vezes ministro de governos republicanos. De tendências germanófilas opôs-se à entrada de Portugal na I Grande Guerra. Chega a 1º ministro em 1917, na sequência de um golpe militar. Governa por decretos sem consultar o Parlamento. Em 1918, convoca eleições para a Presidência da República (até aí nomeado indiretamente), que vence. Governa em regime de ditadura presidencial até ao seu assassinato em Dezembro de 1918. São normalmente estabelecidas afinidades entre a sua «República Nova» e o «Estado Novo», que virá a resultar de um outro golpe de Estado, em 28 de Maio de 1926.

A principal crítica dirigia-se à "*desconexão*" existente, segundo o legislador, neste ensino, no qual era difícil descortinar um princípio orientador que desse lógica às sucessivas reformas que vinham sendo realizadas. Censurava-se, pois, as constantes modificações das leis e dos programas ou a tendência para a cópia de modelos importados do estrangeiro que, muitas vezes, não se adaptavam às nossas necessidades. Mas também se criticava a falta de investimento lembrando, este diploma, que enquanto em Portugal se procurava economizar neste ensino, noutro países a despesa do Estado com ele "*crescia vertiginosamente*". Em conformidade com este entendimento, procedia-se a um conjunto de alterações cujo fio condutor era adaptar o ensino técnico-profissional às condições do meio. O que isto significava para os promotores desta legislação era, em grande medida, tornar o ensino útil e prático, respondendo às solicitações e às necessidades locais da indústria e do comércio, interligando-o o mais possível com o tecido empresarial. Com se referia nesse diploma "*tornar o ensino útil é torná-lo prático, é criar técnicos e não parasitas*", já que as atividades económicas precisavam de pessoas competentes e não de diplomados. Neste sentido, reconhecia-se a necessidade de tornar este ensino mais acessível e atrativo quer para as populações a quem se dirigia (futuros e atuais aprendizes e operários, trabalhadores do comércio e escritórios, técnicos e especialistas das diversas profissões da indústria e do comércio), quer para os empresários que necessitavam de mão-de-obra mais preparada. Assim, a reforma proposta, para além de alterar o sistema de atribuição de bolsas de estudo e pretender desenvolver as cantinas escolares afim de facilitar a frequência do ensino técnico por alunos oriundos de famílias com poucos recursos, e de criar a Direcção-Geral do Ensino Industrial e Comercial (sob tutela da Secretaria de Estado do Comércio), doravante responsável por todas as questões relativas a este ensino, procedia a alterações estruturais significativas do ensino técnico-profissional.

No caso do ensino industrial procedia-se à transformação das Escolas de Desenho Industrial (que desaparecem) e de algumas Escolas Industriais em *Escolas de Artes e Ofícios*, uma nova tipologia de escola simplificada com um único mestre (em alguns casos justificados poderia ter também um professor de desenho), aberta a alunos de todas as idades, mesmo analfabetos. Os cursos "*inteiramente práticos*" teriam duração e programa variáveis, consoante a necessidade e a realidade local exigissem, e poderiam decorrer em qualquer área (artesanato ou indústria) que se considerasse útil. Deveriam existir cursos de aprendizagem (para quem se estivesse a preparar para uma profissão) e de aperfeiçoamento (para quem já integrasse o mercado de trabalho) e realizar-se-iam em horário diurno e noturno ou dominical.

Também os cursos das Escolas Industriais eram profundamente restruturados. Os cursos de aprendizagem, anteriormente designados como profissionais (a que que se acedia com o grau complementar da instrução primária), passavam de cinco para sete

anos e a estruturar-se em três graus: preliminar (deveria facilitar a transição entre a escola primária e o ensino industrial), geral (deveria proporcionar aos alunos uma formação geral comum), complementar (variável na sua organização segundo as profissões exercidas na localidade e especializada segundo a natureza de cada escola). Todos os graus previam uma componente significativa de trabalhos oficinais nas mais diversas áreas. Quanto aos cursos de aperfeiçoamento, anteriormente designados como industriais, dirigidos aos operários/trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho, que até aí seguiam uma estrutura curricular muito semelhante aos cursos profissionais/aprendizagem, a legislação de 1918 é muito menos especifica referindo apenas que "*compreenderá determinadas disciplinas de especialização cuja natureza dependerá da localidade em que se encontrar a escola*" e que deveriam ser realizados em horário noturno. Esta norma vinha criar uma distinção nítida, até aí inexistente, na área do ensino industrial, entre as modalidades de formação dirigidas aos futuros profissionais e àqueles que já se encontravam inseridos profissionalmente. Com esta alteração, as Escolas Industriais vão centrar-se ainda mais (já o faziam, em grande medida), na formação inicial de jovens para a indústria que, à época apresentava sinais de crescimento, embora tímido.

O ensino comercial também é restruturado. Criam-se as *Aulas Comerciais*, que deveriam ser estabelecidas nos pequenos centros urbanos, preferencialmente a pedido das associações comerciais locais (que deveriam assegurar também as despesas de manutenção do curso). Com a duração de dois anos (mas só cinco horas semanais de formação), nelas seriam ministradas "*noções gerais, elementares e sumárias*", e poderiam "*ser regidas por qualquer individuo de cultura mediana*". Os professores primários dessas pequenas localidades pareceram ao legislador, a melhor solução para a orientação dessas aulas que compreendiam, basicamente, aritmética comercial elementar, noções de escrituração comercial, caligrafia, datilografia e correspondência comercial. O ensino comercial nas localidades mais importantes exigia ser mais "*dilatado*» e, por isso, devia ser ministrado em Cursos Elementares de Comércio com a duração de três anos e um programa curricular mais aprofundado, que se dirigia à formação de caixeiros de balção, caixeiros viajantes e auxiliares de escritório. Para ambas as modalidades se previa a realização de cursos diurnos (menores de dezoito anos) e noturnos (maiores de dezoito anos) de ambos os sexos. Em qualquer deles era dada preferência às pessoas já empregadas no comércio. Só em caso de vagas os cursos se abriam a indivíduos fora do mercado de trabalho. Estabelecia-se (reforçava-se), pois, uma diferenciação marcada entre o ensino industrial, dirigido, sobretudo, à formação inicial de jovens (aprendizagem) para o trabalho na indústria e um ensino comercial vocacionado, essencialmente, para uma formação em exercício (aperfeiçoamento) de jovens e adultos já empregados no comércio. A legislação em causa não elabora sobre as

razões desta diferenciação, que se prenderão quer com a natureza do trabalho industrial, visto como mais rude e diferenciado, exigindo uma maior aprendizagem prévia, quer com o grau de dificuldade na compatibilização da formação com o trabalho em cada um dos setores (maior no setor industrial do que no comercial).

Refira-se, por último, que é no âmbito desta legislação que o Instituto Industrial e Comercial do Porto é separado em duas escolas distintas (Instituto Industrial do Porto e Instituto Comercial do Porto), num movimento que viria a ser contrariado e repetido por diversas vezes[96] e que é (re)criado o Instituto Industrial de Lisboa e o Instituto Comercial de Lisboa, a partir da Escola de Construções, Indústria e Comércio, aí existente. A legislação de 1918, referente ao ensino técnico-profissional industrial e comercial, apenas deixou incólume as Escolas Preparatórias (uma em Lisboa e outra no Porto) para preparação do ingresso nos Institutos Industriais e Comerciais de Lisboa e Porto, que se mantiveram com o mesmo tipo de curso preparatório quer na sua duração (quatro anos) quer na sua estrutura curricular; as Escolas de Arte Aplicada (Soares dos Reis no Porto e a futura António Arroio em Lisboa) que ainda assim viram os seus cursos passarem de uma duração determinada de dois anos para uma duração variável a estabelecer e o Instituto Superior Técnico (criado em 1911, como referimos) que se confirmou como escola superior para o ensino da engenharias.

A morte (por assassinato) de Sidónio Pais e a consequente queda do seu governo, bem como a instabilidade política característica da República, não foram favoráveis à prossecução desta reforma que ainda assim foi determinando as linhas gerais do desenvolvimento do ensino técnico-profissional nos anos seguintes. A mesma dificuldade, em graus diversos, atingiu outras reformas (ensino primário, ensino liceal, ensino superior, etc.) que foram marcadas, como fomos salientando ao longo do texto, por um certo desequilíbrio entre a produção legislativa e a capacidade de a concretizar. Apesar das muitas reformas e das alterações produzidas, o número de alunos no conjunto do sistema do ensino industrial e comercial, fazendo fé nas estatísticas publicadas, mantém-se praticamente inalterado se considerarmos o nível básico e intermédio: 11 857 alunos (ano letivo 1924/1925) contra 11 879 (ano letivo de 1909/1910). E se a estes números lhe acrescentarmos os alunos matriculados nos Institutos Industriais e Comerciais de Lisboa,

[96] Em 1852 (decreto de 30 de Dezembro) é criada a Escola Industrial do Porto vocacionada para o ensino industrial (dois primeiros graus); em 1864 (decreto de 20 de Dezembro) passa a ter a designação de Instituto Industrial do Porto (IIP). Na mesma data são criadas as Escolas Industriais para o ensino industrial de 1º grau; Em 1886 (decreto de 30 de Dezembro) é-lhe agregado o curso comercial passando a designar-se Instituto Industrial e Comercial do Porto (IICP); Em 1918 (decreto nº 5 029 de 5 de Dezembro), a parte industrial e comercial são separadas criando-se o Instituto Industrial do Porto e o Instituto Comercial do Porto (ICP); em 1924 (decreto nº 9 954 de 31 de Julho) são de novo juntos, alegadamente por motivos financeiros e logísticos, recuperando a designação de IICP; Em 1933, são outra vez separados (decreto-lei nº 22 739 de 26 de Julho), com as «velhas» designações de IIP e ICP; Em 1974, os Institutos Industriais de Lisboa, Porto e Coimbra (decreto-lei nº 830 de 31 de Dezembro) ganham o estatuto de ensino superior, com a designação de Institutos Superiores de Engenharia, o mesmo acontecendo aos Institutos Comerciais então existentes (Lisboa, Porto, Coimbra e Aveiro), pelo decreto-lei nº 327 de 6 de Maio de 1976. O ISEP e o ISCAP seriam, em 1988, integrados no Instituto Politécnico do Porto.

Porto e Coimbra,[97] verifica-se mesmo uma redução, já que neste nível de ensino se verifica a existência de 1337 alunos matriculados (em 1909/1910), contra apenas 610 (em 1924/1925).[98]

João Camoesas, ministro da Instrução Pública, de Janeiro a Novembro de 1923, no 37º governo republicano, seria protagonista do último grande projeto de reforma educativa levado a cabo no Período da I República. Apesar de falhado (o projeto que apresentou na Câmara dos Deputados – *Lei sobre a reorganização da educação nacional*, não chegou a ser discutido, pelo facto de o governo de que fazia parte ter caído), a sua importância resulta de ter constituído a primeira tentativa de elaboração, em Portugal, de uma Lei de Bases para a Educação, ou como se lhe referia o autor, uma proposta de «Estatuto da Educação Pública» e de procurar soluções que dessem coerência a um sistema público de educação herdado da monarquia constitucional e que, em muitos aspetos, havia sido alterado de modo fragmentário pelas políticas educativas dos governos republicanos. Desta proposta, diz Carvalho, que Camoesas se "*singularizou pela preocupação de dar uma ordem coerente e profícua à linha geral dos estudos que substituísse a intrincada amálgama de leis, decretos e portarias constantemente promulgadas, suspensas, alteradas e acrescentadas*" (2008:697), ultrapassando, na grandeza dos seus objetivos, "tudo quanto fora anteriormente considerado em propostas análogas" (idem:700). Organizada em vinte e quatro bases propunha-se Camoesas, nesta proposta, reunir a responsabilidade de toda a política educativa, até aí dispersa por diversos ministérios, no Ministério da Instrução Pública (que passaria a designar-se por Educação Nacional), de forma a ultrapassar as evidentes disfuncionalidades que tal situação acarretava; previa-se um aumento da escolaridade obrigatória para seis anos no ensino primário que seria estendida, na medida das possibilidades financeiras, à educação técnico-profissional elementar (para quem não seguisse para o curso geral secundário [liceus]); a educação infantil, ainda inexistente, à época, na rede pública, apesar de todas as declarações e projetos, começaria aos três anos de idade, em Jardins de Infância, teria uma duração de quatro anos e seria gratuita; a educação secundária (liceus) seria estruturada em Curso Geral (quatro anos) visando a cultura integral dos alunos e a sua formação física, intelectual e moral e Curso Especial (três anos) em Lisboa, Porto e Coimbra, com o objetivo de preparar os estudantes para as Universidades e outros estabelecimentos de ensino superior; o ensino técnico e profissional seria (novamente) profundamente remodelado estabelecendo-se, para ele, um percurso paralelo aos dos liceus, embora com objetivos bem distintos. Fundiam-se as escolas de artes e ofícios, as

[97] O Instituto Industrial e Comercial de Coimbra é criado em 1921 (decreto nº 7 869 de 5 de Dezembro) e extinto em 1926 (decreto nº 12 091 de 10 de Agosto). Em 1965, é criado o Instituto Industrial de Coimbra (decreto-lei nº 46 547 de 23 de Setembro) que, em 1971 (decreto-lei nº 440 de 22 de Outubro), passa a Instituto Industrial e Comercial de Coimbra.

[98] Dados retirados do Anuário Estatístico de Portugal (anos de 1908, 1909, 1910), publicado pela Imprensa Nacional em 1914 e do Anuário Estatístico de Portugal (ano de 1925), publicado pela Imprensa Nacional em 1926.

aulas comerciais, as escolas industriais, as escolas comerciais, as escolas agrícolas e as escolas preparatórias para os institutos industriais e comerciais em Escolas Técnicas Elementares (curso de quatro anos nas áreas agrícola, comercial, industrial, marítima e doméstica) visando, para além do desenvolvimento da cultura geral a preparação para o exercício das diferentes artes e profissões e em Escolas Técnicas Complementares (cursos de três ou quatro anos) que tinham por objetivo preparar profissionais para o exercício "*das categorias técnicas imediatamente subalternas à direcção superior das diversas atividades profissionais*", podendo ainda dar acesso à admissão em Escolas Superiores Técnicas; no campo do ensino superior, para além de se regulamentar diversos aspetos do seu funcionamento, apresenta-se a proposta de criação de Faculdades de Ciências da Educação, com estatuto universitário, para a formação de «jardineiros» (educadores) de infância, professores para o ensino primário e ensino secundário, professores para as escolas técnicas elementares e complementares, professores para escolas de pessoas com deficiência («anormais» com então se dizia), formação de médicos escolares, de professores de educação física e professores de desenho e trabalhos manuais, o que representava uma efetiva elevação do estatuto da formação do professor.

Quanto à educação/ensino para os adultos, a proposta de Camoesas remete-a sobretudo para tipologias exteriores ao tronco principal da estrutura oficial de ensino projetada, neste caso, essencialmente, para a formação inicial de crianças e jovens, apontando para um caminho progressivo, que já se vinha fazendo, de diferenciação no ensino dirigido às diversas camadas etárias. Aliás, no diagnóstico educativo que antecede a apresentação da proposta, é dito a propósito do ensino noturno que este era frequentado, principalmente, por adolescentes, que eram sujeitos a "*um esforço nocivo, depois do trabalho diário, já de si fatigante, que prejudica a eficácia do mesmo*". A questão da alfabetização, um problema maior da educação portuguesa, não surge, algo surpreendentemente, como problema a suscitar qualquer tipo de medida. As Escolas Móveis, a grande estratégia dos republicanos para combater o analfabetismo entre a população adulta, nem sequer são mencionadas. Em contrapartida, as Universidades Populares merecem uma atenção particular. Estas seriam apoiadas na organização de cursos «Populares Superiores» de quatro anos, dirigidos a operários, sem carácter profissional, mas de "*cultura geral desinteressada*», onde seriam abordadas temáticas ligadas à História, Geografia, Filosofia, Sociologia, etc. O ensino profissional, "*para treino exclusivamente técnico e especial para o exercício das diferentes indústrias*", decorreria em Escolas Profissionais, a cargo dos diversos setores económicos, sendo que o Estado deveria dar o exemplo, criando-as, ou mantendo as existentes, nas suas próprias «*explorações industriais*». Acolhia-se, assim, a ideia, muitas vezes já defendida, em nuances diversas, de que a formação profissional, da população empregada era uma responsabilidade que deveria caber, sobretudo, às respetivas entidades empregadoras ou

às suas associações. Embora a reforma de Camoesas não tenha sido aprovada e, consequentemente, as suas propostas não tenham saído do papel, nem por isso as ideias que nela eram defendidas deixaram de estar presentes na discussão educativa e pedagógica das décadas seguintes. É o caso, entre outras, do prolongamento da escolaridade obrigatória, da atribuição ao Ministério da Educação da responsabilidade de definição global das políticas educativas ou de diversas medidas atinentes ao ensino técnico-profissional.

Por esta altura, a república vivia, sem o saber, os seus últimos anos. Perdia energias e forças. A primeira guerra mundial, em que entrara a partir de 1916, deixara as suas marcas. Apesar de alguma recuperação económica no pós-guerra, a situação continuava marcada por escassez de géneros, racionamento de alimentos, inflação, desvalorização da moeda (Marques, 1995: 573), problemas económicos, conflitualidade social e instabilidade política que marcaram diversos períodos dos 16 anos que durou a República. Apesar dos insucessos seria errado, como afirma Carvalho, supor que a ação educativa da República não tivesse tido mérito (2008:709). A diminuição da taxa de analfabetismo, ainda que pequena, o crescimento, mesmo que modesto da rede escolar, o aumento do período de escolaridade obrigatória, a reforma do ensino superior com a criação das universidades de Lisboa e do Porto, o apoio às Escolas Móveis e às Universidades Populares, constituem pontos positivos da ação educativa dos diversos governos republicanos, que não apaga todavia, a grande diferença que se estabeleceu entre as expectativas de crescimento e desenvolvimento educativo, que os próprios republicanos criaram com o seu discurso sobre a importância da educação, e os fracos resultados obtidos.

2.5. A EDUCAÇÃO POPULAR E O «ESTADO NOVO»: UMA EDUCAÇÃO DE MÍNIMOS ENTRE A APOLOGIA DO ANALFABETISMO E A SUA PERCEÇÃO COMO PROBLEMA

2.5.1. As «reformas» no ensino primário, campo prioritário da ação educativa do Estado Novo até à II guerra mundial

Com o golpe militar de 28 de Maio de 1926, vai-se instalar em Portugal, até 1974, um regime que via na educação e na cultura inimigos a abater ou, no mínimo, a controlar, mesmo que com recurso a meios repressivos, à semelhança de outros regimes totalitários. A ideia defendida por Salazar que mais importante do que «educar o povo» era qualificar uma «elite», ainda que não fosse nova, atravessa praticamente incólume quase todo o período do «Estado Novo», com profundas consequências ao nível das políticas educativas

e culturais seguidas, nomeadamente a desvalorização do papel da educação no desenvolvimento social e cultural da sociedade portuguesa.

Depois de um período de alguma instabilidade inicial o regime, que se chama a si próprio de «Ditadura Nacional» e, mais tarde, de «Estado Novo», consolida-se, num contexto internacional que se tinha tornado favorável à implantação e expansão de regimes ditatoriais. Em 1933 aprova a sua Constituição, estabelecendo uma arquitetura institucional da qual não fazem parte os partidos políticos nem os sindicatos livres, que são extintos. A polícia política[99] e a censura prévia, a que foram sujeitos jornais e todo o tipo de publicações, encarregavam-se de assegurar a repressão de qualquer contestação ou crítica. O «novo» regime, nas palavras de Marques, tinha por detrás forças poderosas, como o capital e a banca, que "*desejavam pulso livre para se expandirem sem restrições, protegidos contra gravames de classe, movimentos grevistas e continua agitação social*" (Marques, 1995:626) e a Igreja "*proclamando vitória sobre o ateísmo republicano demo-liberal e maçónico e explorando as chamadas aparições de Fátima* (ibidem). Para maioria do Exército, que impulsionara o golpe militar que derrubara a I República, intelectuais de direita, a maior parte dos monárquicos, e muitos republicanos convertidos à ditadura, não era suficiente a repressão das forças da oposição; tornava-se igualmente necessário ganhar as consciências de uma parte significativa da população, única forma de garantir a sua continuidade. É em torno da conhecida tríade «Deus, Pátria e Família» e no combate ao «comunismo» (expressão que incluía quase toda a oposição) que o regime Salazarista (nome pelo qual também ficou conhecido) vai articular a sua ação política e ideológica. Peça fundamental dessa ação foi a imposição de uma organização corporativa da vida económica e social plasmada no *Estatuto do Trabalho Nacional*, com o qual se pretendia, como se afirmava, "*estabelecer o equilíbrio da população, das profissões, dos empregos, do capital e do trabalho*" (31º artigo) [100], isto

[99] A PVDE (Polícia de Vigilância e Defesa do Estado) é criada em 1933, na sequência da fusão de vários corpos policiais. Posteriormente mudará o nome para PIDE – Polícia Internacional e de Defesa do Estado e, mais tarde, para DGS – Direção Geral de Segurança. Durante todo o tempo de vigência do Estado Novo assumiu funções de controlo, vigilância e repressão de qualquer atividade política de oposição ao regime. Em colaboração com uma rede numerosa de «informadores», a polícia política vigiava as opiniões e as atividades de toda a população. Ao longo da sua existência milhares de pessoas foram presas e torturadas, algumas das quais vieram a morrer na sequência das torturas recebidas, ou friamente assassinadas. O regime mantinha pessoas prisioneiras durante meses sem culpa formada, muitas das quais eram posteriormente julgadas em Tribunais especiais para crimes políticos, onde os direitos de defesa eram praticamente inexistentes. Muitos presos políticos passaram anos e anos em prisões específicas para esse fim. Ficaram tristemente célebres o campo de concentração do Tarrafal, o forte de Peniche, o forte de Caxias, o presídio de Angra do Heroísmo (nos anos 30), a cadeia do Aljube. [Texto elaborado a partir das entradas Polícias Políticas e Prisões Políticas, do Dicionário do Estado-Novo II Volume (Rosas e Brito, 1996) Maria Conceição Ribeiro e João Martins Madeira são, respetivamente, os autores dessas entradas]

[100] Este estatuto, inspirado na *Carta del Lavoro* Italiana, preconizava a criação de grémios, onde estavam representadas as entidades patronais, de acordo com o ramo de atividade económica (comércio, indústria ou agricultura) onde se situassem. Os sindicatos, representando os trabalhadores, organizavam-se, do mesmo modo, por setores de atividade. Quer os grémios quer os sindicatos deveriam organizar-se em federações ou uniões de carácter nacional que constituiriam os organismos intermédios do sistema corporativo. Posteriormente deveria ser criada uma forma de organização superior dessas entidades que nunca veio a ser regulamentada. A existência destes organismos deveria ser autorizada ou fomentada pelo Estado e os seus dirigentes serem "aceites" pelas autoridades. As suas funções e modalidades de funcionamento eram detalhadas e determinadas pelo Estado. No caso dos sindicatos visava-se claramente o disciplinamento e o controlo dos operários. [Texto elaborado a partir da entrada Estatuto do Trabalho Nacional, do Dicionário do Estado-Novo II Volume (Rosas e Brito, 1996) José Carlos Valente é o autor dessa entrada]

é, procura-se pôr fim a qualquer organização de classe ou profissional de carácter autónomo. Para a ocupação dos tempos livres dos trabalhadores e para a "elevação do seu nível cultural e moral" é criada, em 1935, a FNAT (Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho[101]). Para o enquadramento «das massas», e à semelhança do que se passava em regimes afins, são criadas, em 1936, a «Legião Portuguesa» [102] e a «Mocidade Portuguesa»[103].

Como sempre, nesta "luta" pela emancipação ou dominação das consciências, a educação é chamada a desempenhar um papel fulcral. A escola e, de um modo mais geral, o conjunto das atividades e atores do mundo da educação, vão ser objeto de uma atenção e regulamentação apertada visando o seu controlo. Uma das primeiras discussões que o regime vai travar, neste âmbito, é o do analfabetismo e até que ponto o Estado se devia empenhar na sua erradicação. Predominam, então, entre os seus próceres, as vozes que consideram que não vale a pena gastar muitas energias nesse combate e que exaltam mesmo as virtualidades do analfabetismo. Como dizia o Conde de Aurora, "*felizes os que não sabem ler*", ou João Ameal, historiador, "*Portugal não necessita de escolas* (…) *ensinar a ler é corromper o atavismo da raça*", "(…) *o povo português já sabe de mais*", afirmava Alfredo Pimenta, também historiador, que acrescentava ainda que "*abrir uma escola era abrir dez cadeias*". Também Salazar enfileirava nesta linha considerando,

---

[101] Organismo integrado na organização cooperativa do Estado Novo. Inspirada na congénere alemã "Força pela Alegria", tinha como incumbência a orientação, coordenação e fiscalização de todas as iniciativas relativas à cultura popular. Eram aderentes «voluntários» os Sindicatos Nacionais (corporativos), as Casas do Povo (cujos sócios eram os destinatários das atividades), as Uniões, Federações e Grémios patronais (na qualidade de benfeitores). A FNAT organiza refeitórios económicos (Lisboa e Porto), colónias de férias (Caparica, Foz do Arelho e Praia da Aguda), um Centro de Cultura Popular (Lisboa), comícios anticomunistas (em colaboração com os sindicatos), comemorações do 1º de Maio (em versão nacionalista e corporativa) e edita o jornal 1º de Maio. Procurava ocupar o «perigoso" espaço dos tempos livres dos trabalhadores, assegurando o seu preenchimento com atividades lúdicas e culturais consentâneas com os valores ideológicos do regime. [Texto elaborado a partir da entrada Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho, do Dicionário do Estado-Novo II Volume (Rosas e Brito, 1996). José Carlos Valente é o autor dessa entrada]

[102] Organização paramilitar inspirada nos modelos alemão e italiano de organizações similares. Criada por pressão dos setores de extrema-direita do regime, Salazar vai-se servir dela, na fase de consolidação do regime, para demonstrar a sua força perante o exército e eventuais tentativas de questionamento da sua autoridade. A partir da II guerra mundial, vão-lhe ser atribuídas funções de Defesa Civil do Território, atuando ao nível da repressão da agitação social que se gera após 1942. A partir daí transforma-se num serviço auxiliar das «forças da ordem», desde o Exército, à GNR e PSP, passando pela PIDE e aos Serviços de Informação. Cumpriu esta função repressiva até ao 25 de Abri de 1974, sendo então extinta. [Texto elaborado a partir da entrada Legião Portuguesa do Dicionário do Estado-Novo II Volume (Rosas e Brito, 1996). Luís Nuno Rodrigues é o autor dessa entrada]

[103] Organização «patriótica da juventude» inspirada nos modelos das Juventudes Hitlerianas e das organizações juvenis do fascismo italiano, visando o enquadramento militar e ideológico da juventude (masculina) portuguesa tendo como objetivo "*estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar*". O enquadramento dos rapazes obedecia a um esquema de faixas etárias: lusitos (7-10 anos), infantes (10-14 anos), vanguardistas (14-17 anos) e cadetes (mais de 17 anos). Os filiados, com a farda da mocidade, recebiam instrução que compreendia o içar da bandeira nacional, a saudação «à romana» com o braço direito estendido, o cantar do hino «lá vamos cantando e rindo», marchas militares, exercícios físicos e palestras patrióticas. De inscrição obrigatória para todos os rapazes entre os 7 e os 14 anos, a sua ação fez-se sentir, sobretudo, entre aqueles que frequentavam a escola. No início dos anos 40, Marcelo Caetano foi o seu mais importante dirigente. No pós-guerra, a organização entrou numa progressiva letargia e foi perdendo capacidade de intervenção e influência. Para o enquadramento ideológico das raparigas o regime criou, em 1937, a Mocidade Portuguesa Feminina. Organizada, como a dos rapazes, por faixas etárias, visava "*estimular nas jovens portuguesas a formação do carácter, o desenvolvimento da capacidade física, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social no amor de Deus, da Pátria e da Família*". Pretendia-se formar a «nova mulher», boa católica, futura mãe «prolífica» e esposa obediente. [Texto elaborado a partir das entradas Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina, do Dicionário do Estado-Novo II Volume (Rosas e Brito, 1996). Simon Kuin e Irene Flunser Pimentel são, respetivamente, os autores dessas entradas]

como referimos, que era "*mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas elites enquadrando as massas*"[104].

Em consonância com a sua perspetiva de controlo político e ideológico do ensino e da educação, nomeadamente a que se dirigia aos estratos sociais populares, o novo regime vai dedicar muita da sua atenção inicial, nesta frente, ao ensino primário, sobretudo no que respeita à infância, sem deixar, no entanto, de tomar algumas iniciativas dirigidas aos adultos. De facto, entre 1926 e 1937, uma considerável produção legislativa vai ter como alvo este setor. A uma cadência regular e quase a cada ano somam-se diplomas legais que tocam todos os aspetos dos objetivos e da organização do ensino primário: duração, estruturação, programas, manuais, formação e contratação de professores, etc. Como primeiras medidas, aliás simbólicas da «natureza» e das intenções do novo poder político, nem um mês volvido sobre o golpe de estado de 28 de Maio de 1926, é imposto o regime de separação de sexos nas escolas primárias situadas nas povoações com mais de 5 000 habitantes, desde que nestas exista mais do que um lugar de professor (Lei nº 1 880 de 8 de Junho de 1926 - publicada a 24 de Junho), pondo fim ao sistema de coeducação que a I república tinha consagrado e são definitivamente extintas, como já referimos, as escolas primárias superiores (decreto nº 11 730 de 15 de Junho), com a justificação que "*surgiram às dezenas, sem critério, sem programa de ensino …,* "dando origem, ao que considera ser a sua própria ineficiência. Segue-se (1927) uma reforma mais ampla do ensino primário, cujas principais medidas são a redução da escolaridade obrigatória de cinco para quatro anos e a imposição como norma geral a separação de sexos no ensino primário (decreto nº 13 791 de 17 de Junho)[105].

Em 1928 e 1929 são revistos os programas para o ensino primário elementar. Escreve o legislador que "*disciplinar consciências, formando o carácter é uma das mais belas obras da escola primária*" (decreto nº 16 077 de 26 de Outubro de 1928), propondo-se, então, reformular os programas para o ensino primário elementar. Com efeito, afirmando seguir o lema do "*pouco e bem*", o regime vai olhar cuidadosamente para os conteúdos escolares lecionados e para os manuais utilizados que serão objeto de diversos diplomas legais. Em 1929, aprova-se uma nova reformulação dos programas do ensino primário elementar visando a "*sua simplificação*" (decreto nº 16 730 de 13 de Abril). Embora mantendo os quatro anos de escolaridade obrigatória, refere-se que os três primeiros anos constituíam "*o ensino propriamente elementar – ler, escrever e contar corretamente*" e o quarto ano "*um ensino complementar que forneça os conhecimentos indispensáveis a todos aqueles que não possam continuar os seus estudos*", naquilo que

[104] As citações do Conde de Aurora, João Ameal, Alfredo Pimenta e Salazar foram extraídas de Carvalho 2008: 726-728.

[105] O regime de coeducação apenas seria restaurado em 1972, para o ensino primário ao mesmo tempo que era instituído no ciclo preparatório secundário (decreto-lei nº 482/72 de 28 de Novembro).

Carvalho considera ser um "*toque de mau augúrio*" apontado à continuidade da redução da escolaridade obrigatória (2008:730). Os programas são alterados, encurtados e simplificados, particularmente no que diz respeito às três primeiras classes. Os conteúdos patrióticos, morais e religiosos são reforçados. Como se escreverá, mais tarde, em nova revisão, pretendia-se acabar com um "*estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança"* e valorizar *"o ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal*" (decreto-lei nº 27 279 de 24 de Novembro de 1936). A este propósito, escreveu Filomena Mónica que, na prática, "*as restrições curriculares traduziam-se em mais religião e menos «teoria»*" (1978: 282).

O ano de 1930 assiste à tomada de várias medidas que prosseguem na senda de «racionalizar», na ótica do regime, este nível de ensino. São extintas as *escolas normais primárias* para a formação de professores, herdadas da República e, em sua substituição, são instituídas as *escolas do magistério primário* em Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e Ponta Delgada. Mais uma vez, se argumenta que o objetivo da reforma é, "(…) *simplificar, uniformizar, reduzir cada organismo a uma função rigorosamente definida*" (decreto-lei nº 18 646 de 19 de Julho). O curso passa de três para dois anos de duração, o número de disciplinas e a sua abrangência científica e pedagógica e em, em geral, os conteúdos programáticos são bastante reduzidos. Refira-se que, já em 1928, tinha havido uma tentativa de encerrar as escolas normais primárias de Coimbra, Braga e Ponta Delgada sob o pretexto da necessidade de reduzir a despesa pública, mas, face à contestação da decisão então verificada, o governo tinha recuado. Ainda assim, a questão da formação do professorado para o ensino primário não estava, para o regime, devidamente resolvida. Desejoso de «disciplinar» uma classe que, muitas vezes, se tinha revelado interventiva e reivindicativa, para além da tomada de um conjunto de medidas de controlo das suas associações e respetiva imprensa, havia que «controlar» igualmente a formação dos docentes e os respetivos formadores. Assim, em 1936, as inscrições de alunos na 1ª classe das escolas do Magistério Primário, oficiais e particulares, são suspensas e exige-se para o exercício da docência no ensino primário "*um comportamento irrepreensível*", ao mesmo tempo que se ameaçava de demissão todos os que "*dêem escândalo público*" ou "*assumam atitude contrária à ordem social estabelecida pela Constituição de 1933*" (decreto-lei nº 27 279 de 24 de Novembro). O funcionamento regular das Escolas do Magistério Primário só será retomado em 1942, com um plano de estudos ainda mais reduzido (três semestres).

Ainda em 1930, a escolaridade obrigatória é reduzida para três anos e o ensino primário elementar dividido em dois graus, constituindo as três primeiras classes o 1º grau do ensino primário elementar (único de frequência obrigatória) e a 4ª classe, o 2º grau do ensino primário elementar, exigindo-se a realização de um exame para a

conclusão de cada grau (decreto nº 18 140 de 28 de Março). Confirmava-se, assim, a orientação para a redução da escolaridade obrigatória que se manteria até 1956 (para os rapazes) e até 1960 (para as raparigas) na 3ª classe. Em 1930 seriam igualmente extintas as Escolas Móveis (de que já demos conta no ponto anterior) e criavam-se as chamadas *Escolas Incompletas,* de carácter temporário, a estabelecer em povoações rurais, onde existissem, pelo menos, trinta crianças recenseadas em idade escolar. Dando-se preferência a professores diplomados para a docência nestas escolas, se tal não fosse possível, seriam aceites pessoas que possuíssem a necessária "*idoneidade moral e intelectual*" (Decreto nº 18 819 de 5 de Setembro). Dava-se, assim, o primeiro passo para a criação do *Postos de Ensino*, apresentados como a prova da "*carinhosa atenção*" do governo à "*propagação e aperfeiçoamento da escola primária elementar*" e como mais um instrumento "*da iniciativa da Ditadura em prol da diminuição do número de iletrados, ou seja, da resolução do problema do analfabetismo*" (Decreto nº 20 604 de 30 de Novembro de 1931, publicado a 9 de Dezembro desse ano). Estes «postos de ensino» deveriam ser implementados em localidades onde não existisse o ensino primário regular e poderiam funcionar em horário diurno ou noturno. Os «professores», designados por «regentes», seriam pessoas com «a dita» idoneidade moral e intelectual, atestada pelas autoridades locais.[106]

A política relativa aos manuais escolares foi, igualmente, como dissemos acima, alvo de uma atenção particular do regime. Em 1930, o regime regulamenta a aprovação e adoção dos "*livros e compêndios*" para o ensino primário elementar, obrigando a uma aprovação prévia desses manuais (decreto nº 18 379 de 23 de Maio), seguido, dois anos depois, pela indicação de uma lista de frases que deviam ser obrigatoriamente incluídas em todos os livros de leitura adotados oficialmente (decreto nº 21 014 de 21 de Março de 1932). Estes dois decretos (assinados pelo Ministro da Instrução Cordeiro Ramos), preparavam o terreno para a adoção do livro único que viria a ser decretada pouco tempo depois. Para além disso, o decreto de 1932 é ilustrativo, pelas frases que se escolhe para impor às escolas e aos professores, da ideologia oficial do regime e do seu esforço de formação de uma população disciplinada, conformada e obediente perante todo o tipo de hierarquias. Veja-se alguns exemplos dessas frases, umas de autor não identificado, outras com assinatura: "*se tu soubesses o que custa mandar, gostarias de obedecer toda a vida*"; "*obedece e saberás mandar*"; "*na família o chefe é o pai, na escola o chefe é o Mestre, no Estado o chefe é o Governo*"; "*no barulho ninguém se entende, é por isso que*

[106] A partir de 1935 passa a ser exigido aos candidatos a regentes que tenham uma idade compreendida entre os 18 anos (se forem do sexo feminino) ou 20 anos (se forem do sexo masculino) e 45 anos (em ambos os casos). Exige-se igualmente, no caso de não serem diplomados pelo Magistério Primário, a aprovação num exame de aptidão de conhecimentos do programa do ensino primário elementar. Esta legislação instituía também um curso intensivo nas Escolas do Magistério Primário destinado a regentes escolares a fim de lhes proporcionar as habilitações mínimas necessárias. Os postos de ensino (ou posto escolares) só seriam extintos (progressivamente) pelo decreto nº 67/73 de 26 de Fevereiro.

na Revolução ninguém se respeita"; "*a tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os teus sacrifícios*"; "*Instruir? Sem dúvida. Mas antes de instruir, educar*" (cit. de Alfredo Pimenta); "*Toda a escolha dos superiores pelos inferiores é profundamente anárquica*" (cit. de August Comte); "*Sem autoridade é impossível uma organização social perfeita. Essa autoridade é a base da ordem*" (cit. de Sidónio Pais).

Em 1936, é remodelado o Ministério da Instrução Pública que passa a designar-se por Ministério da Educação Nacional (Lei nº 1 941 de 11 de Abril). Nesse diploma, já inteiramente alinhado com a Constituição de 1933 e que reflete a consolidação do salazarismo no interior do regime, determina-se a revisão de todos os programas de todos os graus de ensino de modo a que seja "*suprimido tudo o que seja inútil ou pedagogicamente dispensável*". Também se pretende prevenir a "*superpopulação dos liceus e das universidades*", através de uma "*oportuna repartição dos alunos, segundo as suas aptidões, entre o ensino liceal e o ensino profissional*", atribuindo a este último "*uma finalidade autónoma*". Determina-se, com exceção da Universidade, a existência de um «livro único» para cada (ensino primário) ou para cada disciplina (ensino secundário e profissional). Atribui-se um papel de destaque à Mocidade Portuguesa (definida como organização nacional e pré-militar), no estímulo ao desenvolvimento integral da juventude, à formação do seu carácter e ao amor à Pátria. Torna-se obrigatório o Canto Coral em todos os estabelecimentos de ensino (com exceção do ensino superior) como "*elemento de educação e coesão nacional*" e impõe-se a obrigação de colocação de um crucifixo na parede, por detrás e acima da cadeira do professor, como "*símbolo da educação cristã determinada pela Constituição*". Como afirma Carvalho (2008:753-754), esta lei "*traduz a intenção da Ditadura em privilegiar a educação* (*determinada educação, evidentemente*) *em detrimento da instrução*". Reduzia-se a instrução ao mínimo nas suas dimensões do saber ler, escrever e contar e elevava-se, ao máximo, a ideologia nacionalista e catolicamente conservadora característica do Estado Novo.

Ocorrerá nos anos de 1936 e 1937 a última reforma do ensino primário, antes da eclosão da II guerra mundial. O programa do ensino primário elementar obrigatório centra-se na Língua Portuguesa e na Aritmética, nos Trabalhos Manuais e Lavores Femininos, na Educação Física, no Canto Coral e na Educação Moral (o termo educação cívica cai) traduzindo o reforço dos valores ideológicos do regime; o ensino da "*doutrina cristã tradicional do país*", que a República havia abolido das escolas oficiais, regressa em força, mesclada com o culto dos feitos e dos heróis da história portuguesa, com as tradições (adoçadas) do folclore português e o «respeito» pela autoridade; regulamenta-se a adoção do livro único, torna-se obrigatória a inscrição dos alunos do ensino primário na Mocidade Portuguesa; suspende-se as matrículas no 1º ano do Magistério Primário (a que já fizemos referência acima); proíbe-se o casamento das professoras primárias sem

uma autorização expressa do ministro da Educação Nacional; exalta-se os «postos de ensino», que passam a ser renomeados como «postos escolares», declarando-se que "*o problema do analfabetismo só pode ser resolvido pela sua difusão" assumindo-se estes* como "embriões da escola elementar", «ternurentamente» caracterizados como a "*escola aconchegada da terra pequenina*".[107]

2.5.2. O Estado Novo e a educação de adultos até aos anos cinquenta: da regulamentação dos «cursos noturnos» à discussão sobre o analfabetismo

A «Ditadura nacional» ou o Estado Novo vão também legislar sobre os cursos noturnos do ensino primário elementar. Refira-se que é a partir desta época que começamos a encontrar, com maior regularidade (mas não sistematicamente), legislação especifica e autónoma relativa à educação de adultos. Com referimos anteriormente, a questão do ensino de adultos, normalmente realizada em horário noturno ou dominical, era quase sempre tratada no âmbito da legislação atinente ao ensino primário ou profissional. Esta maior autonomização legislativa das ações educativas de base dirigidas aos adultos, que se dirigiu sobretudo à regulamentação de aspetos administrativos, não se traduziu, por isso, numa maior atenção às especificidades e necessidades intelectuais e pedagógicas próprias dos adultos, ou no interesse em lhes dar resposta. Na realidade, durante todo o período do Estado Novo, o tipo de estrutura dos cursos para adultos, as pedagogias utilizadas e o recrutamento dos docentes, vão permanecer muito próximas das que estão em uso nos cursos diurnos para a infância.

Numa das primeiras incursões neste capítulo, propõe-se o regime, regulamentar o funcionamento dos cursos noturnos. Reconhecendo que os cursos noturnos para adultos "*não têm sido devidamente utilizados*", apesar da experiência mostrar a sua «proficuidade», pretende o Estado, em cooperação com outras entidades, realizar "*uma ação mais intensa em prol da diminuição do número de analfabetos*" (decreto nº 18 724 de 5 de Agosto de 1930). Em conformidade com este objetivo, autorizava-se o funcionamento, junto das escolas primárias elementares, de cursos noturnos até ao limite de 500. Estes cursos (oficiais) ofereciam apenas as três classes do 1º grau do ensino primário e seguiam, também eles, o regime de separação de sexos. Com uma carga horária diária de duas horas (dias úteis) e um calendário que se estendia entre 1 de Novembro e 31 de Março, com a possibilidade de se prolongar até 30 de Abril se a "*respetiva frequência assim o recomendasse*" deviam, no final de cada ano, proceder à realização de provas para avaliação dos alunos. Realizavam-se por solicitação de

[107] Decreto-Lei nº 27 279 de 24 de Novembro de 1936; Decreto-Lei nº 27 603 de 29 de Março de 1937; Decreto-Lei nº 27 882 de 21 de Julho de 1937.

entidades locais, que deveriam assegurar as despesas do seu funcionamento, com exceção do professor, que "*receberia uma compensação*" mensal assegurada pelo Estado Central (que é atualizada de 18$ para 180$, sendo de 250$ em Lisboa e Porto). Os professores seriam os mesmos do ensino diurno e candidatar-se-iam para esse efeito. Os cursos, cujo número de alunos se mantivesse abaixo de quinze, durante dois meses, veriam a sua continuidade interrompida. Esta legislação é omissa quanto às modalidades de prosseguimento de estudos para os adultos que o pretendessem fazer.

Em 1932, em face do sucesso que o governo afirma ter tido, logo nesse ano, no crescimento da oferta de cursos e de alunos inscritos (mais de dez mil matriculados, seis mil dos quais com frequência regular), reconhece-se que, para esse resultado, não tinha sido de pouca importância o aumento da "*mesquinha retribuição*" que até aí os professores recebiam, o que inviabilizava a sua participação (Decreto nº 21 896 de 22 de Novembro). Este diploma, apresentado como estabelecendo uma "*regulação definitiva*" para o "*serviço noturno no ensino primário elementar oficial*", traz poucas novidades relativamente à legislação de 1930: regulamenta-se com maior detalhe a contratação de professores; entrega-se à «Inspeção» da região e ao «círculo escolar» a responsabilidade de autorizar a entrada em funcionamento ou reabertura dos cursos noturnos, bem como a sua interrupção (até aí a cargo da Direcção-Geral do Ensino Primário) ou de propor a sua extinção (prorrogativa que se mantinha na jurisdição daquela direção-geral); mantém-se o limite máximo de 500 cursos autorizados; admite-se o funcionamento (devidamente autorizado) de outros cursos de ensino primário noturno oficiais (4ª classe), desde que as entidades proponentes assegurassem todas as despesas dos mesmos (incluindo o pagamento do professor); aumenta-se de 20 para 30 o número mínimo de alunos inscritos para o arranque de um curso; aumenta-se de 15 para 20 o limiar mínimo de alunos a frequentá-lo regularmente, para que este possa prosseguir; diminui-se de 14 para 13 anos a idade mínima para a inscrição. E, no essencial, fica-se por aqui a ação do Estado Novo, no campo da educação de adultos, até ao início da década de cinquenta.

Apesar da apologia do analfabetismo, realizada por diversas personalidades e entidades do regime, e das medidas por este tomadas conducentes a um ensino primário elementar (e outros níveis de ensino) de baixos padrões, ainda que estritamente controlados do ponto de vista ideológico, assinale-se, no entanto, que vindos do interior do regime, ou das suas margens, continuavam a ouvir-se vozes clamando contra o analfabetismo e os seus malefícios. É o caso do jornal a "Educação Nacional", reaparecido em 1927 (depois de sete anos de ausência), que criticava "a situação caótica" do ensino e manifestava esperança de que o "novo regime" a pudesse melhorar, ao mesmo tempo que pedia, pelo menos, a construção de 10 000 novas escolas, a reparação e apetrechamento das que já existiam, bem como a melhoria das condições materiais e profissionais dos professores (Mansos, 2014:64). O mesmo se pode dizer da

campanha realizada contra o analfabetismo, nas páginas do Diário de Notícias, em 1931-32, envolvendo personalidades do regime ligadas a setores industriais "modernizadores". Esta corrente de opinião advogava as vantagens, para a economia, da alfabetização e, ao mesmo tempo, sinalizava as diferenças de vulto existentes nas taxas de escolarização da população portuguesa e a da maioria dos países europeus e os "perigos" que daí poderiam advir. O analfabeto era, nas páginas deste jornal, descrito como alguém incapaz de corresponder às exigências da sociedade sua contemporânea. Como aí se dizia "*O homem que não sabe ler, está fora da sua época. Não há propostas sociais, higiénicas, morais que o possam elevar; não há educação cívica sólida, não há capacidade de trabalho eficiente; não há com populações analfabetas, civilização progressiva*"[108]. Propõe-se aí a construção de escolas para a infância e para os adultos, a abertura de cursos noturnos nas escolas oficiais, nas empresas e em diversas associações e a criação de comissões locais para a dinamização da instrução popular, apela-se à iniciativa particular e à igreja e paróquias, propõe-se prémios e gratificações aos professores, párocos e estudantes que mais gente alfabetizem e multas para os adultos relapsos à alfabetização. Entidades como a Liga de Propaganda contra o Analfabetismo, com sede no Porto, a Sociedade Promotora da Educação Popular Setubalense ou a Associação Industrial de Aveiro, anunciavam nas páginas do Diário de Notícias as suas atividades em prol da alfabetização.

No ano de 1935, a discussão sobre o analfabetismo, as suas consequências e os remédios para o combater chega, "em força" à Assembleia Nacional, por intermédio de uma proposta do deputado Araújo Correia em projeto intitulado "*a cultura popular em Portugal*".[109] Em proposta extensa, fundada em estatísticas oficiais, argumentação de carater económico e soluções imaginativas, mas controversas, procura apresentar medidas para a resolução parcial do problema do analfabetismo, já que a sua resolução efetiva levará, na sua opinião, mais de vinte anos. Partindo dos censos de 1930, elabora um diagnóstico detalhado, apresentando números concelho a concelho, comparando zonas urbanas e rurais, cidades, vilas e aldeias, homens e mulheres, jovens e velhos e chega a um diagnóstico "*doloroso*", nas suas próprias palavras: a de que, apesar de todos os esforços o "(…) *país está ainda numa atrasada posição cultural*" e a haver "*progresso, se o há, é extremamente lento tendo aumentado os analfabetos quase proporcionalmente ao aumento da população*". Constatação dolorosa de facto. E não é só o analfabetismo, é também a situação de os poucos rudimentos escolares e culturais aprendidos na escola, por falta de prática, rapidamente, tudo (ou quase tudo) ser esquecido. Convencido de que é necessário atacar este problema de frente, sem o qual

[108] Diário de Notícia de 6 de Agosto de 1931. Citado a partir de Mansos (2014:67).

[109] Diário das Sessões, nº 26, 13 de Março de 1935. Sessão nº 23 da Assembleia Nacional em 12 de Março, pp 495-505. I Legislatura, Sessão Legislativa 01. http://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/01/01/026/1935-03-12/495

não poderá "*ser aperfeiçoada a economia do país*", dá exemplos de atividades económicas que não conseguem recrutar mão-de-obra qualificada, por exemplo, "*criados e serventes*" para hotéis, que saibam ler e escrever.

A sua proposta é a de concentrar esforços, no que diz respeito aos adultos, na população das zonas rurais (onde o problema assume maiores proporções) mas sem esquecer as zonas urbanas, os operários e até os pescadores e na faixa etária dos 14 aos 40 anos, que constituem, na sua opinião, a "*massa ativa da população*" e a "*parte do povo mais produtiva*". Para levar avante o seu plano propõe que se criem 40.000 postos escolares, aliás "*postos radio-escolares*". O princípio era simples. Em cada aldeia, em cada bairro, em cada escola, em cada lugar onde se pudesse juntar um grupo de pessoas a alfabetizar seria montado "(…) *um aparelho radiofónico de tipo simples e robusto, e convenientemente experimentado, alimentado diretamente pela corrente, onde a houvesse, ou por acumuladores* (…)". A Emissora Nacional produziria uma emissão diária dedicada ao ensino, após a ceia[110]. Um "vigilante" ou regente escolar ajudaria os alunos a ultrapassar as dificuldades que fossem surgindo. O programa seria minimalista. Leitura e escrita regular, as contas de somar, diminuir, multiplicar e dividir e algumas poucas coisas mais[111].

Admite o autor da proposta que não seria fácil convencer os adultos analfabetos a participar nas atividades letivas, mas propõe socorrer-se, para o conseguir, de um conjunto de medidas "discutíveis" só possíveis num Estado autoritário ou ditatorial. As Juntas de Freguesia deveriam elaborar uma lista de todos os analfabetos de ambos os sexos que, nos seus territórios, tivessem mais de 12 anos e menos de 50, lista que deveria ser atualizada anualmente. Os analfabetos, e pelo facto de o serem, passariam a ter que pagar uma multa anual ao Estado, cujo valor variava entre os 6$00 e os 24$00 escudos, segundo determinados critérios de residência e idade. Admitia-se a isenção da multa por pobreza, mas apenas até um limite de 20% dos analfabetos em cada freguesia. Caso os analfabetos se escusassem ao pagamento das multas deveriam ser as suas entidades patronais a descontá-las nos ordenados. Também se impedia os analfabetos, com mais de 12 anos e menos de 40 de emigrar, ou de trabalhar em hotéis. Como se castigava aqueles que não sabiam ler também se premiava aqueles que possuíssem o certificado da instrução primária. Assim, todas as entidades públicas ou empresas que se relacionassem com o Estado deveriam proporcionar aos certificados um salário

---

110 "*Há de começo a atração da música com que deve ser iniciada a lição diária: um concerto cuidadosamente preparado para atrair. No meio da lição, ou no seu final, pode sempre proporcionar-se aos auditores minutos de prazer espiritual: contar uma anedota, fazer ouvir uma música popular. Dizer uma dúzia de palavras sobre assunto que os interesse."*

111 *"Examinando bem as coisas, chega-se à conclusão que a leitura corrente, a escrita regular, as contas de somar, diminuir, multiplicar e dividir com números inteiros e decimais, rudimentos do sistema métrico compreendendo essencialmente as medidas de comprimento, capacidade e peso, na sua forma mais simples, são as necessidades elementares que satisfazem a grande maioria dos atuais analfabetos*". A isso deveria juntar-se "*alguns fatos notáveis da nossa história pátria*" (fundação da nacionalidade e descobrimentos) e alguns elementos da constituição política e administrativa do país e das colónias, já de acordo "*com a vigência da nova ordem política*".

melhorado por relação aos analfabetos. Também lhes deveria ser facilitada a isenção do serviço militar.

Quer a proposta de Araújo Correia, quer outras [112] que surgiram durante o debate, foram recusadas pela Assembleia Nacional. Argumentou-se com questões pedagógicas, já que as transmissões de rádio, mesmo que acompanhadas localmente por vigilantes ou regentes não assegurariam a devida qualidade do ensino e com os custos que tal programa implicava (apesar das multas aplicadas aos analfabetos). Mas, o argumento principal foi o de que não se justificavam medidas excecionais (apesar do quadro pouco satisfatório de analfabetismo traçado) quando as entidades responsáveis estavam, e bem, a fazer o seu trabalho. Ninguém reclamou da violência que era proposta contra os analfabetos e da culpabilização que sobre eles era lançada.

Durante a década de 40, intensifica-se o debate, no interior do regime, sobre a questão do analfabetismo. Aos temores sempre presentes de que o domínio da leitura e da escrita arrastassem consigo o acesso à «propaganda subversiva», a ideias democráticas ou revolucionárias e a costumes inapropriados e «ofensivos da moralidade», opõe-se uma progressiva consciencialização dos impactos negativos do ponto de vista social, económico e político das baixas taxas de escolaridade e das taxas altíssimas e anacrónicas, no contexto europeu, do analfabetismo entre a população portuguesa. O compromisso que emerge centra-se, então, em tornar mais efetivo o cumprimento da escolaridade obrigatória por parte das crianças em idade escolar e no reforço dos cursos de ensino noturno, ao mesmo tempo que se procura adaptar e refinar os dispositivos de controlo ideológico e de repressão e vigilância no cumprimento das orientações da ditadura estadonovista, num contexto internacional de conflito e incerteza [113]. Na

[112] Botelho Neves propõe que se aproveite as Casas do Povo para nelas se criarem "*postos de leitura* (…) *não para se lerem manuais que ensinem a fabricar bombas mas onde se aprenda a ler a Cartilha e onde se ensinem os deveres e as obrigações do Estado Novo*". O ensino seria ministrado por um (ou uma) desempregado que possuísse o diploma da instrução primária. As verbas para esse fim sairiam do Fundo do Desemprego e das cotizações dos sócios da Casa do Povo. Dinis da Fonseca propõe que qualquer um que possua o diploma da instrução primária, em qualquer lugar do país, possa, mediante comunicação à Inspeção Escolar, abrir um "*curso livre de ensino rudimentar*", destinado a analfabetos que tenham ultrapassado a idade escolar. O programa reduzir-se-ia a ensinar a ler e escrever e às quatro operações com números inteiros e decimais. Em cada concelho, um júri avaliaria os alunos e passaria os diplomas correspondentes. O Estado concederia um pequeno subsídio para instalação e material escolar e uma "gratificação" por cada aluno certificado.

[113] A década de 40, marcada pela II guerra mundial, é difícil para o regime de Salazar. A partir de 1941 em virtude da escassez de alguns géneros alimentares, do aumento de preços e da perda de valor dos salários, cresce muito a agitação social. Entre 1941/43 estala uma onda de greves e de movimentos reivindicativos, quer nos centros urbanos, quer nos meios rurais do sul do país. Também em 1943 é criado o MUNAF – Movimento de Unidade Nacional Antifascista, congregando grande parte das forças oposicionistas ao regime (comunistas, socialistas e velhos democratas republicanos e outros), que se virá a transformar no MUD - Movimento de Unidade Democrática. Com o fim da guerra, em 1945, e o triunfo das democracias ocidentais, o regime vê-se "obrigado" a dar alguns sinais de abertura. São convocadas eleições para a Assembleia Nacional a que concorre o MUD. Apesar das limitações, consegue fazer campanha vindo a desistir nas vésperas das eleições por considerar que não estavam garantidas condições para eleições livres e democráticas. O regime reage aumentando a repressão. Foram presas centenas de pessoas e, no dizer de Marques (1995: 632) seguiu-se uma perseguição visando todos os subscritores das listas de apoio ao MUD. Este é ilegalizado. O Tarrafal é reaberto para receber presos políticos, sobretudo comunistas. É reforçada a PIDE e o aparelho repressivo do Estado. A Censura aperta a sua vigilância sobre a imprensa, a rádio, o teatro e cinema e a todo o género de espetáculos. Professores universitários são afastados do ensino. Entre eles Bento de Jesus Caraça, Rui Luís Gomes, José Morgado. Em 1949, com as eleições para a Presidência da República, o regime é de novo abalado, em virtude de uma campanha participada, em torno da figura do general Norton de Matos. Este viria também a desistir na medida em que não estavam reunidas as condições necessárias para um ato eleitoral digno, como por exemplo a verificação dos cadernos

perspetiva da escolaridade, assiste-se ao incremento da construção de escolas, através do «Plano dos Centenários» [114], bem como da tentativa de tornar mais efetiva a frequência das escolas por parte das crianças em idade escolar, através do seu recenseamento e de um controlo mais eficaz de quem ia ou não à escola.

Na perspetiva do controlo político e ideológico são, por exemplo, atribuídas novas competências à FNAT, estruturada em delegações regionais e locais, que passa a ter como incumbência, junto dos seus sócios a organização de cursos de cultura geral e profissional, a organização de conferências e palestras, organização de bibliotecas populares, programas de rádio e sessões de cinema. Também a criação, em 1945 da Junta Central das Casas do Povo, visava a dinamização da "ação educativa", promovendo, para além de cursos para adultos, sessões culturais e bibliotecas populares. Tudo isto, estritamente controlado pelo poder central, através de edições e publicações de livros "*criteriosamente selecionados*", textos e materiais diversos para esse fim, por diversas entidades, entre as quais avultava o SNI – Secretariado Nacional de Informação, Cultura Popular e Turismo[115]. No contexto de uma ideologia que exaltava os valores "sagrados" da família, da pátria e do povo português, do catolicismo, dos princípios da autoridade e da disciplina e que procurava projetar uma imagem de um país idílico de gente pobre, mas feliz e trabalhadora, exigia-se aos professores e educadores e ao conjunto dos funcionários públicos ("servidores do Estado") provas de idoneidade moral e adesão aos valores do regime, que se traduzia, por exemplo, na subscrição da "declaração anticomunista" que obrigava os candidatos a manifestar-se como integrados "*na ordem estabelecida pela Constituição Política de 1933, com ativo repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas*" (decreto-lei nº 27 003 de 14 de Setembro de 1936) ou, noutro plano, nas dificuldades criadas às trabalhadoras do Estado para casar, como é o caso da proibição do casamento para enfermeiras e telefonistas, ou da necessidade de

eleitorais ou a fiscalização das urnas de voto. A guerra-fria que, entretanto, se declarara representa um balão de oxigénio para o regime. As potências ocidentais, receando a ação dos comunistas, passam a apoiar o regime que assim ultrapassa a sua primeira crise séria (idem: 635).

[114] O Plano dos Centenários constituiu um projeto de construção de escolas em larga escala, levado a cabo pelo Estado Novo, em Portugal. A designação do plano é tornada oficial por um artigo da Lei do Orçamento Geral do Estado para o ano de 1941: "O governo iniciará em 1941 a execução do plano geral da rede escolar, que será denominado dos Centenários e em que serão fixados o número, localização e tipos de escolas a construir para completo apetrechamento do ensino primário, inscrevendo-se no orçamento as verbas necessárias para as obras a realizar em participação com os corpos administrativos ou outras entidades" (art.º 7.º da Lei n.º 1985, de 17 de Dezembro de 1940). A primeira fase do Plano dos Centenários compreendia a construção de 561 edifícios, com 1 250 salas de aula, distribuídos por todos os distritos do país, incluindo as ilhas. Pretendia-se que esse ritmo fosse mantido por 10 anos. O total previsto no Plano dos Centenários compreendia 11 458 salas de aula a que correspondiam 6 809 edifícios. (Texto retirado do *Repositório Digital da História da Educação*). http://193.137.22.223/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/os-edificios-escolares-do-plano-dos-centenarios/apresentacao/

[115] Importante organismo para a definição e execução da política cultural do Estado Novo e com o qual se procurou envolver, mobilizar e instrumentalizar os intelectuais para o apoio e a propaganda do regime. Criado em 1933 e dirigido por António Ferro desenvolveu uma estratégia que ficou conhecida por "política do espírito", onde se procurava articular o apoio ao regime e ao seu chefe, com o culto da glória dos feitos pátrios, um entendimento enviesado das tradições populares e da arte moderna (devidamente expurgada dos seus "excessos"). Foi extinto em 1968. [Texto elaborado a partir da entrada Secretariado de Propaganda Nacional/ Secretariado Nacional de Informação do Dicionário do Estado-Novo II Volume (Rosas e Brito, 1996). Jorge Ramos do Ó é o autor dessa entrada]

autorização do Estado que as professoras primárias deveriam obter, caso o pretendessem fazer e a que já fizemos referência[116]

A taxa de analfabetismo, na população com 10 anos ou mais, reduziu-se 17% entre 1930 e 1950, passando de 60% para 43% segundo os dados apresentados por Candeias (1999), alcançando-se, assim, uma redução que é praticamente o dobro da conseguida nos vinte anos anteriores (9%). Também se verificou, a acreditar nas indicações oficiais, um crescimento do número de escolas (incluindo postos de ensino) dirigidas ao ensino primário (8 148 em 1926, para 15 662, em 1952), de alunos (crianças) matriculados nesse nível de ensino (316 888 em 1926, para 626 107 em 1952). Reconhecia ainda o regime a existência de uma percentagem significativa (entre 15% a 20%) de crianças em idade de frequência da escolaridade obrigatória que não a estavam a frequentar [117]. Embora se possa considerar como moderadamente positivos estes resultados, continuava-se muito longe dos padrões europeus e dos índices de escolaridade exigidos a uma sociedade moderna. De facto, um investimento na educação pouco ambicioso, orientado para patamares mínimos, que conduziu à diminuição do número de anos de escolaridade obrigatória, à contratação de regentes escolares, sem qualificações adequadas, à redução dos programas ao saber ler, escrever e contar e a muita "doutrinação" ideológica e uma «elite» política e económica desconfiada da educação e da cultura dificilmente permitiriam apresentar resultados mais satisfatórios.

2.5.3. O Plano de Educação Popular/Campanha Nacional de Educação de Adultos: da «mobilização» nacional à «culpabilização» dos analfabetos; dos «cursos noturnos» aos «cursos de educação de adultos»

No início dos anos 50, finda a guerra e extintas as esperanças de mudanças internas e de democratização do regime, nomeadamente quanto à possibilidade de realização de eleições livres, que tinham sido criadas pela vitória dos Aliados sobre o nazi-fascismo, o governo sente necessidade de produzir algumas mudanças que melhorassem a legitimidade e a face do regime, nem que fosse cosmeticamente, sobretudo em relação

[116] O Estado Novo reduzia o papel da mulher ao espaço doméstico. Era aí que a mulher se deveria realizar, cuidando das tarefas da casa, da educação dos filhos, do apoio incondicional ao marido. As mulheres deveriam optar entre o trabalho e o casamento. Personalidades do regime como Amaral Pyrrait (fundador do Movimento Nacional Sindicalista) chegaram mesmo a defender, em 1936, a proibição do trabalho feminino no comércio e na indústria, pois este para além de masculinizar as mulheres estava a conduzir ao "amesquinhamento da raça" e ao "aniquilamento da família" (Irene Flunser Pimentel, 2000: 25-92).
"*O Estado Novo proibiu ainda o trabalho das mulheres na administração local, na carreira diplomática, na magistratura judicial e em postos de trabalho no Ministério das Obras Públicas, até 1962. Por outro lado impôs também restrições de vária ordem a certas profissionais: as professoras primárias tinham de pedir autorização ao Ministério da Educação para se casarem, enquanto outras profissionais eram impedidas de contrair matrimónio: foram os casos das telefonistas da Anglo Portuguese Telephone, até 1939, das enfermeiras dos Hospitais Civis, até 1962, do pessoal feminino do Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE) e das hospedeiras de ar da TAP, até 1974*". Irene Flunser Pimentel, 2010.

[117] Dados colhidos no Decreto-Lei nº 38 968 de 27 de Outubro de 1952.

a algumas organizações internacionais, surgidas no pós-guerra, como a NATO[118], a OCDE[119], a ONU[120] e a UNESCO[121] a que tinha aderido recentemente ou a que pretendia aderir. Esta última organização, por exemplo, dedicada às questões da educação e cultura, começa a divulgar estudos comparativos em que Portugal aparece mal colocado, o que afeta a imagem do regime[122]. Também, do ponto de vista económico, uma política de fomento de obras públicas e de apoio a uma industrialização condicionada em torno de alguns monopólios, suscita necessidades de formação de mão-de-obra a que o regime procura responder. Assim, apesar das melhorias obtidas nas décadas anteriores, e passados dezassete anos da proposta de Araújo Correia, chega o Estado à conclusão que necessita de medidas extraordinárias para combater o analfabetismo dos adultos e a fuga à escola por parte das crianças. É nesse contexto que, em 1952, é lançado o *Plano de Educação Popular,* que visava "*despertar e desenvolver no nosso povo, por processos diretos e indiretos, por métodos suasórios ou repressivos um interesse esclarecido pela instrução"* (Decreto-Lei nº 38 968 de 27 de Outubro de 1952).

Faz-se, no preâmbulo do documento que dá corpo a esse plano, um "retrato" da situação da educação popular, salientando-se a obra realizada desde 1926 e pondo-a em contraste com os "magros" resultados conseguidos pela República. Referem-se os «sucessos» alcançados na luta contra o analfabetismo e na efetivação da escolaridade obrigatória. Segundo este diploma, os êxitos na luta contra o analfabetismo entre os mais

---

[118] NATO (ou OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte, em português), é uma organização de cooperação militar, criada em 1949, já no contexto da guerra-fria, por diversos países europeus ocidentais, os EUA e o Canadá, com o objetivo de "conter a expansão soviética". Portugal foi membro fundador, dentro de uma estratégia de sobrevivência do regime, ideologicamente próximo dos países derrotados na guerra, mas que tinha adotado uma atitude de neutralidade formal. O fim, nos anos 80, do Bloco de Leste e da União Soviética, levou a uma certa indefinição estratégica nos objetivos desta Aliança militar que, no entanto, continuou a sua expansão, integrando muitos dos antigos países «socialistas» e intervindo militarmente em diversos conflitos.

[119] A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, em português) é uma organização nascida em 1948 (então com outro nome: OECE – Organização para a Cooperação Económica Europeia), com o objetivo de administrar os fundos dos EUA e Canadá para a reconstrução da Europa no pós-guerra, nomeadamente o Plano Marshall. Posteriormente viria a definir-se como uma organização para a promoção do desenvolvimento económico e o comércio internacional. Afirma-se comprometida com a democracia e a economia de mercado. Portugal foi membro fundador. Atualmente fazem parte desta organização 37 países, sobretudo da América do Norte e da Europa, mas também alguns da América do Sul e da Ásia.

[120] A ONU (Organização das Nações Unidas) é uma organização criada em 1945, para a promoção da cooperação internacional em substituição da Liga das Nações. Tem como objetivos a segurança e a paz mundial, a promoção dos direitos humanos, o desenvolvimento económico, o progresso social e a defesa do meio ambiente. Foi fundada por 51 Estados, sendo atualmente constituída por 193 membros. Apesar de ter pedido a adesão a esta organização em 1946, apenas em 1955 Portugal foi aceite como membro da ONU. As razões invocadas para esse impedimento, sobretudo por parte da URSS, prendiam-se com o estatuto de neutralidade de Portugal durante a guerra e com a situação nas colónias portuguesas.

[121] UNESCO (United Nations Eductional, Scientific and Cultural Organization) – organização da ONU, fundada em 1946 com o "*propósito […] de contribuir para a paz e a segurança promovendo a colaboração entre as nações através da educação, ciência e cultura no sentido de assegurar o respeito pela Justiça, o Estado de Direito, os direitos humanos e as liberdades fundamentais, afirmada por todos os povos do mundo sem distinção de raça, sexo, língua ou religiã,".* Início do artigo 1 (tal como foi aprovado em 1945 no documento fundador da UNESCO). http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117626Eb.pdf Portugal aderiu à UNESCO em 1965, para se retirar em 1972 e reingressar em 1974 (Comissão Nacional da UNESCO) https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/a-unesco/sobre-a-unesco/portugal-na-unesco

[122] (…) *Os números incomodam no plano interno e externo funcionando como um estigma que persegue o salazarismo. Depois de uma fase fortemente doutrinária, o regime descobre a necessidade de incentivar o desenvolvimento «cultural» e «intelectual» da nação*." (Nóvoa, 2005:113).

jovens são dos que mais se evidenciam. Também se referencia o sucesso do "Plano dos Centenários", ao abrigo do qual já tinham sido construídos 1390 edifícios, com 2 883 salas, estando em construção mais 292 edifícios (520 salas).

Apesar dos resultados positivos, declara o governo não estar satisfeito, por não se ter ainda atingido os objetivos considerados necessários. Mas, para se poder atingir as metas pretendidas, torna-se indispensável conhecer as causas do analfabetismo e, se as causas são diversas, "*a sua mais funda razão de ser*" reside no povo que "(…) *pela sua riqueza intuitiva, pelas condições de existência e da sua atividade, não sente necessidade de ler*". Lamenta-se que, apesar dos cerca de 16 000 estabelecimentos escolares com as portas abertas, do fornecimento gratuito de livros, refeições, vestuário e calçado às crianças sem recursos económicos, sejam ainda muitas as que não as frequentam. Do mesmo modo se lastima que, apesar da oferta de cursos noturnos para adultos, poucos sejam frequentados com assiduidade e alguns até tivessem que ter sido encerrados por falta de interessados.

Estende-se o programa de Educação Popular em duas direções: a das crianças em idade escolar, procurando tornar efetiva a frequência da escolaridade obrigatória, e a dos adultos analfabetos, tendo-se como objetivo principal o ensino da leitura e da escrita e das operações matemáticas básicas. No que diz respeito à primeira, aumenta-se em um ano a idade recomendada para que as crianças frequentem a escola primária que passa assim a situar-se entre os sete e os doze anos, sem que, no entanto, o número de anos escolares obrigatórios aumente, mantendo-se a escolaridade elementar obrigatória nos três anos habituais. O próprio diploma reconhece que muitos acharão estranho que não se aproveite a oportunidade para estender a escolaridade obrigatória até à 4ª classe. A razão adiantada é que se ainda não se conseguiu generalizá-la com três anos, não se justifica a sua extensão para quatro anos.

Muitas das medidas contidas no Plano de Educação Popular, configuram um verdadeiro quadro punitivo (um "sistema de penalizações" como é dito) sobre os pais, conjugado com medidas "*de assistência aos meninos pobres*" constituindo, a par da inferiorização e culpabilização do analfabeto, as principais estratégias desse plano. Assim, os pais que não matriculassem os seus filhos na escola, ou que não assegurassem a sua frequência regular, seriam sujeitos a penalizações que iam de multas (até ao montante de 500$, remíveis a penas de prisão ou realização de trabalhos em obras públicas), à suspensão ou perda definitiva do abono de família (medida na qual se depositava muitas esperanças). Também era dada autoridade à polícia para intervir no caso de crianças em idade escolar vistas na rua, que deviam ser conduzidas à escola e verificada a sua situação de matrícula. No campo da assistência, reconhece-se a importância do apoio às famílias com poucos recursos económicos, função que cabia,

desde 1936, no essencial, à *Obra das Mães pela Educação Nacional*[123] que se encarregava da organização e funcionamento das cantinas escolares (dependentes da existência de um benfeitor) e da «caixa escolar» que providenciava livros e roupas aos meninos pobres. O Estado devia ter, neste aspeto, um papel suplementar, mas admitindo-se a necessidade da sua intervenção crescente, por intermédio dos governos Civis e das Câmaras Municipais. Comprometia-se o governo, a canalizar as verbas das multas cobradas para a assistência, a construir cantinas escolares, desde que existam benfeitores que assegurem o seu funcionamento habitual, no qual os alunos também são chamados a colaborar, dado o seu papel educativo (segundo se afirma no texto do decreto-lei, no ano letivo de 51-52 funcionaram 517 cantinas escolares) e diligenciar junto dos editores do *livro único* para o seu fornecimento a preços mais baixos para as crianças de menos recursos. Também se proíbe a contratação de menores de 18 anos[124] que não tenham concluído o ensino primário elementar, para qualquer atividade económica, à exceção das atividades agrícolas ou equiparadas ao serviço doméstico (exceção que deverá terminar logo que para tal existam condições).

Quanto aos adultos, critica-se a forma como tem sido, normalmente, encarado o ensino destes no país, desde o tempo da Monarquia até ao da República, assentes em muita legislação e pouca obra e no passar de responsabilidades para as Câmaras Municipais e entidades particulares (reconhecendo-se, no entanto, as dificuldades do assunto). Fala-se, aliás, "*num século morto*", entre 1830 e 1930, em termos de luta contra o analfabetismo. A ação do Estado Novo na área é vista como positiva e como tendo trazido "*consistência*" aos cursos noturnos. O abandono de "*puras construções teóricas*", como «cursos dominicais», «missões escolares», «escolas móveis» ou «cátedras ambulantes», traduziu-se, na ótica do governo, em maior realismo e solidez do sistema. Ainda assim, e sem menosprezar os resultados obtidos, estes não são conformes ao que seria de esperar, pelo que se impõe a sua reformulação. Em primeiro lugar alarga-se o seu horário (até agora sempre em regime noturno), para a possibilidade de estes cursos funcionarem também durante o dia, a fim de facilitar a sua frequência por raparigas e mulheres analfabetas, para as quais, o ensino noturno "*não é aconselhado nem, na maior parte das vezes, possível*". Esta mudança implicou a alteração do nome de «cursos noturnos» para «cursos de educação de adultos». Alarga-se o período do seu

[123] OMEN – Obra das Mães pela Educação Nacional. Organização de mulheres apoiantes do Estado Novo, fundada em 1936. Visava "*estimular a ação educativa da família*", nos valores ideológicos do regime, assegurando a "*cooperação entre esta e a Escola*", bem como "*preparar as gerações femininas para os seus futuros deveres maternais, domésticos e sociais*". Dos seus estatutos constavam, entre outras missões, "*Estimular e dirigir as habilitações das mães para a educação familiar tendo em conta as diversas circunstâncias de classe e de meio*"; "*Defender os bons costumes, designadamente no que respeita ao vestuário, à leitura e aos divertimentos*"; "*Dispensar aos filhos dos pobres a assistência necessária para que possam cumprir a escolaridade obrigatória e frequentar a escola, designadamente pelas instituições de cantinas, distribuição de uniformes, distribuição de livros e fortalecimento da caixa escolar*". Informações colhidas em Irene Flunser Pimentel (2007:19.43).

[124] Na época, a idade mínima legal para o trabalho era de 12 anos (decreto-lei nº 24 402 de 24 de Agosto de 1934).

funcionamento (normalmente entre Novembro e Abril) em um mês passando a terminar em 31 de Maio. Diminui-se o número de alunos inscritos necessários para o arranque de um curso de 30 para 20 matriculados, deixando de ser possível a sua continuidade abaixo de 15 alunos (era de 20) com frequência regular. Criam-se três épocas de exame, havendo ainda a possibilidade de, em casos especiais, os exames se realizarem fora dessas épocas. Unifica-se a "gratificação" a pagar aos professores dos cursos de adultos, nas zonas urbanas e nas zonas rurais, embora, por "*razões óbvias*" estas, se mantenham "*um pouco superiores*" em Lisboa e Porto. Os regentes escolares que lecionem nestes cursos também têm a sua "gratificação" unificada.

Para além das alterações gerais relativas aos "cursos noturnos" do ensino primário, agora ditos "cursos de educação de adultos", e no sentido de acelerar o combate ao analfabetismo dos adultos, resolveu o Estado lançar uma "*Campanha Nacional de Educação de Adultos*", a realizar nos anos de 1953-54, dirigida, sobretudo, a adolescentes e adultos analfabetos, com idades compreendidas entre os 14 e os 35 anos (cerca de um milhão em 1950). Mostra-se preocupação com o facto de a taxa de analfabetismo ser praticamente idêntica em todos os grupos etários (apenas a partir da década de 40, os mais novos apresentam taxas de alfabetização superiores, segundo os dados apresentados) o que não pode deixar de ser lido como um indicador de insucesso das políticas de "instrução popular" seguidas até ao momento.

Espera-se, durante o período de duração da Campanha, multiplicar os cursos de adultos em funcionamento, com a colaboração, em "*regime de voluntariado*" (embora se preveja o dispêndio de uma verba para o educador por cada iletrado aprovado em exame do ensino primário elementar) de professores primários e de outros níveis de ensino, de regentes escolares e de outras pessoas com "*competências pedagógicas e idoneidade moral e cívica*". Os cursos devem, para além de proporcionar a aprendizagem dos rudimentos de leitura, escrita e cálculo, contribuir para a "*educação geral do nosso povo*". Para isso, devem fazer parte das matérias lecionadas noções de "*educação moral e cívica, organização corporativa, previdência social, segurança no trabalho, higiene e defesa da saúde, agricultura e pecuária*". O adulto deveria ser ensinado a pensar e falar com clareza e precisão, a desenvolver o gosto pela leitura, a compreender a necessidade de instrução, a defender a sua saúde e a dos seus, a aperfeiçoar o seu trabalho, a tomar consciência dos valores sociais, económicos, estéticos, cívicos, morais e espirituais, mas também a defender-se de "*falsas ideias e perigosos mitos*". Para além de alguma retórica inócua, expõe-se aqui, claramente, o programa ideológico do regime salazarista, que sempre procurou articular o ensino, sobretudo o ensino básico de crianças ou adultos, com os seus valores ideológicos corporativistas, conservadores e antidemocráticos.

A imprensa, a Emissora Nacional, o cinema [125], o teatro, as organizações corporativas, as paróquias, os estabelecimentos de ensino, oficias e particulares, as escolas do Magistério Primário, os Ministérios e departamentos públicos, a Mocidade e a Legião Portuguesa, o Instituto Nacional de Estatística, todos são chamados à colaboração e a desempenhar, nos seus âmbitos e especificidades próprias, um papel ativo e de relevo em tão importante desígnio nacional. Para facilitar a tarefa e potenciar o êxito da Campanha recorre-se também a certas "medidas incentivadoras" da frequência desejada dos cursos, por parte dos adolescentes e adultos analfabetos, como por exemplo: a obrigatoriedade de as entidades patronais, com mais de vinte assalariados no seu quadro permanente, com menos de 35 anos, sem o diploma da 3ª classe, se verem obrigadas a ceder instalações para o funcionamento de um curso de adultos; os assalariados que se recusassem à frequência desses cursos, que não garantissem assiduidade, ou perturbassem o seu funcionamento, poderem ser despedidos sem aviso prévio ou indemnização; passar a ser vedada a contratação para o funcionalismo público ou para qualquer organismo público de pessoas sem aquele grau escolar; a possibilidade de, por despacho do ministro das Corporações e da Previdência Social, aquela medida poder ser tomada para qualquer outro setor de atividade económica; deixarem de ser admitidos a exame de condução automóvel os indivíduos que não possuíssem, pelo menos, a 3ª classe; proibição de emigração a indivíduos com mais de 14 e menos de 25 anos, que não possuam esse grau escolar, a menos que se trate de «a*normais*» (termo que se mantinha há muito tempo na documentação oficial – e não só - para designar pessoas com deficiência mental); os mancebos, incorporados em qualquer ramo das Forças Armadas não poderiam passar à disponibilidade se não tivessem obtido o exame da 3ª classe.

O decreto-lei que institui o Plano de Educação Popular é assinado pelo Presidente da República (Craveiro Lopes), pelo Primeiro-Ministro (Oliveira Salazar) e por mais 14 ministros, no que parece ser uma forma de transmitir, para fora, a importância que o regime lhe atribuía. Deste modo, os partidários de uma escolarização generalizada, ainda que mínima, pelo menos aos grupos etários mais novos, aparentam, a partir desta data, terem "levado a melhor" sobre as correntes que, no interior do regime, continuavam a ver no simples saber ler e escrever os maiores perigos de subversão. No entanto, a extensa argumentação produzida a favor da necessidade da alfabetização, a muita e detalhada informação estatística apresentada, o apelo ao envolvimento das mais diversas instituições, parecem indiciar a necessidade de "ganhar", para esse objetivo, setores do

[125] O Cinema constituiu um poderoso meio de comunicação de que o Estado Novo se serviu para difundir as suas ideias. Também foi utilizado abundantemente no âmbito do Plano de Educação Popular, que integrava a Campanha Nacional de Educação de Adultos. Estão disponíveis na Internet diversos pequenos filmes de apoio às ações dessa campanha cujo personagem principal é o "Zé Analfabeto", interpretado por Vasco Santana que, recreando situações da vida real, procura demonstrar o quanto fica a perder o analfabeto relativamente àquele que sabe ler, escrever e contar. Ver, por exemplo "*Confissões de um Analfabeto*" http://www.cinemateca.pt/Cinemateca-Digital/Ficha.aspx?obraid=2341&type=Video; "*O Zé Analfabeto na Vida Corrente*" http://www.cinemateca.pt/Cinemateca-Digital/Ficha.aspx?obraid=2356&type=Video; "O Zé Analfabeto nos CTT" http://www.cinemateca.pt/Cinemateca-Digital/Ficha.aspx?obraid=7487&type=Video

patronato ou da Igreja e outros que continuavam a mostrar-se renitentes aos "novos tempos" do pós-guerra. É curioso verificarmos como, entre a mais diversa argumentação em defesa dessa alfabetização, ainda que genérica e algo vaga, como a "*integração do homem na sua natureza e no seu destino",* ou a "*crescente complexidade da vida que vem causando tal inibição aos analfabetos que, na própria defesa destes e da Nação, o Estado tem o direito e o dever de tomar as providências* (…) são percetíveis já os argumentos típicos do que, mais tarde, se viria a chamar "teoria do capital humano". Assim, por exemplo, afirma-se que não pode esquecer-se as "*relações de estreita dependência entre a produtividade do trabalho e a difusão do ensino*", acrescentando-se ainda, e enfaticamente, as inúmeras vantagens para o trabalhador de uma boa instrução: "*desenvolve as suas faculdades de atenção, apura-lhe o espírito de observação, torna-o mais confiante, mais inteligente, mais apto a aperfeiçoar-se no exercício da profissão. Ela constitui, por isso, um fator importante na produção da riqueza. Seria, pois uma grande conquista (…) se as entidades patronais se compenetrassem desta verdade*". O Plano de Educação Popular previsto para decorrer entre 1953-54, só vai terminar efetivamente em 1956. A documentação sobre o tema permite dar conta do clima de "campanha" que se gerou, aliás, de acordo com as expetativas e a vontade expressa e inerente ao seu lançamento. Surgem cursos de adultos, um pouco por todo o país, bem como a edição de materiais de propaganda (livros, folhetos, filmes, etc. e um jornal oficial precisamente intitulado *A Campanha*). Em muitos deles, aquele que não sabe ler é tratado como um sujeito ignorante, inútil, perigoso para si, para os outros e para a sociedade, situação pela qual se culpa o próprio analfabeto e que passará, doravante, a ser sujeito de um significativo conjunto de medidas punitivas com vista à sua (e à dos seus filhos) alfabetização.

Em 1956, ao mesmo tempo que se extingue oficialmente a campanha de alfabetização, o governo apresenta um "balanço" altamente positivo dos resultados alcançados (Decreto-Lei nº 40 964 de 31 de Dezembro de 1956). O número de inscrições no ensino primário (crianças e adultos) sobe consideravelmente. No caso das crianças, as matrículas no ensino primário que eram de 663 388 em 1951-52 crescem para 830 611 em 1955/56, um crescimento de 12,5%. Segundo se afirma, praticamente todas as crianças entre os 7 e os 11 anos se encontram na escola, restando apenas 1% delas "*sem ensino*". As autoridades declaram resolvido o "*problema do analfabetismo em relação aos menores de idade*" (o que parece bastante exagerado já que os números apresentados se referem unicamente às crianças entre os sete e os 11 anos). No que diz respeito aos adultos, o decreto refere uma participação significativa de adultos no âmbito da campanha de alfabetização. Com efeito, passa-se de um número de matriculados nos cursos regulares de adultos a rondar os 10 000 (ano letivo de 1951-52) para números acima dos duzentos mil (anos letivos de 1953/54 a 1955/56). No total, ter-se-ão registado

891 400 inscrições de adultos nos quatro anos de duração do programa. No entanto, e como se refere no decreto que procede a este balanço, o número de inscrições não corresponde ao número de adultos individualmente considerados visto que muitos se matricularam em anos sucessivos. Dá-se mesmo conta de um relativo insucesso na medida em que, de todos aqueles inscritos, apenas 247 277 foram aprovados em exame (da 3ª classe), daí se evidenciando, afirma-se, as dificuldades "*que limitam a ação recuperadora em idades em que, por um lado, diminuiu a facilidade de aprendizagem, por outro aumentam os fatores que desviam do caminho da escola*". Apesar do incremento que o Plano de Educação Popular possa ter tido no aumento da taxa de escolarização da população portuguesa, o analfabetismo era ainda, em 1960, para os maiores de 10 anos, de 33% e manteve-se historicamente elevado, sobretudo no que diz respeito às gerações mais velhas.

Para além do balanço dos resultados do Plano de Educação Popular, aquele decreto-lei efetua algumas modificações no que diz respeito ao ensino primário e aos cursos de educação de adultos. Afirmando que a prioridade "*devia ser dada ao investimento escolar junto dos menores em idade de frequentar a escola*", prolonga a escolaridade obrigatória (apenas para os rapazes) para quatro anos, reconhecendo que esse alargamento não era só uma necessidade, como correspondia a uma tendência em curso, já que o número de crianças que se inscreviam na 4ª classe vinha em crescimento regular desde o início dos anos quarenta. O facto de não se ter alargado a escolaridade de quatro anos, também, às crianças do sexo feminino (o que acontecerá quatro anos mais tarde) diz muito, na nossa opinião, sobre o carácter conservador e retrógrado do Estado Novo. Neste mesmo decreto, procede-se ao alargamento dos cursos de educação de adultos oficiais (noturnos ou diurnos) até à 4ª classe, isto é, o Estado central passa também a assumir o custo da colocação dos professores nestes cursos, até aí, a cargo das entidades locais que os entendessem organizar. Mantém-se, ainda, segundo se escreve no decreto, a intenção de, no que concerne à educação dos adultos se manter o foco no "*ensino-base*", enquanto se mantiver o elevado o número "*dos que passado o período da escolaridade obrigatória, continuam sem saber ler*". Por essa razão, não se deveria pensar "*situar a educação de adultos em nível superior ao ensino primário*". Com o fim do Plano de Educação Popular e a mudança da equipa governamental [126], a ação do Estado relativa à educação de adultos regressa, assim, à «rotina» dos cursos para «adultos e adolescentes» organizados pelo calendário letivo habitual. Acreditando que o Plano de Educação Popular esteve na base de uma "*renovação da situação escolar portuguesa, que seria ponto de partida para a transformação que se iria processar nos anos seguintes",* Rómulo de Carvalho (2008: 791) afirma, no entanto, que os seus resultados globais devem ser lidos com algum cuidado, pois entre as inscrições que se registaram e

[126] Sai Pires de Lima e entra Pinto Leite para Ministro da Educação Nacional.

as aprovações verificadas existe, uma diferença muito assinalável. Não apenas para o caso dos adultos que já referimos, mas também no que diz respeito às crianças. De facto, consultando-se os dados indicados no decreto-lei nº 40 964 de 31 de Dezembro de 1956, podemos verificar, por exemplo, para o ano letivo de 1955-56, que a taxa de reprovações entre as crianças que frequentavam a 3ª e a 4ª classe é superior a 50%.

A partir de meados dos anos 50 a necessidade de formar quadros qualificados para um sistema económico em acelerada transformação e a necessidade sentida de o internacionalizar, vai prevalecer sobre uma visão centrada num ensino que privilegia o controlo e a inculcação ideológica (sem, no entanto, disso desistir). Como afirma Nóvoa

> "(…) O *ministro Pinto Leite, que ocupa a pasta da Educação Nacional entre 1955 e 1961, abre uma nova fase política fortemente marcada pela conceção de planeamento e pela influência das organizações internacionais na regulação do sistema educativo português. A partir dessa altura, a urgência de formar recursos humanos qualificados prevalece sobre uma visão exclusivamente centrada no ensino como sistema de inculcação ideológica*" (2005:119).

2.5.4. «Modernistas» e «Conservadores» - dos anos sessenta ao fim do regime: entre a «necessidade» imperiosa de mudanças e a «rigidez» do sistema político – a «reforma» de Veiga Simão

A crescente industrialização, os fenómenos da urbanização do litoral e a concentração em grandes áreas urbanas, a emigração massiva para a Europa, a difusão dos meios de comunicação, em particular da televisão, a emergência de uma classe média mais consistente e de uma sociedade de consumo intensificam, a partir do início da década de sessenta, novos desafios ao regime. Também do ponto de vista político as mudanças se fizeram sentir. As eleições de 1958, para a Presidência da República, às quais se candidatou o general Humberto Delgado, apoiado pela oposição, representaram um sério abanão no regime, a que este respondeu com a repressão habitual que viria a culminar, alguns anos depois, no próprio assassinato de Humberto Delgado, pela PIDE (1965). O início da guerra colonial, em 1961, veio contribuir para aumentar as dificuldades do regime a nível internacional e expõe-no a críticas da comunidade internacional[127]. A sua

[127] Guerra Colonial (1961-1974). Opõe diversos movimentos que pretendiam a independência das colónias portuguesas e o Estado português, cuja política colonial encarava aqueles territórios como integrando a «nação portuguesa». A intransigência do Estado Novo para qualquer negociação do estatuto das colónias e a negação de qualquer contacto com os movimentos de libertação que aí se haviam formado, numa época em que se generalizava a formação de novos países em África, resultantes dos processos de descolonização, precipitou a emergência desse conflito.

base social começa a dar sinais de dissensão. Setores católicos começam a contestar o regime e o bispo do Porto, António Ferreira Gomes, é obrigado ao exílio. Durante os anos 60, os estudantes universitários protagonizam inúmeras lutas estudantis. Centenas de estudantes e alguns professores são presos ou expulsos da Universidade. Em 1968, Salazar já com 79 anos, dá a célebre «queda da cadeira» e o poder passa para as mãos de Marcelo Caetano que, apesar das esperanças de abertura política que suscitou, pouco ou nada mudou. Nas eleições de 69 e de 73, tal como nas anteriores, não houve possibilidade de a oposição fazer campanha livremente, de realizar comícios ou sessões políticas que não fossem vigiadas pela polícia política e mesmo interrompidas e reprimidas. Os cadernos eleitorais não foram atualizados e a oposição retirou-se do processo eleitoral. A Confederação Geral dos Trabalhadores Portuguese (CGTP) é fundada em 1970 na sequência da conquista da direção de diversos sindicatos corporativos por listas sindicais não controladas pelo regime. Ainda que proibida, vai constituir um importante sinal da perda de capacidade do Estado ditatorial para continuar a impor aos sindicatos direções por si nomeadas. A crise mundial dos anos 70, faz-se sentir em Portugal por um aumento significativo da inflação, que fez crescer a insatisfação política interna, e o agravamento da situação nas colónias portuguesas, levando ao descontentamento progressivo de oficiais intermédios das forças armadas (e alguns de patente superior) conduzindo a uma progressiva instabilidade do regime. É, pois, um contexto de mudanças sociais e políticas acentuadas, que marcam as últimas décadas do regime e a incapacidade de responder aos desafios que essas mudanças colocam que levam ao fim deste.

No campo da educação, a partir dos anos sessenta, registam-se alterações substanciais na perceção das necessidades e dos desafios que se lhe colocam. Já não é tanto o analfabetismo que parece preocupar o Estado, apesar da sua persistência. Os debates, como se disse, influenciados pelas organizações internacionais em que Portugal se procurou inserir, centram-se antes nas taxas de escolarização da população portuguesa, na necessidade de aumentar a frequência dos níveis de ensino acima da escolaridade primária, nos problemas da rede escolar ou da qualificação dos professores. Um debate que, no entanto, não podia esconder as fragilidades do sistema educativo português. De facto, no novo mundo do pós-guerra, em que novas realidades e novas necessidades se colocaram à sociedade, saber ler, escrever e contar já não era, de modo nenhum, suficiente. Entrávamos, assim, numa nova época, sem ter conseguido resolver os problemas da anterior.

No início da década de sessenta procede-se a uma reforma significativa do ensino primário, passando este a ser constituído por um ciclo único de quatro anos, que se conclui com o exame da 4ª classe (pondo-se fim ao exame da 3ª classe) e a escolaridade obrigatória de quatro anos é estendida às raparigas. Não era alterado, todavia, o princípio geral de separação de sexos no ensino (fora os casos especiais). Os programas

que datavam ainda dos anos vinte e trinta também foram modificados, já que não correspondiam, dizia o legislador, "*à evolução da vida portuguesa e das técnicas pedagógicas no último quartel de século*" (decreto-lei nº 42 994 de 23 de Maio de 1960). Assim, sem o «mantra» da simplificação constantemente expresso, que tinha orientado as anteriores revisões curriculares (mas mantendo o seu espírito), sem a obrigatoriedade de inclusão de determinadas frases nos manuais, mas mantendo o livro único para cada área temática, procedeu-se à revisão de todos os programas. Apesar dos «ventos de mudança» mantém-se ainda vigente, uma área como a *Educação Feminina,* visando "*a formação da mulher portuguesa como excelente dona de casa*".

Exemplo da crescente influência de algumas organizações internacionais na definição das políticas públicas é a participação de Portugal no Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM). O projeto elaborado com o apoio técnico e financeiro da OCDE, revelava a progressiva influência desta instituição na definição das políticas educativas em Portugal, a partir do início dos anos 60. Tinha como objetivo proceder a um rigoroso diagnóstico do sistema educativo português (e de outros países: Espanha, Grécia, Itália, Turquia e Jugoslávia) e propor a adoção de um conjunto de medidas e políticas para mais de uma década (1964-1975), de acordo com as necessidades antecipadas de crescimento económico. Os relatórios (diagnóstico e propostas) foram apresentados em 1964. Aí se apontavam como os »três problemas principais do sistema de ensino português»: o número insuficiente de anos de escolaridade obrigatória; o número baixo de pessoas que frequentavam outros níveis de ensino (o ensino secundário e o ensino superior); os baixos índices de aproveitamento escolar. No seu conjunto, estes três problemas tinham como consequência gerar uma insuficiência de pessoal qualificado a todos os níveis que condicionava e limitava o desenvolvimento social e económico do país. Assim, propunham o alargamento da escolaridade obrigatória para mais dois anos, a reforma dos ensinos secundário (liceal e técnico) e universitário. Para António Teodoro (2000:54), as principais consequências do PRM encontram-se, sobretudo, na quebra do isolacionismo português, bem como na difusão de uma ideologia educativa assente na articulação entre educação e economia, que se constituiu como fonte de legitimação dos setores "desenvolvimentistas" do regime, que se foram consolidando, face aos setores mais "conservadores" que ainda mantinham uma forte influência e serviam de travão às mudanças propostas.

O ano de 1964 regista um passo importante no capítulo da educação portuguesa. Ainda que, com grande atraso face à generalidade dos países europeus aumentava-se, acolhendo a sugestão dos técnicos da OCDE, a escolaridade obrigatória para seis anos (decreto-lei nº 45 810 de 9 de Julho de 1964). Ponderava-se nessa legislação os progressos registados nos anos anteriores relativos ao aumento da escolaridade obrigatória e quanto à sua efetividade; avançava-se agora para uma nova ampliação, não obstante o "*enorme*

esforço financeiro e técnico" que a mesma exigia, já que se aumentava em 50% os anos de escolaridade obrigatória (ainda para mais, acrescentava o decreto, numa situação de guerra [colonial] que "*ambições alheias nos impõem*"). Em paralelo com o aumento da escolaridade, criava o governo mais uma via – a Primária Complementar (5ª e 6ª classes), onde aquela se podia efetivar. Poderia o Estado ter optado, simplesmente, por tornar obrigatória a frequência do 1º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico já existentes, também com dois anos de duração. As razões para a opção tomada, que se afirma "*a mais aconselhável e única viável*", não são adiantadas mas prender-se-ão, contudo, com razões práticas e ideológicas: práticas porque as 5º e 6ª classe viriam a decorrer nas instalações das escolas primárias, com recurso a professores primários e currículos simplificados, tornando esse ensino mais fácil de generalizar e mais barato; ideológicas porque este ensino primário complementar, de 2ª categoria, se destinava a crianças de meios pobres (embora isso não fosse expresso) que, em principio, não prosseguiriam estudos nem para os liceus nem para as escolas técnicas, reafirmando-se medidas que permitiam estabelecer uma seletividade social que, genericamente, caracterizaram as politicas educativas do Estado Novo. Saliente-se que apesar de datada de 1964, esta legislação apenas previa a realização dos primeiros cursos desta nova modalidade de ensino e com caráter facultativo em 1966/67. Data também de 1964 a criação do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino, de onde surgiria a Telescola, com o objetivo de ultrapassar a falta de professores, e que funcionaria até 2004, já sob o nome de Ensino Básico Mediatizado.

Em 1967, «opera-se» a unificação do 1º ciclo do ensino liceal com o ciclo preparatório do ensino técnico mantendo-se, paralelamente, a 5ª e 6ª classe. O novo ciclo resultante desta fusão passa a denominar-se «ciclo preparatório do ensino secundário» (decreto-lei nº 47 480 de 2 de janeiro). O argumento aduzido para esta decisão que, em certa medida, prefigura a futura unificação do ensino secundário (já após a revolução de Abril), é o de evitar uma escolha demasiado precoce para as crianças que iriam prosseguir estudos quando "*ainda não se revelaram as aptidões e tendências" das crianças".* Razão perfeitamente justificável e justa, do nosso ponto de vista, embora ela iluda que as verdadeiras razões que conduziam à escolha de cada uma das vias em que se estruturava o ensino secundário, não resultava, na maioria dos casos, de uma opção vocacional, mas sim da condição socioeconómica das crianças. Como é sabido (e adiante trataremos, como referimos, com algum detalhe a questão do ensino técnico, durante o Estado Novo), a dualidade das vias de estudos secundários entre uma via geral (liceus) para o prosseguimento de estudos mais prolongados, apenas acessível aos filhos das classes médias e superiores e uma via técnica (ensino técnico) para o preparo de profissionais qualificados, mas subalternos, para a indústria e o comércio, dirigida a determinados estratos das classes operária e camponesa foi, diligentemente, cultivada

pelo Estado Novo até à Revolução de 1974 e prosseguiu, sob novas condições (e contradições), para além dela. Na sequência destas medidas é publicado, em 1968, o *Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário* (decreto-lei nº 48 572 de 9 de Setembro), um extenso documento que regulamenta minuciosamente o funcionamento geral desse ciclo de estudos, dentro das linhas anteriormente definidas. No âmbito deste Estatuto, são também criados os «cursos supletivos do ciclo preparatório» ou, como também são designados nesta legislação, «cursos para adolescentes e adultos». Para os alunos com menos de 18 anos, mas já fora da idade de escolaridade obrigatória (14 anos), os cursos seriam diurnos, com o mesmo tipo de programas e horários, embora separados dos «cursos normais», recomendando-se que os métodos de ensino utilizados fossem adequados à idade, ao desenvolvimento e aos interesses desses alunos. Os cursos supletivos para maiores de 18 anos decorreriam em horários diferenciados e não coincidentes com os ditos «normais». O plano de estudos, sendo comum ao diurno poderia, contudo, ser aligeirado por via de «programas especiais» em disciplinas como Desenho, Educação Musical e Educação Física.

Apesar das alterações no campo da educação, verificadas na década de sessenta e do crescimento relativo da procura de educação nos seus diversos níveis, o sistema educativo continuava subdesenvolvido e longe de dar resposta às preocupações e necessidades manifestadas pela OCDE, pelos setores «desenvolvimentistas» do regime e por muitos dos que se lhe opunham. A proposta de reforma educativa apresentado por Veiga Simão (ministro da educação entre 1970 e 1974) viria a mostrar as contradições do regime e mesmo a exacerbá-las. A lei que dava corpo à reforma foi publicada em 1973 (lei nº 5/73 de 25 de Julho – Bases para a reforma do sistema educativo), tendo sido antecedida pela apresentação de estudos e projetos preparatórios diversos, colocados à discussão pública pelo próprio ministro, que solicitou opiniões e críticas.[128] Convocando três "*ideias base*" como inspiradoras e orientadoras da reforma: *expansão, individualização e diversificação do ensino*; *coerência das vias de acesso e graus sucessivos de permeabilidade e interrelação no ensino secundário*; *garantia do teor formativo do ensino e sua correlação com as funções sociais*[129], os projetos apresentados provocaram uma viva discussão no interior do regime, com os setores mais conservadores a manifestarem a sua oposição. De facto, as duas primeiras ideias base referidas, contrariavam frontalmente a filosofia educativa até aí seguida pelo Estado-Novo. A ter sido concretizada, a reforma Veiga-Simão abrangeria todos os níveis de ensino, modificando estruturas e modelos de funcionamento educativos. O ensino passaria a articular-se em três grandes categorias: pré-escolar, escolar (ensino básico, secundário,

[128] "*Projeto do Sistema Escolar*" e *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*". Apresentados em cerimónia pública, em 16 de Janeiro de 1971, foram amplamente noticiados na imprensa da época.

[129] Diário de Lisboa, 16 de Janeiro de 1971.

superior e formação profissional) e educação permanente (educação extraescolar). Assim, entre outras medidas, previa-se a "*generalização progressiva*" do ensino pré-escolar (3-6 anos), pela conjugação de esforços do Estado e do setor privado, fazendo regressar às preocupações do Estado este nível de ensino, já presente na I República mas que o Estado Novo tinha afastado; aumentava-se a escolaridade obrigatória (ensino básico) para 8 anos (que já tinha sido lançada experimentalmente, em 1972, por despacho de Veiga Simão datado de 9 de Agosto), organizada em dois momentos: Escola Primária (4 anos) e Ciclo Preparatório (4 anos); terminava-se (pelo menos oficialmente) com a divisão do ensino secundário em Liceus e Escolas Técnicas, instituindo-se as Escolas Secundárias cujo curso se dividiria em dois ciclos: o «curso geral» (2 anos), que podia assumir diversas designações, consoante a "natureza das disciplinas vocacionais" que nele predominassem, e o «curso complementar» que seria orientado para o prosseguimento de estudos e para a formação de profissionais; consagrava-se a distinção entre Estabelecimentos Universitários e Institutos Politécnicos, os primeiros atribuindo o grau de bacharel, licenciado e doutor e os segundos apenas de bacharel; previa-se a candidatura de maiores de 25 anos à inscrição em cursos superiores, sem as habilitações normalmente necessárias, desde que comprovassem "*um nível cultural adequado*".

Apenas podemos especular sobre o que poderia ter representado a concretização desta reforma no contexto do Portugal dos anos 70 e no quadro de um regime político em crise. A revolução de Abril, menos de um ano após a publicação da lei, interrompeu o seu curso. No entanto, o significado desta reforma continua a provocar a discussão entre historiadores e sociólogos (incluindo os da educação). Afinal, tratava-se de uma tentativa de "salvar" o regime das suas contradições, através de uma estratégia educativa que permitiria a mobilidade social de camadas médias da sociedade portuguesa, salvaguardando o essencial dos privilégios da elite social ou, pelo contrário, visava uma real democratização (expressão que Veiga Simão utilizava com frequência) do sistema educativo e mesmo da sociedade portuguesa? Optando por uma bissetriz entre estas duas possibilidades («progresso social» ou «disfarce humanista»), Stoer (1983:819), por exemplo, afirma que a reforma Veiga Simão deve ser entendida "*não apenas como uma manipulação das «elites», de fações ou de grupos de capital, de economistas individuais, ou organizações internacionais* (…) *mas também, como oposição à exclusão política e à determinação burocrática*", servindo para " *expressar as pressões vindas de baixo, pressões provenientes da tentativa de chegar a uma nova orgânica de forças sociais, senão mesmo para criar o terreno necessário no qual o descontentamento popular pudesse fazer ouvir a sua voz*"). Já Marques (1995: 643), considerava difícil a renovação do regime, por via da educação, tendo em conta a *rigidez e o arcaísmo das suas estruturas* e o domínio de uma grande burguesia monopolista que "*acaparava os principais benefícios da guerra e do surto capitalista das eras de cinquenta e sessenta*".

2.5.5. As «medidas» de Veiga Simão no campo da «educação base» de adultos

No contexto de uma reforma que visava introduzir alterações tão substanciais no sistema educativo português, como a de Veiga Simão, seria de esperar que o setor da educação de adultos, apesar de ter constituído um setor secundarizado e negligenciado pelo Estado Novo, fosse incluído, como foi, nesse projeto de mudança. Neste campo e constituindo, talvez, uma das medidas mais emblemática e com mais futuro da «gestão» de Veiga Simão, refira-se a criação, em 1971, da Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP), com o objetivo de "(…) *preparar e lançar um vasto plano de educação extraescolar e de promoção cultural e profissional* …", no âmbito de uma reformulação considerável da orgânica do Ministério da Educação Nacional, então levada a cabo (Decreto-Lei nº 408/71 de 27 de Setembro). Refira-se a importância que é atribuída à educação permanente (que entra assim, no léxico das políticas governamentais) e à educação de adultos como setor da educação autónomo, com direito a uma estrutura própria no interior do Ministério, o que acontece pela primeira vez. A Lei 5/73 vem confirmar o estatuto atribuído à educação permanente, atribuindo-lhe, na sua Base XIX, o objetivo de possibilitar, de forma organizada, a cada individuo, aprender ao longo da vida, tornando-o "*apto a acompanhar, de acordo com as suas tendências, aptidões e interesses, a evolução do saber, da cultura e das condições de vida económica, profissional e social*". A ambição era muita, já que se previa assegurar, através de "*instituições especialmente criadas para esse fim*", de instituições já existentes ou da utilização das estruturas do sistema escolar, modalidades de ensino para adultos equivalentes aos ensinos básico, secundário e superior, bem como atividades de promoção cultural e profissional dirigidas a adultos. A formação profissional, propriamente dita, era também mencionada (Base XIII), de um modo um tanto vago, referindo-se que para além dos cursos de formação profissional integrados no sistema escolar, seriam organizados outros, idênticos, mediante a colaboração de entidades públicas e privadas. Note-se, nas referências à educação de adultos e, em particular, à educação permanente, a influência dos discursos que vinham sendo produzidos em algumas organizações internacionais, em torno do conceito e das práticas de «Educação Permanente», como era o caso da UNESCO, mas também procurando responder às mudanças socioeconómicas das últimas décadas verificadas no país, nomeadamente a industrialização e urbanização e a recomposição social e profissional por elas induzida.

O final do ano de 1973 assistiria à publicação de um conjunto de diplomas legais dirigidos à regulamentação dos «cursos de educação básica» e outros aspetos da educação de adultos agora, em geral, sob a coordenação da DGEP. Saliente-se a «novidade» da denominação de «cursos de educação básica», nada usual em legislação anterior ainda que, por vezes, se encontrasse a expressão de «educação base», por referência aos cursos de educação de adultos. O primeiro desses diplomas (decreto-lei

nº 489/73 de 2 de Outubro), reconhece a necessidade do Estado restruturar aqueles cursos, tendo em vista o objetivo de "*extirpar o analfabetismo*", agora que, diz-se aí, a escolaridade obrigatória de seis anos está praticamente generalizada na população infantil e o analfabetismo atinge, sobretudo, a população com mais de 40 anos, no que parece constituir uma visão algo otimista da realidade educativa então vivida. Ao abrigo deste decreto, os cursos de educação básica, dirigidos a maiores de 18 anos (ainda que, num período transitório, se pudesse aceitar indivíduos a partir dos 14 anos), não se deviam limitar à alfabetização, mas incidir, também, sobre o aperfeiçoamento e a extensão cultural de modo a "*simultaneamente aumentar o nível cultural e proporcionar a todos uma formação profissional mais atualizada*". Deviam também ser essencialmente práticos, adaptando-se às necessidades das comunidades locais e assegurar, sempre que possível, «disciplinas» de índole profissional. Poderiam ainda assumir uma feição de «cursos supletivos do ensino primário ou preparatório», ou ainda de iniciação profissional ou educação familiar, isoladamente ou em conjunto, consoante as circunstâncias o justificassem. Nas suas diversas configurações poderiam funcionar em estabelecimentos de ensino, bibliotecas, museus, estabelecimentos assistenciais, prisionais, militares ou militarizados, em órgãos corporativos, nomeadamente Casas do Povo ou dos Pescadores, empresas e entidades diversas de carácter público ou privado, devendo as entidades interessadas na sua promoção assegurar os encargos do seu funcionamento e ao Ministério da Educação o pagamento dos professores. Afirmando-se, neste diploma, que se aproveitava os "*valiosos ensinamentos*" da "*Campanha Nacional de 1952*", defendia-se, todavia, alguns princípios (e modalidades de organização) que, do nosso ponto de vista, se encontravam muito distanciados dos proclamados nessa campanha, como por exemplo, o de que a educação de adultos não podia fazer-se através "*dos mesmos programas e métodos pedagógicos que são utilizados para crianças*" ou, ainda, que se tornava essencial atrair para esta tarefa "*os melhores professores*".

Os diplomas seguintes dedicaram-se a regulamentar os diversos aspetos do funcionamento dos cursos de educação básica (programas, métodos de ensino e de avaliação de conhecimentos, materiais didáticos, etc.), com especial incidência nos cursos de ensino primário supletivo[130]. Os objetivos declarados de todo este ativismo legislativo eram a "*completa extinção do analfabetismo*", a redução do "*analfabetismo funcional*" e a "*elevação do nível educacional do povo português*" A declaração de "combate" ao analfabetismo, enunciada por esta legislação, associada à promoção da

[130] *Decreto-Lei nº 490/73 de 2 de Outubro* (regulamenta a criação de Bibliotecas Populares e restrutura as já existentes) *Portaria 774/73 de 8 de Novembro* (regulamenta os cursos de ensino primário supletivo para adultos); *Portaria 781/73 de 10 de Novembro* (aprova os programas dos cursos de educação básica para adultos para o ensino primário supletivo); *Portaria 843/73 de 30 de Novembro* (fixa as regras para a organização dos cursos especiais para a formação de professores para o ensino primário supletivo dos cursos de educação básica para adultos); *Portaria 908/73 de 21 de Dezembro* (aprova a regulamentação dos exames do ensino primário supletivo).

educação básica, pressupunha uma certa rutura com a atitude até aí predominante no seio do regime de descurar a alfabetização dos adultos. Este «pacote» legislativo incluía igualmente regulamentação para o funcionamento das Bibliotecas Populares a incluir em futuros Centros de Educação Permanente com o fim de "*elevar o nível cultural da população adulta*" (decreto-lei nº 490/73 de 2 de Outubro).

Ler toda esta produção legal em torno dos cursos de educação básica de adultos e dos cursos de ensino primário supletivo dá-nos uma noção das forças contraditórias que atravessavam o regime e que presidiram à sua formulação. Dividido entre a necessidade sentida por diversas forças no seu interior, de expandir o nível educativo da população portuguesa, mesmo que apenas ao nível básico, e o desejo (ou o compromisso) de controlar política e ideologicamente essa expansão, aponta-se para alvos contraditórios. De um lado, a afirmação de um conjunto de aspetos que se poderiam mesmo considerar progressistas como a afirmação de que a educação de adultos analfabetos ou pouco escolarizados não se devia limitar aos conteúdos escolares devendo incidir também numa formação cultural mais ampla ou na formação profissional; que os métodos pedagógicos devem levar em conta as especificidades do adulto, nomeadamente a sua experiência de vida; que a formação deve atender às realidades do meio social e da comunidade onde se insere; que a relação professor - aluno deve ser menos autoritária e mais dialogada, etc. Podemos mesmo encontrar referências explicitas a Claparède ou o conselho ao recurso de "*palavras geradoras*" (…) *arrancadas às necessidades básicas da vida do adulto atual, a partir das quais se tratará o tema por elas sugerido*", nas ações de alfabetização sem, no entanto, se referir o nome de Paulo Freire (Portaria 781/73). Do outro lado, uma conceção de educação como "*uma cruzada*" (Decreto-lei 489/73); a predominância do modelo escolar em sentido estrito, organizado em disciplinas com conteúdos inteiramente pré-determinados; uma estruturação curricular concebida à semelhança do programa oficial da primária e conteúdos programáticos exaltando valores do regime como "*Pátria, Família e Religião*" (Portaria 781/73); com uma avaliação de tipo clássico, com um exame final realizado na sede do concelho, por três professores que procediam a provas escritas (ditado, redação e exercícios de aritmética e geometria) e orais (Portaria 908/73).

A atividade da DGEP entre finais de 1971 e princípios de 1974, não deixou muitas realizações práticas. Era ainda, em grande medida, uma estrutura em construção. Dela dizem Melo e Benavente que foi essencialmente "*um meio de difusão da ideologia fascista e colonialista nos meios rurais*" (1978: 106). Com efeito uma das suas principais atividades (aliás bastante intensa) foi a de edição ou reedição de publicações para as Bibliotecas Populares e materiais de apoio à realização dos cursos de alfabetização e educação básica de adultos, em geral, alinhados com o pensamento mais conservador do

regime.[131] No entanto e independentemente de quais fossem os planos e as intenções subjacentes à criação da DGEP e das possibilidades concretas da sua efetivação, tendo em conta as contradições que atravessavam a ditadura do Estado Novo, na sua fase final, o 25 de Abril veio «trocar-lhe as voltas». A DGEP permaneceu na orgânica do Ministério da Educação, embora sem grande visibilidade nos primeiros tempos da revolução.

2.5.6. O ensino técnico-profissional: expressão de um ensino socialmente diferenciado e única via ao dispor dos adultos para os seus estudos pós-primários até meados da década de setenta

A educação formal de adultos, até uma época recente «confundiu-se» em grande medida com o designado "ensino noturno", pois era à noite e, em certos casos, ao fim-de-semana, que os adultos, em geral, o podiam frequentar. O ensino noturno decorre em Portugal, sobretudo, em torno da educação primária elementar e do ensino técnico-profissional. Discutir, pois, o ensino noturno pós- primário (formal) é, também, em grande medida, discutir o ensino técnico e a sua evolução. O ensino técnico, como já referimos, tem uma longa tradição em Portugal. Alvo de numerosas reformas ao longo dos séculos XIX e XX, foi sofrendo as vicissitudes da evolução e das mudanças políticas e económicas do país. Também o Estado Novo implementou um conjunto de medidas e de reformas, particularmente entre o final dos anos quarenta e os primeiros anos da década de setenta, que lhe imprimiu, decisivamente, o perfil e a imagem com que chega a 1974.

Ainda nos alvores do regime (início dos anos trinta), são tomadas algumas medidas que não mexem substancialmente com a estrutura herdada da I República (reforma de 1919), que aliás caracteriza como "*inteligente e de largueza de vistas*" (decreto nº 18 420 de 4 de Junho de 1930). Longe da carga ideológica que vinha marcando os diplomas legislativos do regime atinentes a outros tipos de ensino, mas mantendo o espírito «racionalizador» e «simplificador» que o regime reivindicava, dizia, este decreto, que procurava tornar a organização do ensino técnico-profissional (industrial e comercial) "mais eficiente" pondo termo "*às deficiências, erros e contradições*" nele existentes. As críticas dirigiam-se, sobretudo, às condições de funcionamento de muitas escolas (edifícios sem condições, ausência de oficinas, etc.), à contratação de professores ("*nem sempre recrutados, como convinha, entre profissionais*") e à cedência à política local e "*aos interesses dominantes*" que permitia a persistência dessas deficiências. A necessidade de intervenção, justificava-se, dizia-se, pelo crescimento da população escolar que "*foi sempre aumentando*", pelo reconhecimento "*por parte das classes operárias*" das vantagens de uma "*cultura profissional*" e pela constatação

[131] Muitas dessas publicações estão disponíveis na Biblioteca Municipal do Porto.

governamental do valor que o ensino profissional representava para "a educação *nacional e para o fomento económico do país*". Afirmando como central o princípio duma "*acentuada profissionalização*", preocupava-se a legislação em definir em detalhe os cursos (industriais ou comerciais) que poderiam funcionar em cada escola, "*condicionando-os*" à atividade económica das localidades onde se inseriam; extinguia escolas, cuja frequência não justificava o seu funcionamento; transformava em industriais as escolas de artes e ofícios, criadas pela legislação de 1919, por se reconhecer "*que não é possível ministrar com rendimento o ensino profissional a analfabetos*"; remodelava os cursos das escolas de arte aplicada e de ensino artístico; extinguia as escolas preparatórias para o ingresso nos cursos dos institutos industriais e comerciais, criando um curso complementar em algumas escolas industriais e comerciais de Lisboa, Porto e Coimbra, que permitia o acesso aos Institutos; estabelecia que os cursos não podiam ter mais do que cinco anos de duração; mantinha a existência de cursos diurnos e noturnos (estes últimos, para indivíduos "*que estando já empregados vão procurar na escola a educação que não receberam ou a metodização dos conhecimentos que na profissão tenham adquirido*"), organizados nos mesmos termos; aumentava a idade de admissão aos cursos do ensino industrial e comercial diurno ou noturno para os doze anos, argumentando-se que antes desta idade não é aconselhável o trabalho oficinal; estabelecia o 2º grau do ensino primário (4ª classe) como habilitação mínima para o ingresso neste ensino, embora admitindo "*nas escolas dos meios pequenos*" a entrada a quem souber "*ler, escrever e contar*".

Na década e meia seguinte pouco mais há a registar no campo do ensino técnico-profissional, para além da extinção do Instituto Superior de Comércio do Porto (o de Lisboa será integrado na Universidade Técnica de Lisboa) e a divisão do Instituto Industrial e Comercial do Porto em duas escolas separadas - Instituto Industrial e Instituto Comercial do Porto (decreto nº 22 739 de 26 de Junho), perfil que manteriam até á revolução de 1974, interrompendo uma «saga» de uniões e separações, comum aos outros institutos, que se vinha sucedendo no tempo e a que já aludimos . Diz Carvalho (2008:772) que as décadas de trinta e quarenta foram de "*aumento elevado*" no número de alunos matriculados no ensino industrial e comercial. A frequência destes cursos, teria passado de 13 085 alunos em 1926, para 55 369 em 1940, dos quais 14 186 raparigas. No ensino médio (institutos industriais e comerciais), ter-se-á assistido a um aumento de 610 para 2 478 alunos.

A partir dos finais dos anos 40, o Estado Novo vai passar a prestar um particular cuidado ao ensino técnico consolidando-o, pouco a pouco, no âmbito de um sistema dualizado de educação/formação, marcado pela reafirmação de um ensino liceal mais vocacionado para uma educação de carácter geral e prosseguimento de estudos direcionado para as elites, e um ensino técnico de características marcadamente

profissionalizantes, orientado para a formação de operários e especialistas em determinadas áreas profissionais que o desenvolvimento industrial pós II Guerra, começava a exigir. Os anos de 1947/1948 serão os anos decisivos que darão corpo a essas reformas. Marcando o que se esperava de cada um desses ensinos pode ler-se, a dado passo no decreto-lei nº 36 507 de 17 de Setembro de 1947, dirigido à reforma do ensino liceal, que este se destina à

> "(…) *educação integral dos espíritos que devem constituir um escol, não podendo* [por isso] *desprezar-se as humanidades. Estas, porém, não devem ser de estudo obrigatório para a grande massa da população à qual deverá ser ministrada a cultura mais conveniente para dedicar-se ao trabalho de que tem de viver*"

Esta pequena frase parece-nos revelar claramente as finalidades que o regime atribuía a cada uma das vias de ensino secundário então existentes e que constituirá uma marca de classe do regime até ao 25 de Abril, apesar das diversas tentativas de «dignificação» do ensino técnico e, ditará, no período revolucionário, a extinção das escolas técnicas e dos liceus e a progressiva unificação do ensino secundário.

Com a reforma do ensino técnico de 1947/48, este ensino alinhava-se com a ideologia (e a fraseologia) conservadora, nacionalista e patrioteira do regime, já patente, desde 1936, nos normativos do ensino liceal[132]. Assim, pode ler-se, por exemplo, num dos diplomas com os quais se implementa a reforma do ensino técnico que, para além de providenciarem a formação necessária ao desempenho das profissões para que cada curso habilitava, as escolas técnicas deviam ainda

> "*em colaboração com a família e a Mocidade Portuguesa e demais instituições educativas, promover a integração espiritual dos alunos no sentido cristão da vida e nos superiores interesses da Nação Portuguesa; despertar nos mesmos a consciência da dignidade e do valor do trabalho, como primeiro dever social; suscitar o seu amor pela carreira escolhida e*

[132] Essa reforma, pela mão do ministro Carneiro Pacheco, procurava abalar os alicerces do ensino liceal, "*rompendo com todos os preconceitos*" e procedendo a uma reforma profunda em nome do "*desenvolvimento harmonioso da personalidade moral, intelectual e física dos portugueses*" e da "*missão educativa da Família e do Estado*", chamando-se a Mocidade Portuguesa a cooperar com todos os estabelecimentos liceais oficiais, no desenvolvimento "*da capacidade física, na formação do carácter, na devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar*" (decreto-lei nº 27 084 de 14 de Outubro de 1936). A reforma elimina a distinção "*pedagogicamente irreal*" entre o curso geral e o curso complementar dos liceus; elimina a "bifurcação" do ensino entre letras e ciências "*prejudicial a uma grande parte da população escolar sem que se tenha revelado útil para a restante*"; acaba com o regime de classes e regressa ao «velhinho» sistema de disciplinas; cria um percurso único de sete anos divido em três ciclos: o primeiro, *essencialmente prático e descritivo,* com a duração de três anos, o 2º, *teórico e experimental* também com a duração de três anos, e o 3º, com a duração de um ano, visando a sistematização mental e a síntese dos conhecimentos adquiridos; nos liceus femininos e visando "a missão natural da mulher", oferecia-se às alunas que não se destinassem a estudos superiores, um curso de educação familiar, "*premente necessidade, numa época em que tantos males podem ser evitados pela habilitação das mães e pelo prestígio do lar*"; decretava-se ainda, a realização de "*sessões culturais*" obrigatórias para os alunos dos 2º e 3º ciclos e para os docentes, sob o Império Colonial Português, a arte portuguesa e a educação cívica; o Canto Coral deveria visar "*o culto das glórias de Portugal e a exaltação do sentimento patriótico*". O ensino liceal regista uma estagnação entre 1926 e 1940. Cresce apenas dos 12 604 matriculados nesse ensino, em 1926, para 15 887 inscritos em 1940, segundo dados de Carvalho (2008: 772). Em 1941, é restabelecido o curso geral dos liceus e os cursos complementares de letras e de ciências (decreto nº 31 544 de 30 de Setembro).

pela obra perfeitamente acabada; cultivar o sentimento da beleza e favorecer o gosto da iniciativa e da responsabilidade, a firmeza do carácter e a fortaleza da vontade". Devia ainda transmitir "(…) *noções e conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento da mentalidade colonial e da colaboração imperial*" (Lei 2 025, base XXII e base XXIV).

Com o «pacote» legislativo que promovia essa reforma [133] regulamentava-se minuciosamente todos os aspetos de organização desse ensino: escolas, tipologia dos cursos, programas e currículo, avaliação, características dos candidatos, perfil dos docentes, etc. A reforma vai ser implementada ao longo da década de cinquenta e as décadas seguintes vão ser marcadas por diversas adaptações e reformulações, ditadas quer pelas mudanças sociais e culturais verificadas, quer pela evolução das diversas sensibilidades no interior do regime quanto ao papel do ensino técnico quer, ainda, pelas dinâmicas que o próprio crescimento da procura de educação vai conhecer. A reforma do ensino técnico de 1947/48, ao contrário da reforma do início dos anos trinta, que optara pela simplificação e uniformização de programas e currículos, vai optar pela complexificação, diversificação e especialização de percursos formativos, bem como dos programas e currículos a partir de uma prévia segmentação de públicos-alvo: adolescentes que podem seguir um percurso formativo dos primeiros níveis do ensino técnico aos institutos industriais ou comerciais; adolescentes já inseridos no mercado de trabalho como aprendizes e que necessitavam de adquirir «a necessária» educação geral e técnica; adultos inseridos no mercado de trabalho, na mesma lógica de formação básica do ponto de vista cultural e técnico; operários especializados possuindo já um curso industrial e pelo menos três anos na categoria de «oficial» (ou equiparada) ou possuindo a 4ª classe, com a categoria de «oficial» e, pelo menos, oito anos de exercício na profissão.

No que diz respeito aos jovens que seguiam para o ensino técnico, como etapa prévia ao ingresso no mercado de trabalho e cujo ensino decorria em regime diurno, um dos aspetos inovadores da legislação é a introdução do *Ciclo Preparatório Elementar*, com a duração de dois anos, que deveria decorrer (idealmente) em escolas próprias, designadas por Escolas Técnicas Elementares, e a que se podia aceder com a 4ª classe, sendo exigido igualmente aprovação num exame de admissão. Diminuía-se, também, a idade mínima de entrada no ensino técnico para os alunos da via diurna, permitindo a sua inscrição logo a seguir à conclusão da 4ª classe deixando, assim, de ter de esperar pelos 12 anos. Entendido como um momento de transição (iniciação, pré-aprendizagem e orientação profissional) entre o ensino primário e o ensino

[133] Lei nº 2 025 de 19 de Junho de 1947 e os Decretos nº 37 028 (cria a Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional) e nº 37 029 de 25 de Agosto de 1948 (Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial).

propriamente técnico, o seu currículo era comum a todas as escolas, com exceção da disciplina de Trabalhos Manuais que se podia adaptar às especificidades locais[134].

Depois de ultrapassada esta etapa, que obrigava a um exame final a diversas disciplinas (de que se ficava dispensado se se obtivesse uma média de 16 valores), seguiam-se os *Cursos Industriais ou Comerciais,* ditos de formação profissional, com uma duração de três ou quatro anos, consoante a área de formação, e que deveria habilitar os alunos para o ingresso "*nas carreiras da indústria, do comércio e profissões análogas*". Enquanto a área comercial se subdividia apenas em dois cursos (geral do comércio e esteno-datilógrafa), a industrial comportava mais de 25 áreas diferenciadas dirigidas à industria e à manufatura das áreas da metalomecânica e do ferro, elétrica, química, carpintaria e mobiliário, têxteis, ótica, farmácia, fotografia, tipografia, encadernação, cerâmica, entre outras, e diversas áreas artístico-decorativas (pintura, escultura, desenho, gravação). Refira-se ainda a «sobrevivência» do *Curso de Formação Feminina*, com a duração de três anos. Tal diversidade de áreas de formação implicava, naturalmente, currículos muito variados e muita prática oficinal. Entre as áreas comuns podemos identificar as disciplinas de Português, Matemática, História de Portugal (em muitos, mas não em todos os cursos), Francês ou Inglês (em muitos, mas não em todos) e um bloco composto por Religião e Moral, Formação Corporativa, Higiene e Educação Física, visando inculcar, por assim dizer, a ideologia do regime. Para os alunos que findo o curso industrial ou comercial quisessem prosseguir estudos abria-se a possibilidade de frequência dos *Cursos Especiais* para ingresso nos Institutos Industriais e Comerciais ou as *Secções Preparatórias* para entrada nos cursos de Pintura e Escultura das Faculdades de Belas Artes, com a duração de dois anos.

Quanto aos jovens e adultos já em situação de trabalho, criavam-se os *Cursos Complementares de Aprendizagem*, o *Ensino de Aperfeiçoamento* e os *Cursos de Mestrança*. Destinavam-se os primeiros a "*aprendizes e praticantes*" e tinham por objetivo proporcionar uma educação de carácter geral e técnica que, em conjunto com a sua experiência profissional, lhes conferisse «*uma conveniente*» aptidão profissional. Acedia-se a esses cursos com a 4ª classe e a idade mínima correspondente àquela em que se pudesse começar a trabalhar na respetiva profissão, se estivesse definido esse limite (em caso de não existir, a idade de admissão seria a de 13 anos). Os cursos, com a duração de quatro anos e doze horas letivas semanais, poderiam decorrer no horário de trabalho do aprendiz, sem perda de remuneração, não devendo prolongar-se para além das 19:00 horas. Os empresários cujas empresas se situassem a menos de 3 Km de escolas que os promovessem, nas áreas de atividade dessas empresas, eram obrigados a inscrever os

[134] O currículo do Ciclo Preparatório para o ensino industrial e comercial era formado pelas seguintes disciplinas: Língua e História Pátria; Ciências Geográfico-Naturais; Matemática; Desenho; Trabalhos Manuais; Religião e Moral; Educação Física; Canto Coral (as últimas três não eram sujeitas a avaliação «de aproveitamento», embora as informações dos professores contassem para a avaliação do comportamento.

aprendizes que tivessem a seu cargo. Estes cursos tiveram pouca adesão, por três razões principais, segundo no diz Carlos Franco, no Boletim das Escolas Técnicas (nº 43, 1971:152): por dificuldades criadas pelas entidades patronais "*cuja mentalidade rotineira e empírica*" não viam com bons olhos a saída antecipada dos seus funcionários; a "*pouca simpatia dos alunos*" que, frequentando cursos com "*horários incómodos*" e de "*cultura inferior*" à ministrada noutras modalidades de ensino técnico, não os procuravam; dificuldades das próprias escolas técnicas que se viam obrigadas a manter o pessoal docente e auxiliar por horários muito alargados (das 8h às 23 h, contando com o ensino noturno) e que, por esse motivo, evitavam a sua organização.

Para o público adulto, ainda que parte desse público fosse jovem (a partir dos 15 anos), que procurava retomar os estudos, abandonados por um ingresso precoce (mas legal), no mercado de trabalho, o ensino técnico «oferecia» os *Cursos de Aperfeiçoamento*, que vieram substituir os antigos cursos noturnos industriais, comerciais e artísticos. Eram cursos que podiam ter a duração de quatro anos, a que se acedia com a 4ª classe, tinham características eminentemente práticas e organizavam-se por disciplinas e não por anos letivos, segundo um plano de estudos elaborado a nível da escola. No final da formação era atribuído um diploma de certificação profissional, que não garantia, aos que o desejassem, o prosseguimento de estudos. Por fim, os *Cursos de Mestrança* dirigiam-se à formação de contramestres, mestres e chefes-de-oficina, nos quais se podiam inscrever apenas os «oficiais» com muito tempo de experiência profissional.

Com esta reforma, que reforçava, sem dúvida, uma aposta do regime no ensino técnico, como via escolar de prosseguimento de estudos para determinados estratos das camadas populares, definia-se uma espécie de «via nobre» (ainda que de segunda ordem face aos liceus) para esse ensino de caráter diurno, que via prolongado e sistematizado um percurso possível até ao ensino médio de carácter técnico. Em contrapartida, a reforma de 1947/48 rompe com o paralelismo até aí existente entre cursos noturnos e diurnos na medida em que, ao ser criada no ensino técnico diurno uma via que se pretende "aparentar" ao ensino liceal, e que não é replicada no ensino noturno, aquilo que apenas se distinguia pelo horário em que decorria, passa a ter uma diferenciação de nível qualitativo, pelas desiguais condições de acesso, pelos programas curriculares diferenciados, pelas dispares saídas profissionais ou de continuidade de estudo para que apontam. Com efeito, os Cursos de Aperfeiçoamento, destinados ao público adulto, passam a ser equiparados aos Cursos Complementares de Aprendizagem dirigidos aos aprendizes acabados de entrar no mercado de trabalho (artigo 76 do Estatuto), o que não podia deixar de ser sentido pelos adultos (muitas vezes já com muitos anos de trabalho) como uma menorização dessa formação. Os adultos, viam-se assim, discriminados pelo seu confinamento a uma via de ensino técnico formalmente menos qualificada. Daí

resultou, como reconhece um inspetor do Ensino Técnico Profissional, em artigo numa publicação do regime, o "*manifesto desinteresse da massa discente por este tipo de ensino de aperfeiçoamento*" (Fernando Pamplona, Boletim das Escolas Técnicas, no 43, 1971: 143). Perante esta situação, o regime vai restabelecer o paralelismo com os cursos diurnos, em 1953, estendendo a duração dos Cursos de Aperfeiçoamento para seis anos (dois correspondentes ao ciclo preparatório e quatro aos cursos de formação) e procedendo a alterações significativas nos currículos.

Apesar das profundas modificações introduzidas no Ensino Técnico e até de, relativamente a alguns aspetos, se poder considerar estarmos na presença de uma tentativa de valorização efetiva e simbólica deste tipo de ensino, tornando-o mais atrativo a uma população jovem ou adulta oriunda dos meios populares, o apagamento da distinção social entre liceus e escolas técnicas nunca foi pretendido pelo regime, permanecendo muito clara a diferenciação entre ambos, sendo o ensino técnico claramente vocacionado para fornecer a mão-de-obra especializada (de nível baixo ou intermédio) para a indústria e serviços e os liceus para a formação de quadros intermédios ou superiores para o funcionalismo público e para as funções de direção das empresas e instituições corporativas[135].

A aprovação desta reforma não foi totalmente pacífica no seio do regime, como se pode verificar pela consulta das atas da discussão na Assembleia Nacional [136], refletindo as contradições entre aqueles que entendiam como favorável ao regime o aumento dos níveis educativos (sobretudo se limitados e controláveis) de determinadas frações sociais das camadas populares e os que viam em qualquer pequeno acrescento do nível escolar da população um perigo de subversão. A causa fundamental das discordâncias dizia respeito à criação do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico que, na opinião de alguns deputados, (principalmente Moura Relvas e Teófilo Duarte) entendiam que esse novo ciclo, ao criar condições de adiamento da entrada de jovens no mercado de trabalho e ao propiciar nessa formação conteúdos de carácter cultural e não especificamente técnico, estava a descurar o mais necessário que era uma preparação manual e profissional dos jovens para uma entrada eficaz no mercado de trabalho. Outros aspetos da nova legislação foram objeto de alguma controvérsia. Prevaleceu, no entanto, em

[135] Pela mesma época em que é implementada a reforma do ensino técnico, é igualmente empreendida a reforma dos liceus (decretos nº 36 507 e 36 508 de 17 de Setembro de 1947). Por esta legislação, o ensino liceal estruturava-se em três ciclos: o 1º ciclo do ensino liceal, com a duração de dois anos; o 2º ciclo, com a duração de três anos e o 3º ciclo - curso complementar – com a duração de dois anos. No seu conjunto (1º e 2º ciclo), quando concluídos, davam direito à obtenção da *carta do curso geral dos liceus.* O ensino organizava-se por classes (1º e 2º ciclo) e por disciplinas (3º ciclo), definindo-se, para cada curso do ensino superior, quais as disciplinas que o aluno deveria frequentar. Mantendo a natureza do ensino liceal como preparação de estudos para o acesso ao ensino universitário verifica-se uma tendência para a redução e simplificação dos programas e currículos, bem como da sua carga horária.

[136] Os debates na Assembleia Nacional sobre o Estatuto do Ensino Profissional Técnico, decorreram entre 22 de Janeiro e 7 de Fevereiro de 1947. Os Diários das Sessões da Assembleia Nacional (do número 77 a 86) podem ser consultados em http://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/04/02

relação a todas as questões, a opinião da comissão que tinha preparado a reforma. Refere Sérgio Grácio (1986: 100) que esta

> "(…) *não parece ajustar-se completamente*" ao modelo habitual da política educativa do Estado Novo, cujo "*ethos dirigente concebe a integração da ordem social como assente na conformidade de cada um com a sua condição e para a qual o sistema escolar devia contribuir através da sua estrutura mais adequada*".

Esta "*dissonância*", explica-a o autor pelo aumento, ainda que ligeiro, da procura social de educação, por novos setores sociais, cujas expectativas de mobilidade social o regime vai procurar controlar através de uma expansão moderada do ensino técnico. O papel de integração e controlo social do sistema escolar (instituição dotada de um alto nível de legitimidade) far-se-ia, por um lado, pelo aumento de oportunidades sociais "*colocando na corrida um número cada vez maior de agentes que investem na salvação individual e que são assim desviados de uma sempre possível ação coletiva*" e, por outro lado, através de mecanismos seletivos e sancionatórios (exames, reprovações, etc.) destinados a "*arrefecer as aspirações*" (idem: 177). No mesmo sentido, Pardal et al. (2003:75) afirmam que

> " (…) *é para a expansão desta modalidade de ensino secundário – o comercial e o industrial que o Estado Novo dirigirá preferencialmente as suas intenções e irá investir mais, não só como forma de ajustar a mão-de-obra necessária às necessidades de um mercado politicamente controlado, mas também como modelo mais adequado de orientação das aspirações sociais de camadas populares para a conformação e a estabilidade ou, quando muito, para a contenção dentro de limites toleráveis das suas expectativas de mobilidade social ascendente*".

O efeito da reforma do ensino técnico não se traduziu, no entanto, no crescimento imediato da procura deste tipo de ensino, mas antes na diminuição dos seus efetivos, justificada pelo regime pela atratividade do ensino liceal e pela maior exigência agora feita no ensino profissional. Segundo os dados apresentados por Cardim (2005:616), os anos letivos seguintes ao de 48/49, com 40 447 matriculados no ensino técnico, registam uma diminuição constante, ainda que não muito significativa, do número de alunos: 35 668 logo no ano seguinte (49/50) e 34 287 no ano letivo de 50/51, para depois se iniciar uma recuperação. Em 54/55 o número de matriculados já supera os 43 000 e, a partir daí, verifica-se um crescimento substancial que se manterá, com variações, até ao final dos anos sessenta, mantendo-se depois relativamente estável até ao 25 de Abril. O ensino noturno acompanha, no essencial, este movimento, passando de 13 339 matriculados (ano letivo de 45/46) para 7 886 (ano letivo de 51/52), verificando-se

depois um processo de crescimento: 26 516 matriculados (ano letivo de 60/61), 43 941 (em 65/66) e 46 365 (em 70/71).

Este crescimento do ensino técnico parece resultar tanto de uma ação "voluntarista" do Estado Novo, quanto das alterações socioeconómicas que se verificam no país. Quanto ao primeiro fator registe-se, por exemplo, as palavras do ministro da educação Pires de Lima, em 1952, na inauguração do liceu de Oeiras (Boletim das Escolas Técnicas nº 13, 1952: 482), em que afirma que

> "(…) *dada a impossibilidade de fazer tudo de uma só vez, o governo não pode deixar, nesta altura, de dar preferência, na sua obra de renovação intelectual ao ensino técnico*." E acrescentava que, os "*esforços de aperfeiçoamento deste ramo de ensino serão mais frutuosos para o país do que a abertura de novos liceus*", onde já haveria um "*perigoso número*" de candidatos à "*burocracia e aos lugares públicos*".

O Estado Novo vai, de facto, dirigir uma atenção particular ao crescimento do ensino técnico, que, em número de alunos, vai ultrapassar os 150 000 nas vésperas da revolução de 1974, e cuja rede de escolas cresce de 63 (em 1951) para 107 (em 1969). No mesmo período, o número de liceus passa, apenas, de 43 para 49 (Pardal et al. 2003: 75) e o número de alunos matriculados no ensino liceal oficial regista somente um crescimento ligeiro[137]. Refira-se, no entanto que, ao contrário do ensino técnico, onde o ensino particular não tinha uma expressão significativa, no ensino liceal verificava-se a existência de um número considerável de escolas e de alunos. Por exemplo, em 1960, seriam 65 761 os alunos aí inscritos, mais do que aqueles que frequentavam o ensino liceal oficial (idem:85).

A vaga de industrialização e de urbanização dos anos 50 e 60 e as mudanças na estrutura produtiva e social que provoca vão, efetivamente, acentuar a procura por educação aos vários níveis, no que Sérgio Grácio (1986:176) designou por "*procura otimista de educação*"[138], provocada por um aumento das possibilidades de mobilidade

---

[137] Alunos inscritos no ensino técnico e no ensino liceal

Anos	Total de alunos inscritos no ensino técnico oficial	Total de alunos inscritos no ensino liceal oficial
1949/50	30 755	21 962
1960/61	92 418	46 060
1969/70	133 697	55 492
1973/74	152 412	122 354

Dados retirados de Cardim (2005:616) para o ensino técnico e de Pardal et a.l (2003: 85) para o ensino liceal.

[138] A este período, seguiu-se uma outra fase, que o autor designou *de procura desencantada de educação*, a partir de meados dos anos 70 e que S. Grácio previa longa, como de facto aconteceu (ainda a vivemos hoje) que ocorre em virtude de o crescimento do número de diplomados (de vários tipos) ultrapassar as oportunidades sociais, o que se traduz na desvalorização dos diplomas e leva os indivíduos a procurar atingir níveis mais elevados de escolarização, cujos diplomas, por sua vez, se vão desvalorizando, à medida que determinado grau é alcançado por um maior número de pessoas.

social ascendente, associadas a um processo de crescimento económico no qual a posse de títulos escolares é sentida pelos agentes sociais como determinante para a ocupação das oportunidades sociais criadas. A este crescimento da procura de educação, o Estado vai respondendo com medidas visando dar-lhe uma resposta politicamente controlada e, em simultâneo, encontrar soluções adequadas (do seu ponto de vista) para as solicitações vindas do mundo económico e para as aspirações de uma população cada vez mais urbanizada e de uma juventude que, confrontada com os ecos de um mundo em mudança, procura ela própria, também, encontrar os caminhos que lhe assegure um futuro melhor que os das gerações anteriores. Apesar do esforço do regime em valorizar o ensino técnico e mesmo do crescimento do número de alunos, este vai, ao longo da década de sessenta, ser cada vez mais conotado com um ensino discriminatório, dirigido unicamente às classes populares, com um perfil de formação estreito e desfasado das aspirações de mobilidade social que uma economia em crescimento e uma sociedade em mudança suscitavam. Por essa razão, foi o Estado Novo «obrigado» a introduzir no sistema educativo diversas alterações e adaptações, ao longo dos anos sessenta e setenta, visando a articulação com o mundo económico e o controlo das aspirações sociais de faixas crescentes da população, geradas pelo dinamismo económico-social. Uma parte dessas mudanças procurou aproximar o ensino técnico do liceal (sem nunca se estabelecer um sistema de intercirculação entre eles) ou o ensino noturno do ensino diurno. Refira-se, entre elas, a criação do *Ciclo Preparatório do Ensino Secundário* e a abertura dos *Cursos Supletivos do Ciclo Preparatório* (1968), dirigidos a maiores de 18 anos, abrindo aos adultos a frequência do ensino preparatório recentemente unificado, que já abordamos anteriormente.

A reforma de Veiga Simão (Lei 5/73) previa, como referimos, a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos (ensino básico) a que se seguiria, para os alunos que continuassem os seus estudos, um ensino secundário de 4 anos com uma dupla finalidade: a de preparar o ingresso nos diversos cursos superiores ou a inserção em futura atividade profissional. O ensino secundário dividir-se-ia em dois ciclos de dois anos: o curso geral e o curso complementar. O curso geral teria um núcleo de disciplinas comuns, que facultassem aos alunos "*uma formação geral unificada*" e algumas disciplinas de opção, que favorecessem uma iniciação vocacional, sendo ministrado em «escolas secundárias polivalentes»; o curso complementar seria mais diferenciado, compreendendo algumas disciplinas obrigatórias e um maior número de disciplinas de opção, visando a continuidade de estudos ou a inserção "na vida prática", funcionando nas mesmas escolas ou escolas específicas orientadas para a formação profissional. A reforma, contudo, não se concretizou, pelas razões que já discutimos. No entanto, algumas modificações no ensino técnico vão ganhando corpo. Em 1970, são instituídos,

sob a forma de experiência pedagógica (mas que se foram generalizando), os *Cursos Gerais* do Ensino Técnico, a que se acedia com o ciclo preparatório, com a duração de três anos, que vinham substituir os cursos industriais e comerciais instituídos pela reforma de 1947/48 e que se organizavam num amplo leque de opções nas áreas comercial, industrial, artística e agrícola. Data de 1973, também sob a forma de experiência pedagógica, a instituição dos *Cursos Complementares* do Ensino Técnico, com o objetivo de substituírem as «secções preparatórias» que davam acesso aos institutos industriais ou comerciais e às faculdades de Belas Artes. Ainda desse ano é a implementação dos *Cursos Gerais* noturnos, com a duração de quatro anos (mais um do que o curso diurno correspondente), substituindo os anteriores Cursos de Aperfeiçoamento para os adultos inseridos no mercado de trabalho. Refira-se, também, que a partir do ano letivo de 1972/73, foi aberta a possibilidade de os liceus oficiais passarem a organizar cursos noturnos. A partir daqui, e independentemente da adesão que estes cursos viessem a registar, o ensino noturno pós-primário deixava de se identificar apenas com o ensino técnico.

Podemos dizer, pois, que apesar das «boas intenções» da reforma de Veiga Simão e de, em linhas gerais, no que respeita ao ensino secundário, esta prosseguir uma aproximação entre os ensinos técnico e liceal, as alterações que, efetivamente, chegam ao terreno acabam por reafirmar as finalidades de seleção social e profissional e as especificidades organizativas que o caracterizavam.

Como referem Pardal et al. (2003), as alterações introduzidas no sistema a partir do final da década de sessenta, devem-se à perceção, por parte do regime, do "*desajustamento funcional*" do ensino técnico face à evolução da economia e da sociedade e às mudanças nos processos produtivos e nas tecnologias, à consciência do desfasamento em relação a outros sistemas educativos, à pressão de organizações internacionais como a UNESCO, a OCDE e a um movimento crítico

> "*contra a ineficácia e a ilegitimidade de um sistema escolar considerado discriminatório porque predestinava os alunos para posições sociais e profissionais de prestígio e rendimento desiguais, forçando-os a optar entre duas vias paralelas praticamente incomunicáveis*" (idem:90).

Também Cardim se refere ao carácter discriminatório do ensino técnico, afirmando que era, sobretudo, a dificuldade sentida pelos alunos formados por essas escolas em acederam ao funcionalismo público, "*o grande e prestigiado empregador na área dos serviços*", que acentuava essa faceta (2005: 618).

Tornara-se, assim, claro, no final do regime, que a intenção de aumentar o prestigio social do ensino técnico tinha falhado e que a perceção deste tipo de ensino terá gradualmente transitado de uma visão enquanto oportunidade de promoção social e profissional para determinados setores sociais populares, dominante nos anos 50 e 60,

para uma perceção de fechamento e encaminhamento para percursos profissionais e sociais de menor valia, que se acentua no final da década de sessenta e princípios dos anos 70. Perceção certamente mais forte nos jovens que frequentavam o ensino técnico diurno e nas suas famílias que nos adultos que, inseridos no sistema produtivo, viram ainda, e por mais algum tempo, na frequência deste tipo de ensino, nos seus variados patamares, uma possibilidade de consolidar ou melhorar as suas circunstâncias pessoais, profissionais ou sociais. O número de alunos inscritos no ensino técnico noturno e a sua progressão na década de sessenta, que se prolonga para o início da década de setenta, demonstra a manutenção da sua importância para o público adulto, como se pode ver no gráfico abaixo apresentado.[139] Assim, nos primeiros anos desta última década e apresentando uma tendência em crescendo, a proporção de alunos a frequentarem o ensino técnico noturno representa quase 40% do total dos alunos a frequentarem este tipo de ensino, o que nos parece muito significativo.

2.6. O «MOVIMENTO ASSOCIATIVO POPULAR» DURANTE O ESTADO NOVO: AÇÃO SOCIOCULTURAL E EDUCAÇÃO INFORMAL

Com o fim da I República e a implantação do «Estado Novo», saído do golpe militar de 28 de Maio de 1926, são encerrados ou criadas dificuldades de vária ordem ao funcionamento dos centros escolares republicanos, das universidades populares, das estruturas operárias e sindicais que se dedicavam à educação popular e que tanta importância tiveram na promoção da alfabetização e da escolaridade. Neste quadro, as associações de cultura, recreio e desporto, disseminadas numa malha que se estendia pelo país, embora com maior concentração nas áreas urbanas, que já vinha dos tempos

139

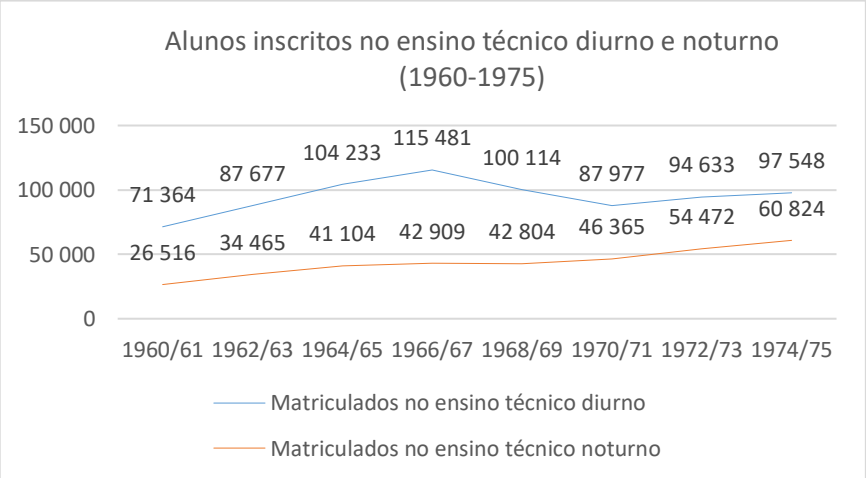


Gráfico elaborado a partir de cálculos efetuados tendo como base os dados apresentados por Cardim (2005: 616), Pamplona (1971: 148)) e M. Silva et al. (1982: 79-80).

da República, vão constituir o refúgio ("*rede de trincheiras*", chama-lhe Rui Canário)[140] das pessoas que se dedicavam a uma intervenção social, política e sociocultural mais difícil de realizar nas novas condições impostas pelo Estado Novo. Mais ou menos politizadas, mais ou menos militantes e oposicionistas, mais ou menos organizadas vão-se constituir, muitas delas, como um local de construção e resistência educativa e cultural.

A associação dos cidadãos em torno das causas que lhes interessavam, como já referimos anteriormente, a propósito dos movimentos políticos e sociais empenhados na educação popular, regista em Portugal uma rica e diversificada tradição, nomeadamente a partir de meados do século XIX, que se intensifica progressivamente, em consequência do fortalecimento do movimento republicano e do movimento operário.[141] Uma tradição, apesar de tudo ainda mal conhecida, sobretudo no que concerne às associações de carácter cultural, desportivo e recreativo, muito menos estudadas que outras, como as de classe (sindicais ou patronais), as mutualidades, as dedicadas à instrução e educação popular, as profissionais (advogados, médicos, etc.). [142] O período relativo ao Estado Novo não foge a esta regra podendo constatar-se uma grande exiguidade de estudos abrangentes sobre o associativismo popular. Para esta época, a par de um pequeno número de trabalhos de investigação ou divulgação, encontramos algumas monografias concelhias das associações que existem (ou existiram), com os nomes dos fundadores e sócios "ilustres", as finalidades que se propunham, alguma história da vida da coletividade e pouco mais, que não avançam muito na caracterização histórica e sociológica das associações no contexto social e político que integra(va)m.[143] Encontram-se também alguns testemunhos orais ou escritos de "militantes associativos", que contam a sua experiência pessoal, contribuindo para um fundo de memórias operárias e/ou populares de grande importância.

---

[140] "*Rede de trincheiras que serviu de retaguarda à ação política e que funcionou como uma escola de militantes sociais e políticos*" (Canário, 2009:133).

[141] Um dos poucos trabalhos a fazer uma caracterização abrangente sobre o associativismo, numa determinada época, é o "clássico" livro, *A Associação*, de Costa Goodolphim, sobre os primórdios do desenvolvimento associativo, publicado em 1876. Ressalta do seu trabalho a existência de um já significativo movimento associativo, onde avultam as Sociedades de Socorros Mútuos (de longe as mais numerosas) destinadas à proteção na doença, na velhice e em situações de dificuldades económicas de artesãos, operários e suas famílias; as Associações, a que chama de *Resistência*, ligadas às reivindicações de melhoria das condições de trabalho (salários, horários, salubridade, etc.); as Associações Políticas (partidos políticos); as Associações ligadas ao Crédito (montepios, caixas de crédito, caixas económicas, bancos populares); as Associações ligadas à instrução, educação e promoção cultural de sócios ou da população, Associações de Beneficência e de Filantropia, Cooperativas de Consumo e Cooperativas de Produção, Associações Cientificas, Comerciais, Industriais e Agrícolas e outras. Note-se a quase total ausência de referências a associações de prática desportiva, ou de lazer, que tanta importância viriam a ter (apenas encontramos, no seu livro, uma referência a este tipo de associações; no caso a *Sociedade Therpsichore Conimbricense*, fundada em 1867, de que, diz Goodolphim, se dedicava "*simplesmente ao recreio*", embora mais tarde, tendo querido "*juntar o útil ao agradável*", tenha também uma Sociedade de Instrução).

[142] Para uma "pequeníssima" introdução ao associativismo numa perspetiva histórica e sociológica, ver o artigo de João Freire " *Um olhar sociológico sobre o associativismo: o clássico e o contemporâneo*" (2006).

[143] Com a exceção (certamente entre outras) de alguns trabalhos relativos ao concelho de Almada, cuja Câmara Municipal e algumas das suas freguesias têm investido bastante na investigação e divulgação do seu património associativo.

Lousada (2004), em trabalho dedicado ao associativismo profissional em Portugal, menciona um crescimento significativo e regular relativamente à criação de novas associações (de todo o tipo, com exceção das especificamente religiosas) constituídas desde finais do século XVIII até ao final do Estado Novo (para o pós 25 de Abril, apenas indica números de associações profissionais), se bem que assinalando variações significativas quanto ao tipo e à natureza das associações criadas em cada época. Entre os fatores que estão na base dessa variação destaca três ordens de razões principais: as circunstâncias políticas, o quadro legal existente e a evolução da estrutura ocupacional portuguesa. Assim, por exemplo, o período de 1891 a 1930 regista uma grande intensidade de criação de associações de classe (sindicais e patronais) ao mesmo tempo que mantém, vinda de trás, uma forte tendência de criação de associações de socorros mútuos. Já durante o Estado Novo verifica-se um incremento das associações de cultura e recreio e algum declínio na criação de outros tipos de associações o que vem, na nossa opinião, ao encontro da ideia de "refúgio" por estas desempenhado, perante o controle ainda mais apertado a que foram votadas as associações sindicais ou mutualistas protagonizadas pelo movimento operário.[144]

Também na lógica da periodização do movimento associativo popular, Canário (2009:139), socorrendo-se de um estudo publicado pela Câmara Municipal de Almada, relativo à história e ao papel social, cultural e político das coletividades populares e operárias desse concelho, refere que se podem distinguir três períodos distintos, até ao 25 de Abril, na vida destas associações que, acreditamos nós, se podem generalizar, sem grande enviesamento, à generalidade das associações populares do país sujeitas, no essencial, às mesmas circunstâncias históricas e políticas. O primeiro período abrange a segunda metade do século XIX e prolonga-se até ao final da I República. Criam-se então sociedades de socorros mútuos, associações de crédito, coletividades de cultura e recreio, associações de bombeiros, cooperativas de consumo. Assim, através de "*uma ação marcada pela solidariedade esta multiplicidade de organismos populares autónomos substitui-se a alguns dos encargos que, muito mais tarde, viriam a ser progressivamente assumidos por um Estado-Providência incipiente*" (Ibidem). O segundo

[144] Quadro relativo a criação de associações de todo o tipo entre finais do século XVIII e 1974. Extraído do artigo de Lousada 2004, *Associações Profissionais: Tradição e Renovação,* pp. 10-11

Período	*Número de associações criadas (e não as existentes em cada momento)*
Fins do século XVIII - 1833	29 (entre as quais 11 cívicas, 9 mutualistas, 5 de cultura e recreio)
1834-1851	109 (entre as quais 5 de classe, 8 cívicas, 17 patronais, 32 mutualistas, 33 de cultura e recreio)
1852-1891	846 (entre as quais 17 de classe, 24 patronais, 65 de beneficência, 146 de cultura e recreio, 547 de socorro mútuo
1892-1932	2 473 (entre as quais 48 cívicas, 60 religiosas, 343 patronais, 416 de cultura e recreio, 601 de socorro mútuo, 834 de classe)
1933-1974	4 263 (entre as quais 40 de socorro mútuo, 96 patronais, 163 religiosas, 429 de classe, 789 Casas do Povo, 2222 de cultura e recreio)

período decorre entre 1930 e 1960 e é muito marcado por uma luta de sobrevivência em condições difíceis, que este autor apelida de "*resistência associativa*". Com efeito, a partir de 1933, as associações vêem-se na contingência de ter que fazer aprovar os seus estatutos e de submeter as suas direções à homologação pelas autoridades (Medina, 2008: 197). O regime ditatorial tenta, por diversos meios "legais" ou repressivos, controlar a vida das associações. A vigilância pela polícia política das atividades desenvolvidas, a censura da documentação por elas produzida, a prisão de dirigentes e militantes associativos, a suspensão de atividades, o encerramento temporário de sedes e até a declaração de extinção da associação é, neste período, recorrente, se bem que esta tutela, mais ou menos apertada, nunca deixe de se fazer sentir até ao 25 de Abril. Muitas irão sucumbir a esta ação do regime. O terceiro período, sobretudo partir dos anos sessenta, com a intensificação dos fenómenos da industrialização e urbanização, do desgaste do regime com a guerra colonial e do crescimento da atividade política da oposição, é marcado pela consolidação e aumento da influência e da atividade das associações populares que veem o seu número crescer significativamente (Canário, 2009: 140). Como escreve Medina,

> "*Um pouco por todo o país, e no quadro da legalidade possível, sujeitas à censura e com as suas atividades permanentemente controladas pela PIDE, diversas coletividades conseguiram desenvolver uma intensa atividade cultural, materializada no funcionamento regular de grupos de teatro, de música, na dinamização de bibliotecas e círculos de leitura, na organização de excursões, etc., constituindo-se como espaços coletivos de criação e fruição cultural, de discussão, de aprendizagem de conhecimentos, saberes e solidariedades*" (2008: 197)

Importa dizer que o Estado Novo interfere fortemente na vida das associações, não apenas pela via legislativa e regulatória ou diretamente repressiva, mas, também, através do confronto e da luta ideológica. Neste aspeto, Valente (1999) dá conta, no seu trabalho, dos esforços realizados pela FNAT, entre os anos 30 e o final dos anos 50, para obter o domínio institucional, político e ideológico do movimento associativo popular e mesmo de se lhe substituir, através da institucionalização de organismos como os Centros *de Cultura Popular* (dedicados a atividades de educação) ou de *Centros de Alegria no Trabalho* (a funcionar nas empresas) e *Centros de Recreio Popular* (a funcionar nos aglomerados populacionais), que deveriam organizar atividades de "recreio" para os trabalhadores. A organização pela FNAT de colónias de férias, festivais de ginástica, torneios desportivos (natação, futebol, atletismo, tiro), passeios e excursões, bibliotecas populares (com controle estrito dos livros aí existentes), festas do livro e da leitura, serões recreativos, "teatros do trabalhador", festivais de folclore, publicação de jornais e boletins etc. representa uma ação visando o enquadramento ideológico das massas

através da ocupação dos tempos livres dos trabalhadores, bem como a "domesticação" das organizações populares dos trabalhadores e suas famílias (frustrada muitas vezes, mas, também, em muitos casos, conseguida) e a criação de alternativas politicamente controladas à atividade por aquelas desenvolvida.

Assim, nas condições institucionais e políticas criadas pelo Estado Novo, que tendiam para a repressão da expressão das diferentes perspetivas políticas e culturais normalmente presentes em qualquer sociedade, em nome de uma ideologia corporativa e de um pretenso interesse unitário da nação, que favorecia o domínio do país pela "elite" económica e financeira, a atividade das associações de desporto, cultura e recreio vai assumir uma grande importância como espaço de liberdade e de autonomia popular. Também do ponto de vista educativo essa relevância se faz sentir. Não tanto, como até aí, no âmbito da realização direta de iniciativas de combate ao analfabetismo ou da educação básica remetidas, pelo regime, para entidades de cariz oficial, como as escolas públicas ou "oficiosas", como as Casas do Povo mas, sobretudo, pelo desenvolvimento de uma diversificada gama de iniciativas que, tendo um perfil desportivo, convivial e cultural e até de natureza cívica e de resistência política, não deixam de agregar em si mesmas uma forte componente educativa entre os seus participantes. No seu conjunto, as atividades realizadas pelas associações, no todo nacional, acabavam por envolver centenas de milhares de pessoas e dezenas de milhares nas tarefas de planeamento, direção e execução o que, em si mesmo, pressupõe um significativo impacto educativo, como os teóricos da educação informal têm vindo a demonstrar. Como afirma Malheiro (1996:21), não pode ser negligenciado o papel das associações populares no "(…) *desenvolvimento harmonioso dos sócios e das famílias atendendo aos aspetos intelectual, físico, moral, estético, profissional e cívico. Contribuíam e continuam a contribuir hoje, para o desenvolvimento do país, do Povo e de cada um de nós"*. Além do mais, este autor, que defende a tese de que as associações de desporto, cultura e recreio representam uma especificidade portuguesa sem paralelo noutras partes do mundo (à exceção dos países de expressão portuguesa)[145], chama a atenção para o facto de estas associações exprimirem também uma realidade comunitária e de vizinhança (vizinhos e suas famílias) que, dirigidas à ocupação dos tempos livres, promoviam redes de sociabilidade, de solidariedade e entreajuda de grande importância para a vida social e económica das camadas populares.

A ação associativa é marcada pela realização de atividades desportivas (futebol, atletismo, ciclismo, entre muitas outras), que mobilizavam sobretudo a juventude; pelas atividades de convívio, que resultavam da abertura das sedes, que funcionavam como

[145] Cremos que a especificidade do associativismo de cultura, desporto e recreio no nosso país se encontra, não tanto no tipo de atividades que são desenvolvidas, que serão comuns a muitos países, mas, sobretudo, na sua poliatividade já que muitas delas se dedicam simultaneamente a atividades desportivas, culturais e recreativas diversas, se bem que, bastantes, também se especializaram numa única atividade.

ponto de encontro e espaço de socialização, troca de informação e de experiências entre os que as frequentavam; pelos passeios e excursões que muitas organizavam; pelos bailes, tão apreciados e referidos por muitos, mas igualmente polémicos; pelas atividades culturais, nomeadamente em torno da música (o número de bandas filarmónicas e sociedades musicais é enorme). António Ramos (1991:14) afirma mesmo, embora reportando-se ao período entre 1890-1910, que é o interesse popular na área da música que está na formação da maioria das primeiras associações.[146] Mas também o teatro (incluindo o de Revista), ou o cinema (este em menores proporções), mobilizam muitas energias. Do mesmo modo, a organização de bibliotecas acessíveis aos sócios e às comunidades (uma velha tradição popular) ou a organização de colóquios e debates sobre os mais variados assuntos (muitos dos quais de pouco agrado aos poderes vigentes), foram centrais na ação de muitas associações. Uma vista de olhos pelas temáticas discutidas nos diversos congressos das associações e coletividades portuguesas mostra bem a grande diversidade das áreas a que as associações se dedica(va)m. [147]

A este nível, Almada, concelho operário da margem sul do Tejo, é exemplar. Tem uma tradição associativa bem marcada, antiga e diversificada e é, talvez, o concelho onde a atividade das associações populares está mais estudada e documentada. Uma parte significativa das referências que encontramos à história do associativismo de carácter cultural e recreativo têm as coletividades deste concelho como objeto de análise, e alguma das suas entidades (particularmente a Câmara Municipal) como promotora do seu estudo. António Ramos procurando assinalar os fatores presentes na emergência das primeiras associações deste Concelho, fala da influência da Revolução Francesa e da Maçonaria e, mais tarde, do movimento socialista e republicano, bem como do crescimento progressivo de uma classe operária cada vez mais numerosa. A época do Estado Novo é descrita como uma "*longa noite*" que para ser compreendida deve levar em conta "*quer as formas de resistência popular que tiveram o seu centro nas coletividades, quer as formas utilizadas pelo Regime para as reduzir a um seu instrumento dócil*" (idem:15-16).

[146] O segundo motivo mais importante para a formação de associações, teria sido, para este autor, a abertura de sedes para a organização de festas e que funcionavam como ponto de encontro para reunião e discussão de ideias e o terceiro motivo seria a realização de atividades de alfabetização.

[147] Até hoje realizaram-se, tanto quanto pudemos apurar, nove congressos de Associações de Desporto, Cultura e Recreio: 1924, 1934, 1944, 1949, 1987, 1993, 2001, 2015 e 2019. O primeiro (1924) institui a *Federação das Sociedades de Educação e Recreio* (hoje denominada *Confederação Portuguesa das Coletividades de Cultura, Recreio e Desporto*). Em 1944, foi fundada a Federação das Coletividades do Distrito do Porto, ainda hoje em funcionamento. Para o período aqui tratado, registe-se, a título de exemplo, a participação de 472 associações (das quais 268 oriundas do distrito de Lisboa), no Congresso das Associações, em 1949, tendo sido apresentadas 3 teses sobre o associativismo na área musical, 1 tese sobre excursionismo, 4 teses sobre Impostos e Contribuições, 3 teses sobre Cultura, 1 tese sobre Escutismo, 1 tese sobre Recreio, 1 tese sobre Teatro Amador, 2 teses sobre Educação Física e 1 tese sobre questões relativas à Assistência Social (comparticipação do Estado na cota dos sócios desempregados). Este elenco de questões pode dar-nos uma ideia das áreas fundamentais da ação das associações e das suas preocupações. O detalhe dos assuntos aí tratados pode ser encontrado no livro de José Malheiro (1996:65) *Associativismo Popular – Originalidade do Povo Português*.

Também Canário, refletindo sobre as ligações entre Associativismo e Educação Popular, recorre a testemunhos de ativistas associativos desta localidade. A partir desse material, este autor (2009: 133-152) conclui pela importância das associações populares como contexto e espaço de formação e de aprendizagens significativas. Aprendizagens essas que permitem aos seus associados e à sua comunidade de pertença, o contacto, a apropriação, o usufruto e, em certos casos mesmo, a elaboração de «produtos» culturais como concertos musicais, espetáculos de teatro, ou dança, etc., que implicam o domínio de códigos e linguagens específicas que, habitualmente, não puderam adquirir na escola. Aprendizagens que vão ainda mais além, na medida em que constituem também experiências de afirmação individual, coletiva e de cidadania. A experiência associativa, na medida em que se confrontava com as limitações, o constrangimento e até a violência imposta pelo regime, contribuía para o desenvolvimento progressivo de uma consciência social e política de oposição. É a esse propósito que se pode falar das associações como «universidades do povo», onde se aprende a participar, a organizar e dirigir iniciativas diversas, mas também a resistir à opressão e à ditadura. No mesmo sentido, e chamando a atenção para o entrelaçamento da ação das associações e da ação política, Medina refere que

> *"O cineclube do Porto, o grupo de teatro «Os Modestos», o Teatro Experimental do Porto, a Cooperativa Árvore, a UNICEPE (Cooperativa Livreira do Porto), o Clube de Campismo do Porto, são algumas das organizações que, em diferentes momentos, e pelas atividades que realizaram foram claramente uma referência para muitos dos que, no Porto, se empenharam ativamente na luta contra o fascismo. Foi nelas que muitos tiveram acesso a peças de teatro, a filmes, a livros, a debates e sessões de convívio que, torneando tanto quanto possível a ação da censura e da PIDE, assumiram um papel de relevo no desenvolvimento e aprofundamento da sua consciência social e política"* (2008: 198)

Constrangidas pelo regime ditatorial do Estado Novo, sujeitas a regras e a vigilância apertada, muitas associações populares vão "aprender" a contornar essas dificuldades e a desenvolver a sua atividade nas condições difíceis que se lhe apresentam. Serão populares num contexto que acentuava fortemente as diferenças sociais; serão democráticas no interior de um regime antidemocrático; serão educativas num quadro político e social que não favorecia a educação nem a frequência da escola, sobretudo aos adultos. Cremos assim, poder concluir pela constatação do papel de enorme importância de natureza social, política, cultural e de educação popular desempenhada pelas associações de desporto, cultura e recreio na época do Estado Novo e que viria a ser o "fermento" de um novo impulso do associativismo popular a seguir à revolução de Abril de 1974.

2.7. CONTINUIDADES E RUTURAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DA EDUCAÇÃO POPULAR – 1820-1974 – CONSIDERAÇÕES GERAIS

Considerando o período histórico a que nos vimos reportando (1820-1974) não podemos deixar de considerar como um dos aspetos mais relevantes a discussão em torno do «atraso educativo» português. De facto, esta temática é praticamente transversal às diversas conjunturas socioeconómicas e políticas e está presente nos discursos de quase todos os protagonistas que intervieram na área da educação, sejam eles as autoridades públicas, os movimentos sociais, as instituições e organizações da sociedade civil, os intelectuais, os economistas, os empresários, etc. Mesmo quando se trata de o negar ou até de exaltar as suas virtualidades, ele não deixa de estar presente. A forma como a questão da alfabetização e subsidiariamente a questão da escolarização, isto é, as modalidades de acesso a uma "cultura letrada", característica dos processos da modernidade ocidental, se foram desenrolando em Portugal, tornou-se central na discussão educativa portuguesa e constitui, ainda hoje, um assunto de peso na agenda do sistema educativo.

Esta questão foi, muitas vezes, colocada de forma enfática e até dramática por alguns setores ou grupos sociais conscientes do «atraso educativo» português (correlativo de outros atrasos socioeconómicos e culturais) face à generalidade dos países europeus e não só e da importância dos seus impactos no conjunto da sociedade. De facto, os «atrasos» no campo da educação não poderão ser desligados das formas de inserção de Portugal na economia mundial deste período. A consciência deste atraso é bem nítida e reflete-se, por exemplo, na tese da «decadência dos povos peninsulares», da geração de 70, do século XIX, no discurso republicano do declínio de Portugal e da concomitante necessidade de uma radical "regeneração" e até no «senso comum» onde o tema do «atraso de Portugal" é recorrente em qualquer mesa de café (embora se tenha vindo a diluir um pouco nas últimas décadas). Candeias et al. (2004), referindo-se à difusão da "*cultura escrita*", chega mesmo a falar de uma "*dupla periferia*" e de um "*caso singular*", na medida em que Portugal apresenta indicadores muito inferiores de alfabetização e escolarização relativamente aos países do "*núcleo duro*" europeu (Europa do Norte e Central), onde estes processos (mas também os de desenvolvimento económico e industrial) avançaram mais rapidamente; mas, esse atraso, faz-se sentir igualmente em relação à maioria dos países do Sul e do Leste da Europa, que connosco compartilhavam uma menor inserção na "modernização" em curso.

Os historiadores e sociólogos da educação têm procurado explicações para este «caso singular» de resistência ao «progresso» escolar e educativo que a sociedade portuguesa apresenta e que tem tornado tão pedregoso o caminho para a erradicação do analfabetismo e das baixas qualificações escolares. Essas explicações, recusado qualquer tipo de idiossincrasia genética ou cultural (como foi aventado no Salazarismo), não são

fáceis nem inequívocas, passando certamente por um conjunto entrelaçado e complexo de razões, entre as quais nos parecem avultar as seguintes:

a) Portugal encontrou-se, ao longo dos séculos XIX e XX, afastado dos principais processos e dinâmicas de industrialização e crescimento económico cujos atores mais significativos se encontram no Norte e Centro da Europa e verifica-se uma correlação forte entre modernização, expansão económica e o desenvolvimento da «cultura escrita». Neste caso, procurar as razões do atraso alfabetizador ou escolar, alia-se à procura dos motivos para uma fraca industrialização e modernização económica. Note-se, porém que, por exemplo, alguns países do Norte da Europa (os nórdicos, por ex.) já tinham uma parte significativa da sua população alfabetizada, nos inícios do século XIX, sem terem ainda conhecido processos de industrialização consideráveis. Isto é, a alfabetização foi adiante da expansão industrial, o que não quer dizer que, depois desta iniciada, não se venham a desenvolver processos de alargamento e aprofundamento de alfabetização e escolarização, num sistema de retroalimentação. O que pretendemos salientar é a impossibilidade de se apontar o fator económico como única explicação;

b) Apesar dos surtos de industrialização, a partir de meados do século XIX e das primeiras décadas do século XX e em outros períodos, a sociedade portuguesa mantém-se uma sociedade de carácter essencialmente rural até meados da década de sessenta, iniciando-se, então, um processo de rápida industrialização e urbanização. Como refere Marques, em 1960, a população a viver em zonas urbanas não ultrapassava os 22,8% (1995: 666). Uma parte significativa da população compunha-se de camponeses, trabalhadores rurais e artesãos ligados à vida no campo, cuja necessidade para a sua vida quotidiana de conhecimentos de leitura ou escrita se faria sentir menos do que nas cidades, onde se concentram habitualmente os serviços e formas culturais de carácter literário ou científico mais intensas. Deste modo, a estruturação da sociedade portuguesa, até aos anos 60, do século passado, ter-se-á revelado como pouco favorável à expansão da alfabetização e da escolarização;

c) Nem sempre foi fácil "convencer" as "classes populares" à frequência da escola. Certamente que, em grande medida, pela precariedade das suas condições de vida que, muitas vezes, não lhes permitiam dispensar os seus filhos das atividades de subsistência em favor da escola, e em parte, porque no quadro de uma sociedade relativamente fechada, a utilidade da alfabetização ou frequência escolar não se repercutia de forma evidente no melhoramento da sua situação económica e social ou nas possibilidades de mobilidade social. As

tentativas de levar as pessoas a alfabetizarem-se ou inscreverem os seus filhos nas escolas, através de um quadro punitivo de multas, cortes de subsídios e sancionamentos diversos e da sua culpabilização, como as praticadas pelo Estado Novo, para além de moralmente discutíveis, não deram o resultado esperado, dadas as dificuldades práticas de aplicação de tais medidas e o "fechar de olhos" que as autoridades locais muitas vezes revelavam;

d) Portugal é um país cuja população se afirma predominantemente católica e parece consensual a influência que, ainda hoje, a diversos níveis, a igreja católica exerce. A Reforma protestante, que tanto influenciou o "espírito do capitalismo", como salientou Weber em 1904, não teve praticamente impacto em Portugal. Ao contrário, foi profundamente influenciado pelo "espírito" da Contra-Reforma e do controlo e repressão que esta exerceu sobre a liberdade de pensamento e a circulação de livros e de ideias, através de instrumentos como a Inquisição ou o *Index Librorum Prohibitorum*. O catolicismo parece ter tido um receio patológico da circulação de ideias científicas ou filosóficas que pusessem em causa a sua narrativa do mundo e da relação com Deus. Ao privilegiar uma relação com a divindade mediada pelo padre, ao invés da protestante, que deu prioridade a uma relação direta, através da leitura da Bíblia, viu, na generalização da alfabetização, um perigo ao seu domínio "das almas". Não favoreceu nem incentivou, por isso, junto dos seus fiéis, a aprendizagem da leitura e da escrita, não moveu as suas influências junto de entidades públicas ou privadas, nem tomou iniciativas significativas que as promovessem. Não lhe pode, portanto, ser atribuído o papel positivo que normalmente é referido quanto às igrejas protestantes na promoção da alfabetização e da escolarização;

e) As "elites" portuguesas não parecem ter apostado tão fortemente quanto outras na "educação e instrução do povo". De facto, a debilidade do surto industrial e urbano que entre nós se verificou até aos anos 60 do século XX, não proporcionou o surgimento de uma burguesia "progressiva" apostada e necessitada de uma população e de uma mão-de-obra educada e qualificada. Vivendo num sistema de proteção monopolista, ou de "condicionamento industrial", a grande burguesia industrial ou financeira (e por maioria de razão, a agrária) nunca deu prioridade à expansão do ensino. Foram sobretudo uma pequena burguesia urbana ligada ao comércio, aos serviços e à cultura e os estratos mais avançados do operariado que, duma forma mais generalizada, apostaram na extensão da alfabetização e na escola. A "elite" portuguesa não é, ela própria, particularmente "educada". Se é certo que, ainda assim, é possível encontrar

uma relação entre a classe social de pertença e o grau de escolaridade, tendendo esta a aumentar à medida que se sobe na classe social, conexão no entanto muito complexa, como mostrou Bourdieu (1978, 2001, 2003), a partir da análise que faz da relação entre capital económico, social e cultural e a sua "distribuição" pelos diversos grupos sociais em presença, parece poder dizer-se que, entre as elites portuguesas, a "administração" deste "capital cultural" foi quase sempre muito restritiva, não tendo, durante uma parte considerável do tempo histórico aqui em análise passado muito para além do curso de direito em Coimbra, que caprichava em proporcionar aos seus filhos (mas não às suas filhas), como a nossa literatura abundantemente documenta. Como dizia Jaime Cortesão, em frase já citada, entre nós "*são as classes chamadas cultas que precisam mais de educação*" (1912b). A relativa fraqueza da burguesia industrial e das camadas médias, e do seu baixo investimento em capital escolar, pode-se verificar, segundo cremos, nas taxas insignificantes, por relação ao conjunto da população, de pessoas que tinham concluído, frequentado ou estavam a frequentar os ensinos secundário (9,54%) ou superior (2,2%), registada pelos Censos de 1970. O projeto de formação de elites preparadas, várias vezes referido pelos diversos regimes que se foram sucedendo e enfaticamente defendido por Salazar, revelou-se um fracasso;

f) A instabilidade política que atravessou diversos períodos do Liberalismo Constitucional e da I República (só esta, nos seus 16 anos de duração, teve 45 governos com uma duração média de 4 meses cada, tendo-se realizado sete eleições para o parlamento e oito para a presidência da República [Marques, 1995: 591]) é também chamada a justificar as dificuldades de implantação de um sistema educativo realmente aberto à generalidade da população. Como salientam diversos autores, que fomos referindo, legislou-se muito e realizou-se pouco. Algumas reformas não saíram do papel, outras foram sendo concretizadas muito lentamente ou só o foram parcialmente. A instabilidade prejudica naturalmente a continuidade das políticas. No entanto, caso oposto, os 48 anos de autoritarismo e fascismo do Estado Novo, decorrendo em situação de estabilidade política (ainda que atravessado por tensões), também não produziram resultados globalmente satisfatórios e terminaram com uma tentativa de reforma educativa (Veiga Simão) polémica e não concretizada;

g) O facto de Portugal ser um país com fronteiras estáveis e muito antigas e de ter raízes culturais, religiosas e linguísticas homogéneas e sólidas "dispensando" o Estado Português de trabalhar em prol da consolidação de um Estado-nação e da construção de mecanismos de legitimação, institucionalização e controlo

desse Estado, como outras nações tiveram que fazer, nas quais a promoção da escolaridade foi uma estratégia essencial, é também apontado (por exemplo, por Candeias (1994: 126) como um fator explicativo dos atrasos na implementação do sistema educativo português;

h) A iniciativa dos cidadãos, da comunidade e dos seus movimentos sociais em torno da educação, nomeadamente ligada à ação do movimento republicano e do movimento operário, apesar da "generosidade" das intenções e da relevância das ações desenvolvidas, não atingiu nem o nível organizativo nem uma amplitude suficientemente capaz de contrariar o insucesso da ação dos sucessivos governos e as dificuldades colocadas pela estrutura social e cultural da sociedade portuguesa. A escassez de recursos financeiros, técnicos e humanos marcaram frequentemente as suas atividades. O carácter essencialmente voluntário que caracteriza a ação de dirigentes, ativistas, professores, colaboradores, etc. constitui a sua maior força na medida em que mobiliza as energias e o empenho de muitos cidadãos que, doutra forma, não o fariam, num belíssimo sinal de humanidade e cidadania, mas constitui, também, uma vulnerabilidade face às circunstâncias da vida social, económica e política dos indivíduos e dos grupos sociais nelas empenhados. A fragilidade das estruturas criadas tornou, muitas vezes, difícil a resposta ou a adaptação a mudanças de contexto. A continuidade das iniciativas por longos períodos, condição indispensável à sua consolidação, raramente se verificou. As insuficiências e vulnerabilidades dos sucessivos movimentos e ações em prol da «educação popular» foi sendo sempre reconhecida pelos seus mais destacados intervenientes, que muitas vezes expressaram a sua frustração. O combate pela alfabetização, pela escolarização, pela promoção da ciência e da cultura, mobilizou muitas gerações de portugueses animados pela crença, talvez exagerada e otimista, nas virtualidades da educação como principal contributo para a resolução dos problemas do país, do seu desenvolvimento coletivo e de cada um dos seus cidadãos. Combate, esse, que foi marcado por fases de avanço e fases de estagnação ou recuo, por momentos de exaltação e momentos de desânimo. Mas, sem ele, a situação educativa do país apresentaria, ainda, certamente, piores indicadores. Ao longo do relance histórico que fomos procurando fazer sobre o período que vai do Liberalismo ao Estado Novo e no que tange à educação popular e à educação de adultos, fomos consolidando a ideia de que a ação coletiva dos cidadãos em torno da alfabetização, da educação e da promoção da cultura, ainda que insuficiente, como referimos,

> soube encontrar, quase sempre, formas apropriadas, variadas e imaginativas de intervenção que as diversas situações foram suscitando, como comprovam as iniciativas, entre outras, em torno das Escolas Móveis, dos Centros Escolares Republicanos, das Escolas Operárias, das Universidades Populares ou das Associações Recreativas, Desportivas e Culturais. Fosse em resistência ou cooperação, acompanhando e reforçando a ação pública e política do Estado, fosse complementando ou até substituindo a ação deste, fosse reagindo e lutando contra as suas orientações, fosse até procurando criar sistemas à sua margem em busca duma sonhada autonomia dos grupos socialmente explorados e dominados, nunca abandonou a sua intenção de, porfiadamente, contribuir para a elevação do nível educativo e cultural do povo português.

Se, efetivamente, podemos considerar como pouco brilhante a situação portuguesa no que diz respeito à alfabetização e ao progresso escolar, ao longo do século XIX e da maior parte do século XX, deve reconhecer-se, em contrapartida, a sua evolução lenta, mas positiva. Com efeito, se se pode dizer que foram lentos os progressos da alfabetização, no período em análise, todavia, eles verificam-se numa cadência que evidencia bastante regularidade[148]. Década após década, e apesar das vicissitudes sociais, culturais, económicas e políticas os índices vão melhorando numa progressão metódica e nunca interrompida. Certamente que é possível encontrar algumas variações temporais, mais ou menos expressivas, na redução da taxa de analfabetismo, evidenciando o impacto dessas circunstâncias e de algumas das iniciativas postas em marcha em determinadas épocas, mas é um facto que o abaixamento progressivo e constante, embora muito moroso dessa taxa, constitui um traço inegável de todo este largo período.

Se, numa outra perspetiva, considerarmos a taxa de escolarização, isto é o rácio das crianças efetivamente matriculadas no conjunto da população em idade escolar para determinado nível de ensino, verificamos que, até aos anos 40, uma parte muito

[148] Evolução da taxa de analfabetismo de 1878 a 2011, segundo os Censos.

Ano	%	Δ	Ano	%	Δ	Ano	%	Δ	Ano	%	Δ
1878	79		1920	65	- 3%	1960	33	- 10%	2001	9	- 2%
1890	76	- 3%	1930	60	- 5%	1970	26	- 7%	2011	5	- 4%
1900	73	- 3%	1940	52	- 8%	1981	19	- 7%			
1911	69	- 4%	1950	43	- 9%	1991	11	- 8%			

Δ – Variação face ao Censo anterior
1878 - Taxa de analfabetismo na população com mais de sete anos
1890 a 2011 – Taxa de analfabetismo na população com 10 anos e mais

Dados entre 1878 e 1970 in CANDEIAS, A. (dir. e coord,), 2004; dados entre 1981 e 2011 in https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517 .

significativa das crianças não se inscrevia na escola na idade em que o deveria fazer[149]. Esta taxa, que reflete algumas irregularidades na medida em que apresenta uma resposta mais sensível e imediata às questões sociais que condicionam a frequência escolar (crises económicas, guerras, epidemias, emigração), mostra como só a partir dessa época a frequência da escola se começa a generalizar a todas as crianças. Na realidade, do início dos anos 40 para o início dos anos 60 regista-se um incremento extremamente expressivo na taxa de escolarização ao nível do ensino primário. Mas é uma escolarização, como dissemos, realizada por baixo, na medida em que a frequência dos níveis de ensino acima do ensino primário continua em patamares quase insignificantes. Como afirma Candeias, Portugal atravessa, do ponto de vista de uma sociedade baseada na escrita, duas fases "(…) *profundamente distintas: uma fase de alfabetização até 1940 e uma fase de escolarização* (…) *a partir de 1960*" (Candeias et al. 2004).

Reconheça-se de passagem que, ao longo do presente texto, quando por necessidade de ilustração do que se ia afirmando, se recorreu à apresentação de taxas de alfabetização, de analfabetismo, de escolarização ou outras, se partiu quase sempre de abordagens genéricas por referência ao conjunto da população portuguesa. Um estudo mais aprofundado exigiria a consideração destes fenómenos levando em conta a sua diferenciação através de variáveis como o género, a região (norte, sul, zona urbana, zona rural), os grupos etários, a classe social, etc. Variáveis que sabemos serem muito significativas e que permitiriam a apresentação de um quadro sociológico mais matizado e diversificado e mais próximo da complexidade da realidade social. No entanto, tal consideração ultrapassaria o nosso objetivo que corresponde, no essencial e neste ponto, a traçar com rigor, mas em linhas gerais, aspetos marcantes da evolução da educação popular e da educação de adultos no período que vai do Liberalismo Constitucional ao Estado Novo.

Se as políticas educativas públicas relativamente à educação popular e à educação de adultos (mas não só) foram, muitas vezes, marcadas pela falta de visão, pela insuficiência do investimento, por hesitações, incoerências e inconsistências, o discurso

[149] Taxa de escolarização - ensino primário (percentagem de alunos do respetivo escalão etário que se encontravam matriculados) Retirado de Benavot e Riddle, *The Expansion of Primary Education 1870-1940: Trends and Issues*

Ano		Ano	
1870	13,4%	1920	13,8%
1890	21,8%	1930	26,6%
1890	22,2%	1940	28,6%
1900	20,6%		
1910	18,7%		

Taxa de escolarização da população em idade escolar (PORDATA)

Ano	Pré-escolar	Primário	Preparatório	3º Ciclo	Secundário
1961	0,9%	80,4%	7,5%	6,1%	1,3%
1970	2,4%	84,3%	22,2%	14,4%	3,8%

político e mesmo governamental durante a Monarquia Constitucional e o período da I República foi, apesar de tudo, na maioria das ocasiões, assinalado pela valorização da importância do papel da instrução e da educação popular e por uma "coexistência pacífica" (entre governos e organizações cívicas de educação) quando não de apoio (limitado) aos movimentos sociais que fizeram da educação a sua razão de ser. Já o Estado Novo introduz uma rutura significativa. Inverte o discurso positivo em torno da alfabetização e da escola, chegando mesmo ao elogio do analfabetismo, substituindo-o, pouco depois, pela culpabilização e o "castigo" dos analfabetos. No mesmo passo, enquanto reprime e condiciona os movimentos sociais e políticos que agiam em prol da educação e da cultura popular, eleva a objetivo número um, no campo educativo, a formação de um "escol" ou de uma "elite" que haveria de guiar o país à altura dos seus velhos pergaminhos. Projeto falhado, como nos parece que não poderia deixar de ser dada a sua inviabilidade social e política. É só muito gradualmente, ao longo da década de quarenta e em particular após a II guerra mundial que a escolaridade obrigatória de (de três anos) se começa a efetivar fruto, em grande medida das alterações económicas e sociais que se vão registando. Quanto aos adultos analfabetos ou pouco escolarizados, depois de uma Campanha Nacional de Educação de Adultos onde foram investidos meios de grande envergadura, voltam a ser esquecidos por um regime que nunca deixou internamente de ser atravessado por fortes tensões entre os que defendiam um pouco mais de educação e os que viam nela apenas os perigos da subversão e da revolução. Concordamos inteiramente com Santos Silva (1990: 17) quando assinala que "*O salazarismo interrompeu de facto, as iniciativas estatais de instrução popular ensaiadas pela República e contrariou sistematicamente os movimentos sociais de cariz associativo, doutrinal e educativo*", procurando usar o sistema educativo como dissuasor das aspirações de mobilidade social ascendente (dificultando às pessoas de origem popular percursos escolares mais longos) e visando a conformação social de cada um à sua condição. Os pequenos alargamentos ou ações no sentido de uma maior escolaridade ou educação foram sempre ditados por questões económicas ou de (des)prestígio do regime e implantados entre polémicas e receios.

As ações dirigidas a adultos, implementadas quer pelos governos, quer pelas instituições e movimentos sociais, quer tivessem como objetivo a alfabetização ou a promoção cultural, foram predominantemente organizadas segundo o modelo escolar (um professor, uma sala, currículos, exames). No entanto, também se revelaram capazes de, frequentemente, irem para lá dessa lógica. A importância, muitas vezes atribuída, sobretudo pelas organizações e movimentos associativos e populares, ao funcionamento de bibliotecas, à realização de conferências e palestras, aos passeios culturais e recreativos, aos espetáculos musicais ou teatrais, ao estudo e à autoaprendizagem demonstra a valorização, por parte dessas entidades, de modalidades não formais e

informais de educação que importa assinalar. Por necessidade, e como resposta às limitações impostas pelo Estado Novo, estas modalidades educativas de carácter mais informal, assumiram nesse período, uma relevância ainda maior. No entanto, o desinvestimento do Estado na educação de adultos (nas suas modalidades formais ou não formais) e a repressão das entidades populares que dinamizavam uma significativa rede de estruturas dedicadas ao combate ao analfabetismo e à promoção da escolaridade tiveram como resultado um enfraquecimento muito significativo do campo da educação de adultos em Portugal, ou mesmo o da sua desestruturação (tese defendida por Santos Silva [1990: 17-18]).

Certamente que um olhar mais próximo e circunstanciado do que foram estes movimentos e iniciativas permitiria também compreender melhor as propostas e as iniciativas realizadas, os seus sucessos e as suas vitórias, bem como as suas insuficiências, falhas e inconsistências para além das que, a partir do nosso olhar, fomos assinalando. Existem também, ainda, diversas zonas de sombra, no conhecimento, até agora, produzido sobre a educação popular e a educação de adultos, nesta época, que só a continuidade da investigação poderá vir a suprir. É-nos, assim, difícil estimar, de forma rigorosa, o contributo que, durante este período, representaram as ações de educação de adultos, no contexto da alfabetização e da educação básica e da atividade sociocultural desenvolvida por numerosos movimentos e associações de natureza popular, sendo certo que, por mais empenhados e significativos que tenham sido, não foram suficientes face à magnitude dos problemas enfrentados. Poderemos, no entanto, dizer, sem margem para grandes dúvidas, que num quadro global em que a escola estava, para muitos, ausente dos seus horizontes de infância e juventude, terá certamente desempenhado um relevante papel nos esforços de alfabetização e educação da população portuguesa. Papel esse que se veio a estender e até a fortalecer em alguns momentos posteriores da nossa história coletiva. É o assunto que pretendemos tratar nos pontos seguintes.

3. *"O POVO SAIU À RUA NUM DIA ASSIM"*[150]*:* A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO PERÍODO REVOLUCIONÁRIO (1974-1976) – AÇÃO SOCIOCULTURAL, MOVIMENTOS POPULARES E EDUCAÇÃO (IN)FORMAL PARA A MUDANÇA SOCIAL

"Forçada ao silêncio e à obediência por um regime feudal e fascista, uma grande parte da população portuguesa sentiu-se galvanizada pelo movimento de libertação de Abril de 74 e decidiu transformar o quotidiano, «tudo e já». Vivendo um dos raros períodos históricos na vida de um país em que tudo parece possível às massas populares, a população portuguesa organizou-se em milhares de pequenos coletivos para dar uma solução imediata e total aos problemas do quotidiano herdados de vários séculos"

Alberto Melo, Ana Benavente[151]

[150] Expressão adaptada do 1º verso da canção de José Afonso sobre o assassinato do pintor José Dias Coelho pela PIDE/DGS, em 19 de Dezembro de 1961. *A morte saiu à rua num dia assim/Naquele lugar sem nome para qualquer fim/Uma gota rubra sob a calçada cai/E um rio de sangue dum peito aberto sai* (…). Li esta expressão num texto escrito de uma participante na manifestação de 12 de Setembro de 2012 na Avenida dos Aliados - "*Que se lixe a Troika*", contra a aplicação do programa de austeridade acordado pelo governo, a UE, o BCE e o FMI. Publicado no Público de 15.09.2012. Essa (e outras) manifestações, pela mesma altura, pelas dimensões que atingiram e pela espontaneidade com que aconteceram fizeram-nos recordar as mobilizações populares do 25 de Abril.

[151] In *Educação Popular em Portugal* (1974-1976), publicado pelo *Livros Horizonte* em 1978.

3.1. O «PERÍODO "REVOLUCIONÁRIO» (1974-1976) - BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA

O processo revolucionário[152] que se abriu na sequência da revolução de Abril convulsionou de "alto a baixo" a sociedade portuguesa. A educação, e nela a educação de adultos, não ficou indiferente a esse movimento. A sociedade mobilizou-se e diferentes perspetivas e possibilidades se abriram. Durante algum tempo, talvez como nunca antes ou depois, o "povo" teve uma palavra a dizer sobre os caminhos que queria seguir. Como disse Sophia:

> *Esta é a madrugada que eu esperava / O dia inteiro e limpo / Onde emergimos da noite e do silêncio / E livres habitamos a substância do tempo*[153].

Ou Ary dos Santos (poeta da revolução):

> *Foi então que Abril abriu / As portas da claridade / E a nossa gente invadiu / A sua própria cidade / E disse a primeira palavra / Na madrugada serena / Um poeta que cantava / O povo é quem mais ordena*[154].

O 25 de Abril, momento histórico de conquista da democracia e de liberdade pelo povo português, libertou energias transformadoras e esperança no futuro. Pode dizer-se, literalmente, que o povo saiu à rua manifestando a sua alegria pelo fim do regime ditatorial que, durante várias décadas, tinha dominado o país. Nesses primeiros tempos de regime democrático, como que para compensar o tempo perdido, gerou-se uma enorme "onda" de participação popular, reivindicando-se e exigindo-se tudo aquilo que parecia ter sido negado por um longo período: direito a manifestar livremente as opiniões; a participar na ação política ou nos sindicatos, sem ter medo de se ir preso; de reivindicar melhores salários, melhores condições de trabalho, condições dignas de habitação, acesso a cuidados de saúde, estruturas de apoio à infância e à velhice, reformas e pensões, fim da guerra colonial e muitas, muitas outras. O texto da cantiga de Sérgio Godinho, "Liberdade", transmite com muita clareza o espírito dessa época[155]. O desejo de transformar as coisas, de contribuir para um "país novo", mobilizou centenas

---

[152] Não entraremos na discussão que, por vezes, se faz relativamente a saber se se pode classificar os dois anos que se seguem ao 25 de Abril de 1974 como revolução ou simplesmente como um período de mudança social mais acentuada e conturbada. A generalidade dos autores que consultamos, entre outros Fernando Rosas, Manuel Loff, António Costa Pinto, ou entre os que abordam as questões educativas desse período, como Stephen Stoer, Rui Canário, Licínio Lima, Rogério Fernandes, Rui Grácio, Augusto Santos Silva, utilizam com toda a naturalidade a expressão "período revolucionário", não sentindo sequer necessidade de a justificar.

[153] Poema "25 de Abril", in o *Nome das Coisas*, 1977.

[154] Poema "As portas que Abril abriu", 1975.

[155] *Vivemos com o peso do passado e da semente/Esperar tanto tempo torna tudo mais urgente/* (...) *Vivemos tantos anos a falar pela calada/Só se pode querer tudo quando não se teve nada/* (...) *Só há liberdade a sério quando houver / a paz, o pão/ habitação, saúde, educação/ Só há liberdade a sério quando houver liberdade de mudar e decidir/ Quando pertencer ao povo o que o povo produzir/* (...).

de milhares (talvez milhões)[156] de portugueses num movimento coletivo não mais repetido até aos dias de hoje. Partidos políticos, sindicatos, associações da mais diversa índole, comissões de trabalhadores, comissões de moradores, grupos de ação cultural, desportivos e recreativos, associações de solidariedade, entre outras organizações, inventaram-se ou reinventaram-se canalizando essa imensa vontade de mudança.

Como testemunha pessoal dessa época, vivemos sobretudo a mudança radical nas escolas secundárias (liceus e escolas técnicas, como se chamavam então) e o crescimento do movimento estudantil. As RGA (Reuniões Gerais de Alunos) que duravam horas e onde não era fácil tomar decisões, a exigência de demissão da quase totalidade dos diretores das escolas, as greves às aulas, a formação de associações de estudantes, a constituição de uma gestão democrática, são exemplos desse movimento participativo, neste setor em particular. Eram os tempos do PREC (Processo Revolucionário em Curso), de acesa discussão e luta política, entusiamo e utopia, mas também de crise do Estado e de intensa luta pelas estruturas do poder. É nesta complexa combinação de mobilização popular, luta partidária e instabilidade política que se vão definindo as políticas educativas, bem como todas as outras. Com o início do chamado processo de "normalização democrática" e a "institucionalização" do sistema político e partidário que, no fundamental, ainda é o dos nossos dias, a partir de 1976, esta efervescência participativa vai pouco a pouco diminuindo, culminando muitos anos depois naquilo que se tem chamado "défice" de participação política e cívica, "défice de cidadania", entre outras expressões similares.

Foi assim, um pouco em contramão do que se passava na Europa, onde se começava a falar da crise do Estado-Providência[157] que, em Portugal, a partir destes processos de participação, lutas políticas, movimentos sociais, conflitos de interesse e de classe e da sua expressão na ação do Estado, foi ganhando corpo a construção do "Estado Social[158]" português. É neste quadro que se foram garantindo (procurando garantir) educação e saúde para todos, reformas a seguir a uma vida de trabalho, proteção social contra as situações de doença, acidentes, desemprego e baixos rendimentos, legislação laboral que protegesse aspetos essenciais da condição do trabalhador, uma Constituição que garantisse direitos políticos, económicos sociais e culturais a todos os cidadãos e que

[156] Três milhões, segundo Raquel Varela (2014). *História do Povo na Revolução Portuguesa: 1974-1975*

[157] Ver, por exemplo, "*A Crise do Estado-Providência*" de Pierre Rosanvallon, publicado em 1981. Segundo Behring (2009), o final dos anos 60 assiste à crise dos "anos de ouro" do "capitalismo regulado" e da social-democracia, em que as elites económicas começam a responsabilizar pela crise os gastos do Estado. As movimentações sociais da juventude, nessa época, e a "grande recessão" catalisada pela alta dos preços do petróleo em 1973/74 são expressão dessa crise.

[158] Muitos autores utilizam com valor equivalente as expressões Estado Social e Estado-Providência. É o caso dos autores do livro "*Quem paga o Estado Social em Portugal*?" coordenado por Raquel Varela (2012), ou "*O Futuro do Estado Social*", de Filipe Carreira Silva (2013). Outros, como Boaventura Sousa Santos e Pedro Hespanha, introduzem uma distinção entre estes dois conceitos. Para estes autores, enquanto o Estado Social designa a forma política do Estado que asseguraria a transição para o socialismo, o Estado-Providência designa a forma como nos países capitalistas foi assegurado um compromisso ou pacto (provisório) entre os capitalistas e os trabalhadores, no qual os primeiros renunciam a parte dos seus lucros, que são redistribuídos socialmente e os segundos a algumas das suas reivindicações de natureza política, com vista à "paz social" e ao crescimento. Ver artigo "*O Estado, a Sociedade e as Políticas Sociais*", destes autores, na Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 23, Setembro de 1987.

defendesse a não descriminação entre géneros, etnias ou religiões. Pode dizer-se que, nesses anos de intensa luta política, a educação e a aprendizagem se produziam e consumavam, essencialmente, no fazer político, social e cultural das "massas" (para utilizar uma expressão da época), em inúmeros debates e discussões, em que as praças centrais de muitas cidades e vilas do país se transformaram em fóruns de circulação de informação – verdadeira ou falsa - e acesas trocas de argumentos; em que os plenários de trabalhadores nas empresas, de estudantes e professores nas escolas, de moradores nos seus bairros e até de militares nos quartéis eram uma prática frequente e em que a energia popular dava origem às mais diversas ações coletivas de caráter político (greves, ocupações de empresas ou de terras, manifestações, constituição de sindicatos, comissões de trabalhadores ou de moradores, etc.); a nível social (abertura de estradas, reparação de escolas ou centros de saúde); no campo económico (formação de cooperativas, assunção da gestão e administração de empresas, etc.); no setor cultural (constituição de associações culturais, dinamização de grupos de teatro, ciclos de cinema, revitalização de festas e tradições populares…). Uma aprendizagem social e coletiva, mas também individual (para muitos) de inegável valor, em termos socio educativos, que marca todo este período. Experiência única, o "período revolucionário" (74-76) constituiu (a nosso ver) uma época histórica de enorme e rápida transformação (e experimentação) social. De país «atrasado», fechado e cinzento, de «austera, apagada e vil tristeza», transformou-se num «laboratório» social e político onde os diversos interesses socioeconómicos internos e externos e as diferentes correntes políticas se vieram a confrontar. Como em todos os processos revolucionários se a "força das armas" nunca andou muito longe (ainda que a revolução portuguesa de Abril de 1974 tenha sido assaz pacífica) a capacidade de ação e a inventividade dos sujeitos individuais e coletivos esteve abundantemente presente.

Como nota António Teodoro (1999:34) dois traços eram marcantes na época. Por um lado, a

> "*existência de um forte movimento social popular que impulsionou muitas das transformações verificadas na sociedade portuguesa"* e, por outro lado, *"a paralisia generalizada das estruturas do Estado em resultado de uma acesa luta pelo seu controlo político"*.

O movimento popular assumiu mesmo, para este autor, as características de "motor de desenvolvimento" (idem:35) fazendo com que a tomada de determinado tipo de decisões e medidas que conduziram às transformações mais significativas nos campos social e económico, tenham sido impostas pelas *periferias* [os movimentos sociais] ao *centro* [o Estado]. Também Boaventura Sousa Santos refere como característica do Estado, nesse período, o seu "*carácter dual*", isto é, encontramos ainda, por um lado, "*as estruturas, as práticas e as ideologias administrativas mantidas quase intactas apesar de suspenso*

o seu funcionamento normal" e, por outro lado, novas estruturas, com "*um papel tão-só ensaiado e ainda de contornos políticos muito vagos*" (1990:35). Talvez se possa dizer, na sequência de B. S. Santos, que um "velho mundo" parece desmoronar-se e ficar para trás, projetando, no entanto, para o novo tempo, alguma inércia do passado, e outro "mundo" procura afirmar-se, apresentando ainda configurações imprecisas. É a "batalha" intensa pela definição desse futuro, envolvendo uma grande diversidade de atores, que vai marcar esse período revolucionário.

No campo da educação popular, da alfabetização e da animação sociocultural, os movimentos que se geraram e as políticas que se seguiram seriam quase incompreensíveis sem uma contextualização do ambiente político *sui generis* então vivido, no qual avultam o papel central e decisivo desempenhado pelo Movimento das Forças Armadas (MFA), pelo movimento popular e pelos partidos políticos (quase todos recém-formados). É por esse motivo, e procurando uma melhor compreensão desses processos, que nos demoraremos um pouco na caracterização e interpretação dessa época *extraordinária*. A leitura dos acontecimentos que apresentamos resulta de um olhar próprio de quem foi simultaneamente, participante, ainda que marginal ao essencial do processo histórico, e espectador. Não se dispensou, no entanto, a leitura de quem tem estudado essa época ou a consulta às fontes disponíveis.

3.1.1. Os anos «vertiginosos» da revolução portuguesa

Se a motivação inicial e primeira dos "capitães de Abril" para a realização do golpe militar é a resolução do problema da guerra colonial, que se arrastava desde 1961 e sem solução à vista, já que o regime, quer com Salazar, quer com Marcelo Caetano, recusava qualquer possibilidade que não fosse a manutenção das colónias, o que manifestamente se vinha tornando impossível aos olhos dos militares que combatiam no terreno, outros objetivos se foram agregando ligados à democratização do país e ao seu desenvolvimento económico e social. Com efeito, logo a seguir ao derrube do regime, os militares "revoltosos" tinham um programa político para apresentarem ao país, sintetizado no célebre «3D»: Descolonização, Democratização, Desenvolvimento[159]. Entre as medidas aí

[159] Consultar em http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04791.006#!1 ou http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/docs25a/MFA1-1.HTM O *programa do MFA* é apresentado a 27 de Abril (cronologia do Centro de Documentação 25 de Abril da Universidade de Coimbra) pela Junta de Salvação Nacional. As linhas programáticas do "Movimento dos Capitães" vinham sendo discutidas no interior do Movimento desde há meses. A 5 de Março de 1974, a Comissão Coordenadora do MFA terá posto à discussão, entre os participantes do Movimento, um documento intitulado "*Os militares, as forças armadas e a nação*", elaborado por Melo Antunes, que constitui a base a partir do qual viria a surgir a versão final do programa, aprovada pela Comissão Política do MFA a 20 de Abril de 1974 (ver cronologia da Fundação Mário Soares http://www.fmsoares.pt/aeb/crono/ano?ano=1974). Segundo vários testemunhos, a versão apresentada no pós 25 de Abril, nomeadamente na parte referente à descolonização teria sido "suavizada" de forma a ser aceite pelo General António de Spínola, entretanto nomeado para Presidente da Junta de Salvação Nacional que, como se sabe, não aceitava a independência das colónias (entrevista ao "Militante" de Rosa Coutinho http://www.pcp.pt/publica/militant/238/p32.html).

preconizadas podemos encontrar a nomeação de uma Junta de Salvação Nacional, de um Governo Provisório e de um Conselho de Estado[160], responsáveis por gerir o país até à realização de eleições "*por voto universal, direto e secreto*" para uma nova «Assembleia Legislativa» e um novo Presidente da República e a «promessa» que os militares se reconduziriam às suas funções naturais (o "regresso aos quartéis" de que se falava à época) logo que estes órgãos estivessem em funcionamento; a realização, no prazo de um ano, de eleições para uma "Assembleia Constituinte" que deveria proceder à elaboração de uma nova Constituição para o país; a extinção imediata da DGS (polícia política, ex-PIDE), da Legião Portuguesa, da Mocidade Portuguesa e dos «Tribunais Especiais" (encarregados de julgar os presos políticos); a libertação imediata de todos os presos políticos; a liberdade de reunião e de associação, a autorização para a constituição de associações políticas, " (…) *embriões de futuros partidos políticos*"; a instauração de uma nova política económica "*posta ao serviço do povo português, em particular das camadas da população até agora mais desfavorecidas* (…); uma nova política social com o objetivo de defender "*os interesses das classes trabalhadoras e o aumento progressivo, mas acelerado, da qualidade de vida de todos os portugueses*; o reconhecimento que a solução do problema ultramarino só podia ser política e não militar, o que implicava a criação de condições para um debate "*franco e aberto*" que conduzisse à paz. Um programa sustentado na urgência do momento, ainda assim generoso e ambicioso nas suas intenções, mas, ao mesmo tempo, um pouco vago (poderia ser de outra maneira?) no que diz respeito aos «D» do desenvolvimento e da descolonização. Já quanto à democratização, o programa é muito mais específico.

Em termos gerais, e do ponto de vista da evolução política, cremos poder-se dividir em quatro fases o período que vimos designando como "revolucionário": Do "povo na rua" à "maioria silenciosa" (do 25 de Abril de 1974 ao 28 de Setembro de 1974[161]); Revolução ou "regresso ao passado" (do 28 de Setembro de 1974 ao 11 de Março 1975[162]); O "verão quente": da sociedade em vias para o socialismo à "contenção" da revolução

[160] Após o derrube das instituições do "Estado Novo" e enquanto não entram em funcionamento as novas instituições políticas livremente eleitas pelo povo português, o poder político seria exercido pela JSN (Junta de Salvação Nacional), para a qual foram chamados um conjunto de oficias superiores das Forças Armadas que não tinham estado envolvidos na preparação do 25 de Abril mas que se supunha puderem trazer um acrescento de legitimidade ao novo regime (general António de Spínola, general Costa Gomes, general Diogo Neto, Brigadeiro Jaime Silvério Marques, Coronel Galvão de Melo, Capitão de Mar e Guerra Pinheiro de Azevedo e Capitão de Fragata Rosa Coutinho); pelo Governo Provisório e pelo Conselho de Estado composto por representantes da JSN e diversos civis por ela nomeados e representantes do MFA. O programa a seguir por estas instituições seria o apresentado pelo MFA. Nesta orgânica, o MFA tinha uma representação direta muito pequena que não correspondia à sua influência real que mantinha através das decisões e tomadas de posição da Comissão Coordenadora e do Plenário do MFA.

[161] Data da manifestação da "maioria silenciosa", promovida por forças próximas do General Spínola, então Presidente da República, com o objetivo de provocar uma alteração da correlação de forças, a seu favor, no interior do Movimento das Forças Armadas.

[162] "*Tentativa gorada de um golpe de Estado por militares afetos ao general Spínola. Este, e dezoito oficiais, fogem de helicóptero para Espanha, seguindo depois para o Brasil. Em Lisboa, realiza-se uma manifestação de regozijo pelo fracasso do chamado "golpe spinolista*". (texto da fundação Mário Soares).

(do 11 de Março de 1975 ao 25 de Novembro de 1975[163]); A caminho da "normalização" (do 25 de Novembro de 1975 ao final de 1976)[164].

3.1.2. Do «povo na rua» à «maioria silenciosa» - do 25 de Abril ao 28 de Setembro de 1974

Os meses seguintes ao 25 de Abril vão ser de intensa luta política com os diversos setores sociais e económicos em que se estruturava a sociedade portuguesa a procurar influenciar a direção em que o país seguiria. As tensões então criadas atravessavam toda a sociedade, bem como o próprio Movimento das Forças Armadas. Movimentos populares, sindicatos, partidos políticos (os já existentes, como o Partido Comunista ou o mais recente Partido Socialista, ou os novos como o Partido Popular Democrático [atual PSD], ou o CDS e muitos outros entretanto desaparecidos), a Igreja, organizações representativas dos interesses patronais e outras entidades, desenvolviam a sua atividade num frenesim assinalável em torno dos seus projetos e da sua visão do que seria vantajoso e desejável para o país. Manifestações, greves, ocupações de fábricas, plenários por todo o sítio, exigências e cadernos reivindicativos, intensa atividade cultural e associativa, aparecimento de novas estruturas como as comissões de trabalhadores, moradores e de bairro, de organismos representativas de profissões intelectuais (cineastas, atores, jornalistas, etc.), novos (ou renovados) órgãos de informação (jornais, folhas informativas, boletins, etc.), reuniões públicas e privadas, formais e informais, ação dos serviços secretos e de espionagem no contexto da guerra-fria, fugas para o Brasil de «figuras» do anterior regime ou de grupos económicos ou, simplesmente, patronato assustado… Uma formidável energia coletiva, por um lado, uma grande instabilidade política por outro, indiciando ambas um mundo em transformação. Um indicador desta

[163] Confrontação militar entre setores "moderados" e "revolucionários" das Forças Armadas, que terminou com a vitória dos "moderados". Diversos autores consideram que o período revolucionário termina com o 25 de Novembro de 1975 e as alterações na cúpula do Movimento das Forças Armadas que lhe são subsequentes. É o caso de Fernando Rosas que caracteriza o 25 de Novembro como uma "*contenção pactuada do processo revolucionário*" (2006:31).

[164] A divisão dos anos 1974-76 em quatro períodos é bastante consensual entre os autores que estudam esta época. As datas do 25 de Abril, de 28 de Setembro, de 11 de Março e de 25 de Novembro, assinalam acontecimentos que produziram mudanças substanciais na direção do processo político e são, por isso, utilizadas como marcos referenciais, ainda que cada autor possa, no contexto de cada período, dar mais importância a este ou aquele aspeto em particular. Raquel Varela, no seu trabalho "História do Povo na Revolução Portuguesa avança com uma periodização diferente assente no critério da luta dos trabalhadores: 1) Entre Abril e Setembro de 1974: explosão de reivindicações e duas ondas de greves nas empresas (entre Maio e Junho e Agosto-Setembro); 2) Entre Setembro de 74 e Fevereiro de 75: vaga de ocupações de empresas e reforço das Comissões de Trabalhadores; 3) de Fevereiro a Setembro 75: duas novas vagas de greves – Fevereiro a Março e de Maio a Julho, grande crescimento das Comissões de Trabalhadores e Moradores, ocupações de terras no Sul do país e extensão do controlo operário a muitas empresas; 4) de Setembro a Novembro de 75: quinta vaga de greves, crise político-militar e fim da revolução. Optamos por manter a periodização clássica, porque, no seu conjunto, nos parece permitir um melhor entendimento da globalidade dos acontecimentos.

última é o facto de até Junho de 1976 se terem sucedido seis governos provisórios e dois presidentes da República[165].

Se este é um período de festa e de alegria pela conquista da liberdade e da democracia, como pudemos assistir nas manifestações de unidade popular do 1º de Maio, nas demonstrações de jubilo pela libertação dos presos políticos ou pelo regresso dos exilados, pela conquista de importantes direitos económicos e sociais como o Salário Mínimo Nacional [166], pode ser também caracterizado por um afrontamento entre setores maioritários das Forças Armadas, de uma parte dos partidos políticos em atividade e das dinâmicas populares em curso, com setores conservadores das Forças Armadas altamente representados na Junta de Salvação Nacional e grupos sociais e económicos temerosos das mudanças que a revolução de Abril vinha gerando. Com efeito, o desagrado de alguns setores com o rumo dos acontecimentos manifesta-se muito cedo. O general Spínola[167], presidente da Junta de Salvação Nacional e Presidente da República, mostra esse descontentamento quando afirma que "*as ideias democráticas e de liberdade estão sendo criminosamente minadas por forças que visam a destruição e a anarquia*" (cronologia da Fundação Mário Soares), ou quando convoca um plenário do MFA (13 de Junho) onde solicita plenos poderes para a condução do processo político e da descolonização. Pretensão que vê recusada. A partir do final de Junho, os apelos à "maioria silenciosa"[168] por setores spinolistas, forças da extrema-direita e algumas sensibilidades da igreja católica multiplicam-se. Na sequência da manifestação convocada para Lisboa a 28 de Setembro por essas forças (reacionárias como então se

[165] I Governo Provisório (Palma Carlos), de 16 de Maio a 11 de Junho de 74; II GP (Vasco Gonçalves), de 17 de Junho a 30 de Setembro de 74; III GP (Vasco Gonçalves) de 30 Setembro de 74 a 26 de Março de 75; IV GP (Vasco Gonçalves) de 26 de Março a 8 de Agosto de 75; V GP (Vasco Gonçalves), de 8 de Agosto a 19 de Setembro de 75; VI GP (Pinheiro de Azevedo) de 19 de Setembro 75 a 23 de Junho de 1976. Os dois Presidentes da República nomeados pela Junta de Salvação Nacional foram António de Spínola (15 de Maio a 30 de Setembro de 1974) e Costa Gomes (30 de Setembro de 1974 a 13 de Julho de 1976).

[166] Criado logo em Maio de 1974 , no valor de 3 300$00 e que abrangeu 52% dos trabalhadores e teve profundo impacto económico na vida de muitas famílias e do país. Ver entrevista ao Público de Avelino Gonçalves, ministro do trabalho do I Governo Provisório (13.04.2014).

[167] O General Spínola foi governador militar da Guiné-Bissau e Vice-Chefe do Estado Maior das Forças Armadas antes do 25 de Abril, cargo do qual foi demitido, por discordar publicamente da estratégia para a resolução da guerra colonial prosseguida pelo Estado Português. Publicou o livro *Portugal e o Futuro,* onde defende a ideia de uma solução negociada para esse conflito, mas que mantivesse os territórios ultramarinos sob jurisdição portuguesa. A seguir ao 25 de Abril assumiu os cargos de Presidente da Junta da Salvação Nacional e de Presidente da República dos quais se demitiu na sequência dos acontecimentos de 28 de Setembro.

[168] Os apelos para que a «maioria silenciosa», presumivelmente contrária ao sentido que os acontecimentos pareciam seguir, se manifestasse, aparece pela primeira vez numa entrevista do 1º ministro do I Governo Provisório (Palma Carlos) ao Diário de Notícias em 25 de Junho de 1974, onde afirma que "*as maiorias silenciosas têm de sair do seu comodismo ou do seu temor e de se pronunciarem abertamente* (...) ". Em 17 de Julho de 1974, na tomada de posse do II Governo Provisório, Spínola apela, no seu discurso, a que a "*maioria silenciosa se manifeste em defesa da liberdade*". A 10 de Setembro, na cerimónia oficial da independência da Guiné-Bissau, em Lisboa, Spínola, volta a apelar ao "*despertar da maioria silenciosa*". A 18 de Setembro começam a aparecer cartazes e folhetos a convocar uma manifestação para 28 de setembro da "maioria silenciosa" em apoio do General Spínola e das suas propostas consubstanciadas no reforço dos seus poderes e na limitação da intervenção do "movimento dos capitães". Em 25 de Setembro os promotores da manifestação da «maioria silenciosa» organizam uma tourada no Campo Pequeno onde Spínola é apoiado e Vasco Gonçalves (primeiro ministro) é vaiado. Na noite de 27 de Setembro e no dia 28 montam-se barricadas em vários pontos do país, mas sobretudo nas entradas de Lisboa, procurando-se impedir a chegada dos manifestantes. São presas diversas de personalidades civis e militares ligadas aos setores promotores da manifestação. A 30 de Setembro o general Spínola apresenta a sua demissão de Presidente da República em exercício.

dizia), que afirmavam representar essa "maioria silenciosa" do povo, e das contramanifestações populares que se verificaram, a que se juntou a participação de forças militares, deu-se uma alteração na correlação de forças políticas que produziu mudanças significativas, entre as quais: modificações na composição da Junta de Salvação Nacional[169], a demissão do General Spínola de Presidente da República em exercício e da presidência da JSN e a sua substituição pelo General Costa Gomes[170], a queda do II governo provisório e a afirmação do Movimento das Forças Armadas, que reivindica um papel político específico a desempenhar pelos militares no quadro do processo de transição, nomeadamente enquanto garante do cumprimento do seu programa que entende como tendo sido sufragado pela maioria da população.[171]

3.1.3. Revolução ou «regresso ao passado» - do 28 de Setembro 1974 ao 11 de Março 1975

Podemos constatar, neste período, um aprofundamento de diversas dinâmicas sociais e políticas, por vezes contraditórias: a dinâmica dos movimentos populares espontâneos ou organizados; a dos partidos políticos e da sua atividade, da extrema-direita à extrema-esquerda[172]; a institucionalização do processo democrático[173]; o aprofundamento da intervenção sociopolítica do Movimento das Forças Armadas[174], uma descolonização

[169] O General Diogo Neto, o Brigadeiro Jaime Silvério Marques e o Coronel Galvão de Melo, politicamente próximos das posições de António Spínola são afastados e substituídos por militares membros ou próximos do MFA (tenentes-coronéis Carlos Fabião, Aníbal Pinho Freire, Narciso Mendes Dias e Fisher Lopes Pires). Após o 28 de Setembro, a Junta de Salvação Nacional perde algum do protagonismo que tinha a favor de uma mais interventiva Comissão Coordenadora do Programa do MFA e da realização regular de Assembleias do MFA.

[170] O general Costa Gomes foi Comandante Militar de Moçambique (2ª Região) e de Angola, durante a guerra colonial e desempenhou o cargo de Chefe do Estado-maior das Forças Armadas, do qual foi demitido por se ter recusado a comparecer numa cerimónia pública de apoio ao governo de Marcelo Caetano. Defendeu que a solução da guerra colonial deveria ser política e não militar. Depois do 25 de Abril integrou a Junta de Salvação Nacional e assumiu o cargo de Presidente da República em substituição do general Spínola.

[171] (…) *Na situação de exceção que no momento se vive em Portugal, as Forças Armadas não se podem limitar ao objetivo externo que lhe é próprio. Tendo a Nação Portuguesa aceite o Programa do Movimento das Forças Armadas, elas terão que estar em permanente vigilância, relativamente ao seu cumprimento* (…). *Quer isto dizer que (…) as Forças Armadas têm para além de um objetivo militar, um objetivo político* (…). Editorial do Boletim Informativo, nº 2, das Forças Armadas /Comissão Coordenadora do Programa do MFA, 3 de Outubro de 1974.

[172] Crescente estruturação dos partidos políticos: VII Congresso do PCP (20 de Outubro de 1974) onde foram aprovadas as alterações ao Programa do partido e aos Estatutos, adaptando-os às novas circunstâncias políticas; I Congresso do PPD (24 e 25 de Novembro de 1974), que elege Sá Carneiro para secretário-geral do partido; I Congresso do PS (13 a 15 de Dezembro de 1974), de onde sai vitoriosa a linha programática social-democrata de Mário Soares, ante a linha de cariz mais socialista de Manuel Serra, que viria a estar na origem da FSP - Frente Socialista Popular (9 de Janeiro de 1975); Congresso do CDS - Centro Democrático Social (25 de Janeiro 75), no Palácio de Cristal, que deu lugar a violentos confrontos com militantes da extrema-esquerda, fundação da UDP- União Democrática Popular (16 de Dezembro de 1974), transformação do MDP- Movimento Democrático Português e do MRPP – Movimento Reorganizativo do Partido do Proletariado, em partidos políticos.

[173] As eleições para a Assembleia Constituinte são marcadas para 12 de Abril de 1975 e anunciadas publicamente pelo Presidente da República Costa Gomes. Posteriormente são remarcadas pelo Conselho da Revolução para 25 de Abril de 1975, data em que se vêm a realizar. A Lei Eleitoral é promulgada em15 de Novembro de 1974 (decretos-lei nºs 621-A/74, 621-B/74 e 621-C/74) e o recenseamento eleitoral tem início em Dezembro de 1974.

[174] O "Movimento dos Capitães" transforma-se logo depois do 25 de Abril no Movimento das Forças Armadas. A seguir ao 28 de Setembro, o MFA aprofunda a sua intervenção na vida política portuguesa. Assembleias de delegados do MFA tomam posição sobre diversos

acelerada e a chegada dos primeiros "retornados"[175], muitos deles desorientados e ressentidos; uma preocupação acrescida com as questões económicas que poderiam vir a pôr em causa o processo de democratização do país.

A revolução segue o seu curso, libertando energias criativas e, ao mesmo tempo, fazendo explodir tensões. No campo económico e laboral, para além dos inúmeros conflitos registados ao nível das empresas (é interessante observar o Diário da República da época e verificar o número verdadeiramente significativo delas que veem nomeada uma comissão administrativa, pelo Estado, em substituição da sua habitual gestão, seja por abandono dos seus donos ou por má gestão) torna-se comum a acusação de "atos de sabotagem económica" dirigida a alguns empresários. Começa também, então, a esboçar-se um conflito em torno da unicidade sindical que vai dividir partidos políticos de esquerda e sindicatos, colocando-os em confronto, mas a tensão principal é ainda entre forças democráticas e socialistas e movimentos de extrema-direita que não aceitam as mudanças que a revolução vem introduzindo na sociedade e na economia portuguesa. A tentativa de golpe militar, que forças ligadas ao general Spínola procuram levar a cabo a 11 de Março de 1975[176], assinala um ponto marcante deste confronto que vai resultar num acelerar do processo revolucionário e na agudização das suas contradições. Na sequência da derrota das forças golpistas verifica-se uma mudança na correlação de forças com a perda de posições no aparelho de Estado e nas forças armadas daqueles que pretendiam colocar obstáculos ao processo de descolonização e ao aprofundamento da via democrática[177].

assuntos, desde a descolonização, a políticas relativas à saúde, ao trabalho, à administração interna, à comunicação social (Boletim Informativo das Forças Armadas, nº 7 de 24 de Dezembro de 1974). Em Fevereiro de 1975, é divulgado o Programa Económico e Social para a recuperação da situação económica do país, elaborado por uma comissão presidida por Melo Antunes, constituindo um verdadeiro programa de governo e realizam-se as primeiras reuniões com os partidos políticos com vista a um acordo constitucional.

[175] O caminho progressivo (e irreversível) em direção à independência das colónias portuguesas, reafirmado e acelerado pela revolução portuguesa de 25 de Abril de 1974, gerou um movimento de retorno de centenas de milhares de «colonos» portugueses que viviam nesses territórios. Essas pessoas que regressavam a Portugal foram popularmente designadas como «retornados».

[176] "*Os acontecimentos contra-revolucionários de 11 de Março representam o culminar da mais gigantesca campanha que as forças do capital financeiro e industrial e seus aliados montaram contra a jovem democracia portuguesa. Nessa campanha foram empenhados grandes recursos políticos, económicos e militares adaptados às condições específicas do nosso País, mas inspiradas em modelos já ensaiados em tantos países onde governos progressistas foram derrubados.*" (*Relatório Preliminar Sobre o Golpe Contra-Revolucionário de 11 de Março de 1975*, elaborado pela Comissão de Inquérito nomeada pelo Conselho da Revolução, in Boletim Informativo das Forças Armadas, nº 16, 23 de Abril de 1975). Ver em http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04436.016#!1

[177] Uma parte dos militares envolvidos na tentativa de golpe foge para Espanha enquanto outros são imediatamente detidos e demitidos das suas funções; logo a 12 de Março a Junta de Salvação Nacional é extinta e é constituído o Conselho da Revolução com uma composição expurgada dos militares mais conservadores; Um novo governo (IV governo Provisório) é formado.

3.1.4. O «verão quente»: da sociedade em vias para o socialismo à «contenção» da revolução - do 11 de Março ao 25 de Novembro de 1975

Com o fracasso das forças spinolistas nas forças armadas e o subsequente aprofundamento do processo revolucionário, vão expressar-se um conjunto de novas tensões sociais e políticas (mas também anteriores, ainda que sob novas formas), que envolverão um conjunto alargado de forças políticas de todo o arco partidário legal ou ilegal [178], da extrema-direita à extrema-esquerda, no contexto das suas diversas conceções quanto ao futuro do país. Estas tensões e contradições cruzam igualmente os diversos movimentos sociais populares em presença, bem como o movimento das forças armadas, atingindo o seu clímax em 25 de Novembro. Assim, depois de um aceleramento das mudanças políticas e económicas, o PREC atravessa o designado "verão quente", marcado por uma conflitualidade intensa entre diversos atores e por uma multitude de episódios que, em certos momentos, parece ter-nos aproximado de uma guerra civil.

Uma das primeiras consequências do golpe falhado de 11 de Março de 75 foi a institucionalização do Conselho da Revolução, composto exclusivamente por personalidades militares, e doravante um órgão de topo na orgânica do Estado Português, dotado de amplos poderes, que consagrava o papel das Forças Armadas na revolução portuguesa e no destino que esta viesse a percorrer[179]. Uma outra consequência de consideráveis proporções foi a nacionalização de importantes setores da economia nacional, em particular a banca, os seguros, os transportes e diversos setores industriais, bem como o acelerar das ocupações de latifúndios no Alentejo e no Ribatejo e a formação de cooperativas agrícolas, num processo que ficou conhecido como "Reforma Agrária", e que, no seu conjunto, alterou significativamente a estrutura da economia portuguesa.

No plano social o "movimento dos trabalhadores" consolidava-se com avanços significativos no fortalecimento dos sindicatos e no surgimento de numerosas comissões de trabalhadores, sobretudo nas grandes empresas, que reivindicavam e, muitas vezes, conseguiam melhorar as suas condições de trabalho. Depois do estabelecimento do Salário Mínimo Nacional em Maio de 1974, bem como da aprovação de diversas medidas na área social (aumento do abono de família, instituição da pensão social) [180] avança a

[178] Diversos movimentos de extrema-direita agiram, na clandestinidade, durante este período, colocando bombas, realizando atentados contra diversas personalidades ou coordenando assaltos a sedes de partidos políticos de esquerda. Refira-se nomeadamente o MDLP – Movimento Democrático para a Libertação de Portugal (formado pelo General Spínola, depois da sua fuga de Portugal) e o ELP – Exército de Libertação de Portugal (que segundo Alpoim Calvão – seu dirigente – concentrava os elementos mais radicais, partidários de um regresso ao "antigo regime". Para uma caracterização destes movimentos pode ser consultado o artigo de António Costa Pinto (1999) "Saneamentos Políticos e Movimentos Radicais de Direita na Transição para a Democracia", in *Portugal e a Transição para a Democracia* (*1974-76)*" coordenado por Fernando Rosas.

[179] Este órgão é criado pela Lei Constitucional nº 5/75 de 14 de Março, que institui igualmente a Assembleia das Forças Armadas. O Conselho da Revolução figura na ordem constitucional portuguesa, na medida em que vai fazer parte dos órgãos de soberania definidos na Constituição Portuguesa aprovada em 1976. É extinto na revisão constitucional de 1982. Os seus poderes são então atribuídos ao Conselho de Estado e ao Tribunal Constitucional (órgão então criado).

[180] Decreto-Lei nº 217/74 de 27 de Maio

institucionalização da contratação coletiva. Discute-se e aprova-se legislação em torno do "controlo operário" [181] no âmbito da denominada "batalha da produção" e do combate à "sabotagem económica. A nível local são as comissões de moradores que surgem, um pouco por todo o lado, nas cidades e nos bairros populares ou zonas degradadas, tratando de organizar os moradores, de reivindicar o direito à habitação, a casas em melhores condições e, em muitos casos, pondo "mãos-à-obra" organizando brigadas para a realização das melhorias possíveis. O projeto SAAL[182], desenvolvido no Porto, Lisboa, Coimbra e Algarve é, a esse título exemplar, envolvendo moradores, arquitetos e autarquias no planeamento e na construção de moradias sociais que, apesar da curta duração do projeto (1974-1976), deixou marcas na "paisagem" das cidades e nas discussões urbanísticas, sociológicas e políticas que ainda hoje ecoam[183]. Paralelamente, animam-se as associações culturais, desportivas e recreativas que veem os seus sócios multiplicarem-se e a sua atividade crescer e consolidar-se, livres já das amarras que as condicionavam pelo controlo estrito do regime anterior. O crescimento do movimento popular e a da sua intervenção no quotidiano das populações é uma realidade assinalável desse período histórico.[184]

A 13 de Abril de 1975 é assinado o Pacto MFA-Partidos [185], documento assinado pelas principais forças políticas, com atividade à época (PS, PPD, PCP, CDS) e ainda pelo

---

[181] A Revista Análise Social apresenta no Volume XII (nºs 47e 48), 1976, abundante documentação sobre a questão do "*controlo operário em Portugal*" que pode ser consultada on-line em http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223914682S2nZD7tq7Ri51VF6.pdf e em http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223914945K5vDD0qz2Cc92GZ9.pdf . Sobre o movimento dos trabalhadores, neste período, ver também o artigo de Fátima Patriarca (1999) "A revolução e a questão social. Que justiça social?", in *Portugal e a Transição para a Democracia* (*1974-1976*) coordenado por Fernando Rosas

[182] Despacho nº DD4630 de 6 de Agosto. "*Criado em Julho de 1974, como serviço público vocacionado para apoiar as iniciativas dos moradores insolventes ou de fracos recursos nas zonas de habitação degradada, o SAAL – Serviço de Apoio Ambulatório Local integrava, de acordo com o despacho fundador, princípios inovadores de política de habitação popular, que orientaram a sua intervenção: a participação activa e organizada dos moradores pobres na resolução dos seus problemas de alojamento e a apropriação de espaços urbanos valiosos pelas camadas populares que aí se radicavam «sob forma marginal». No processo revolucionário, com a extensão das operações SAAL, em articulação com o forte movimento de moradores, esses princípios assumiram um cunho ideológico de transformação social, identificando-se com a defesa do «poder popular» e do «direito à cidade*». Citação de artigo de Gaspar Martins Pereira (2014:13) na Revista de História da FLUP, intitulado "*SAAL: Um Programa de Habitação Popular no Processo Revolucionário*" Consultar em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12907.pdf . O SAAL seria extinto em Outubro de 1976 por determinação do I Governo Constitucional.

[183] Reflexo desse «eco» é a exposição "*O processo SAAL: Arquitetura e Participação 1974–1976*", comissariada por Delfim Sardo e organizada pelo Museu de Arte Contemporânea de Serralves em colaboração com o Canadian Centre for Architecture, Montréal, realizada entre Outubro de 2014 e Fevereiro de 2015, que se assume como a "*primeira grande exposição dedicada ao SAAL*" e que o caracteriza como um projeto de "*fusão entre arquitetura e participação direta, numa tentativa de atender às necessidades de populações desfavorecidas e um dos projetos mais pioneiros na Europa do seu tempo*". Com é referido no catálogo dessa exposição, o SAAL, nos vinte e seis meses da sua existência, desenvolveu 170 projetos, envolvendo 40 000 famílias de Norte a Sul do país. Consultar em: http://www.cd25a.uc.pt/media/pdf/Biblioteca%20digital/DossPedagogicioSAAL_Serralves.pdf

[184] Joan Norbeck (1983:10), no seu estudo sobre "*Associações Populares para o Desenvolvimento*" refere um levantamento de 1979, realizado pela Fundação Gulbenkian, onde se regista a existência em Portugal de 4.817 associações culturais, recreativas e desportivas Este número pode ser comparado com o fornecido por de Alexandra Lousada (2004:11) que estimava em 2.222 o número desse tipo de associações que terão sido criadas, no nosso país entre 1933 e 1974 (das quais, muita já não se encontrariam ativas à data da revolução de Abril de 1974). Apesar de estes números deveram ser considerados como aproximados e não rigorosos, é possível aferir do enorme aumento deste tipo de associações, nos anos imediatos ao 25 de Abril. A elas poderemos acrescentar, por exemplo, um grande número de Comissões de Moradores (que também assumiram atividades nas áreas educativas, culturais ou desportivas), as Associações de Educação Popular, as Associações de Pais, de Saúde Comunitária, de Defesa do Património Cultural, entre tantas outras, para ficarmos com uma ideia da "explosão" associativa daquela época.

[185] Consultar em http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=estrut20

MDP-CDE e pela FSP. Esta "plataforma" tinha como objetivo essencial (como é referido no seu primeiro ponto) possibilitar "*a continuação da revolução política, económica e social iniciada com o 25 de Abril*". Na realidade, esse pacto, onde se definia a forma como o MFA faria o acompanhamento da evolução dos trabalhos da Assembleia Constituinte, configurava um verdadeiro pacto constitucional já que aí se detalhava qual seria a configuração futura dos órgãos de soberania da República Portuguesa (e na qual se incluíam o Conselho da Revolução e a Assembleia do Movimento das Forças Armadas), a sua composição e funções. Também aí se definiam orientações programáticas a incluir na futura Constituição, como a consagração "*das conquistas legitimamente obtidas ao longo do processo*" e a "*via original para um Socialismo Português*". Era a primeira vez (tanto quanto pudemos apurar) que a defesa de um projeto de uma sociedade socialista para Portugal era claramente expressa num documento oficial assinado por um conjunto de entidades (algumas certamente contrariadas) que representariam uma parte muito substancial da sociedade portuguesa. A partir daí passa a ser frequente em muitos documentos oficiais (do governo provisório e das forças armadas) e de alguns partidos políticos a referência a esse desígnio para a nação.

O que poderia vir a representar essa "via para o socialismo", que formas concretas poderiam assumir, que políticas públicas se configurariam, como decorreria o jogo político, que atores e que interesses seriam determinantes era o que os acontecimentos "vertiginosos" dos meses seguintes iria clarificar. De uma forma um pouco simplista (mas que cremos correta, no essencial) poder-se-á dizer que emergiam, sobretudo, duas lógicas políticas fundamentais: uma apostada na consolidação de uma democracia à europeia, com as eleições a determinarem as forças políticas que exerciam o poder e defendendo posições quanto a questões económicas e sociais próximas da social-democracia europeia ou da democracia cristã e que desejava o regresso dos militares aos quarteis "o quanto antes"; uma outra, defendendo uma lógica revolucionária que, não recusando a via eleitoral, assinalava a importância de atribuir um papel de destaque no exercício do poder, aos movimentos sociais e, entre eles, particularmente aos movimentos que se consolidavam nos locais de trabalho (sindicatos e comissões de trabalhadores) e nos locais de residência (comissões de moradores), reconhecendo um papel fundamental e legítimo à intervenção do MFA no processo revolucionário. Esta tensão era reforçada à esquerda e à direita por forças políticas e movimentos mais radicalizados que não deixavam de ter uma intervenção significativa e que alimentavam o quadro geral de uma intensa disputa social e política.

A realização das eleições para a Assembleia Constituinte (a 25 de Abril de 1975), decorridas sem incidentes e enormemente participadas, constituíram simultaneamente o cumprimento de uma promessa feita pelos militares de Abril e uma manifestação de cidadania e civismo do povo português que, pela primeira vez, desde o fim da I República,

exercia esse seu direito em liberdade. Os resultados eleitorais, "beneficiando" claramente o PS e PPD reforçava implicitamente a lógica "não revolucionária" por estes defendida, fortalecendo a sua legitimidade, apesar das eleições se destinarem apenas à formação da Assembleia Constituinte e não a um órgão de poder legislativo. Algumas personalidades socialistas e sociais-democratas passaram a exigir uma mudança na composição do Governo Provisório tendo em conta os resultados eleitorais.

Estas lógicas em confronto foram conhecendo inúmeros episódios que marcaram esta época. Um deles foi o reconhecimento do CGTP – Intersindical, pelo governo provisório e pelo Conselho da Revolução, como única central representativa dos trabalhadores, o que provocou polémica e contestação, nomeadamente do Partido Socialista, que já vinha organizando manifestações contra essa possibilidade. Os incidentes do 1º de Maio de 1975, com os socialistas a acusarem a Intersindical e o PCP de os terem impedido de participar nas comemorações e de subirem à tribuna onde discursaram Vasco Gonçalves e Costa Gomes e estava presente Álvaro Cunhal, é outro desses episódios. Sobre ele circularam várias versões sendo difícil estabelecer o "filme dos acontecimentos". De qualquer modo, este incidente é muitas vezes indicado como marcando simbolicamente a rutura entre socialistas e comunistas que veio a constituir uma "marca d'água" do processo político desta época.

A crise no jornal "Republica" opondo a comissão de trabalhadores do jornal à sua direção, dividindo os jornalistas, levando a manifestações de protesto chefiados por Mário Soares, à intervenção dos militares que acabaram por encerrar o jornal e à tomada de posição do Conselho da Revolução é um outro acontecimento revelador do clima de confrontação que se ia vivendo. Ou, ainda, a ocupação da Rádio Renascença (propriedade do episcopado) pelos trabalhadores. Isto, num clima internacional em que a revolução portuguesa era assunto de destaque na imprensa estrangeira e alvo de análise nas chancelarias das grandes potências que a procuravam influenciar em função dos seus interesses. A própria emissão portuguesa da Rádio Vaticano chegou, em comunicado, na véspera das eleições para a Constituinte, a apelar aos católicos portugueses que não votassem em partidos políticos marxistas[186].

Entretanto, a situação nas colónias portuguesas avançava rapidamente para a independência de cada um desses países e tinha-se iniciado a guerra civil em Angola envolvendo os três movimentos independentistas. O movimento de retorno de portugueses dessas colónias a Portugal intensificava-se chegando, às centenas de milhar, numa "ponte aérea" que se prolongou por vários meses. Esses homens e mulheres regressando ao seu país de origem, muitas vezes em situações precárias, tendo deixado para trás os seus bens, empregos, amigos e conhecidos e, talvez, memórias felizes,

[186] Referido na cronologia histórica da Fundação Mário Soares.

enfrentando agora a incerteza da sua situação pessoal e familiar e chegados a um país que, em grande medida, desconheciam e em "convulsão" social, atribuindo, quantas vezes, a "culpa" da sua situação ao 25 de Abril foram, frequentemente, utilizados no combate político que então se desenrolava, sobretudo pelas forças que olhavam com desconfiança ou até rejeição a evolução política que se desenhava.

Durante o Verão acentua-se o clima de confrontação, com particular foco no interior do Movimento das Forças Armadas. Dois documentos aprovados pela Assembleia do MFA vão contribuir para extremar posições entre as duas lógicas que vimos referindo. São eles o *Plano de Ação Política*[187] e o *Documento-Guia da Aliança Povo-MFA*[188]. O primeiro destes documentos apontava para a edificação de uma sociedade socialista "*sem classes, obtida pela coletivização dos meios de produção*". Já o segundo, procurando uma espécie de osmose "povo-mfa", propunha, a estruturação de assembleias populares, da base (localidades e locais de trabalho) ao topo (Assembleia Popular Nacional), com a responsabilidade de tomar as principais decisões de âmbito político, económico e social num desafio claro à lógica eleitoral inaugurada pelas eleições para a Assembleia Constituinte e as previstas para a Assembleia da República.

Estes documentos, e particularmente o *Documento-Guia* suscitaram fortes críticas do PS, do PPD e do CDS. Sucederam-se manifestações nas principais cidades do país contra ou a favor das novas orientações programáticas do MFA, a favor ou contra o governo provisório e o seu primeiro-ministro Vasco Gonçalves, em apoio do que alguns entendiam como a necessidade de continuidade e aprofundamento do processo revolucionário e outros do que consideravam ser a defesa do pluralismo e da democracia. Demitiram-se os ministros socialistas e sociais-democratas do governo e, no "Comício da Fonte Luminosa", o PS exige a demissão de Vasco Gonçalves. Este forma um novo governo com o apoio do PCP, do MDP e independentes, mas os sintomas de fragilidade desta solução evidenciam-se.

A publicação do "*Documento dos Nove*"[189] (também conhecido por "*documento Melo Antunes*"), no "Jornal Novo", a 7 de Agosto, opondo-se às teses do "*Documento-Guia da Aliança Povo-MFA*", reflete as divisões crescentes no seio do MFA. Reconhecendo "*os sinais evidentes de uma agitação que tende perigosamente a alastrar submergindo o país numa onda de violência incontrolável*", o documento dos nove defende a necessidade de o MFA recuperar a sua "*imagem primitiva*" de força acima das querelas políticas e partidárias, nas quais, em sua opinião, se terá vindo a deixar enredar, de modo a poder exercer as funções de arbitragem necessárias à pacificação do país.

[187] Consultar em http://app.parlamento.pt/LivrosOnLine/Vozes_Constituinte/med01130347j.html#c

[188] Consultar em http://app.parlamento.pt/LivrosOnLine/Vozes_Constituinte/med01130348j.html

[189] Consultar em http://app.parlamento.pt/LivrosOnLine/Vozes_Constituinte/med01130350j.html#c

Denuncia o desvirtuamento do programa inicial do MFA e, embora defendendo a "*a via para o socialismo*", recusa um modelo de sociedade socialista "*tipo europeu-oriental*". Mas recusa igualmente um modelo social-democrata "*em vigor em muitos países da europa ocidental*", na medida em que os problemas da sociedade portuguesa não poderiam ser resolvidos por "*esquemas clássicos de países de capitalismo avançado*". Afirmando o crescente divórcio entre o MFA e a maioria do povo português (de acordo com os seus autores apenas o proletariado de Lisboa e do Alentejo suportaria o projeto político em curso), chamava a atenção, entre outras questões, para o que considerava a "*desagregação rápida de formas de organização social e económica que serviam de suporte a largas camadas da pequena e média burguesia*" e de como isso estava a empurrar esses setores para a direita e para a decomposição das estruturas do Estado onde surgiram "*formas selvagens e anarquizantes de exercício de poder*". Em suma, apelava a um recentramento do MFA no seu programa original, assente na democratização (compatibilizando socialismo e democracia, pluralismo político, liberdades, direitos e garantias fundamentais), na descolonização (que se revelava turbulenta, em parte por falhas de atenção do Estado Português), no desenvolvimento de um modelo social de esquerda e de uma sociedade sem classes, mas realizada "*aos ritmos adequados à realidade social concreta portuguesa*". Tal como o "Documento-Guia do MFA", o "Documento dos Nove" polarizou a sociedade portuguesa, entre os que o apoiaram entusiasticamente e os que o criticaram, sucedendo-se as manifestações, comícios e tomadas de posição a favor ou contra.

A publicação, dias mais tarde, do documento do COPCON intitulado "*Autocrítica revolucionária do Copcon/Proposta de trabalho para um programa político"*[190], acentua ainda mais o clima de divisão interna entre os diversos setores militares. Aí se criticava o "documento dos nove" pelas suas "*posições burguesas*" e se fazia um virulento ataque ao PCP, acusado de "*dirigismo*" e de "*tentativas de controlo do aparelho de Estado*". O Próprio MFA, no seu conjunto era visado pela sua incapacidade de "*definir uma linha política objetiva e um programa governamental consequente"*. Propõe-se um "*programa revolucionário*" (elencando propostas concretas em diversas áreas) que assegurasse a "*direção dos trabalhadores*" na resolução dos seus problemas, que teria como base "*uma estrutura de organização das massas populares pela constituição e reconhecimento de conselhos de aldeia, de fábricas e de bairros* (…)" e que assumiria responsabilidades na organização da produção, na saúde, educação, etc. Em linhas gerais, pode dizer-se que, se o diagnóstico difere do apresentado nos documentos do MFA (Plano de Ação Política e Documento-Guia da Aliança Povo-MFA), a proposta central de criação de uma estrutura de poder popular incumbida de definir as grandes orientações políticas e económicas

[190] http://app.parlamento.pt/LivrosOnLine/Vozes_Constituinte/med01130351j.html#c

para o Pais é, no essencial, muito semelhante. No entanto, e do ponto de vista político, esta coincidência de proposições é submersa pelo tom e pelo conteúdo muito crítico e acusatório em relação ao MFA e ao PCP, acrescentando complexidade à já complicada situação política e social.

O posicionamento, até aquele momento, seguido maioritariamente pelo MFA através das suas assembleias e das decisões do Conselho da Revolução, vê-se assim "atacado" em todas as frentes: na frente partidária, por uma coligação de forças heterogéneas capitaneadas pelo PS, unidas pelo objetivo central de diminuir a influência do PCP e dos setores militares "revolucionários" nas estruturas do poder e em desacordo com muitas das medidas que vinham sendo tomadas (das nacionalizações, à reforma agrária, ao papel atribuído às estruturas populares, etc.); na frente militar, pelo "grupo dos Nove", que procurava um regresso a um posicionamento mais moderado do MFA e estava preocupado com a distância que se cavava entre as "vanguardas esclarecidas" e as "massas populares" e que rejeitava o modelo de "socialismo de leste" para o qual temia que o país se pudesse encaminhar e, simultaneamente, por um setor mais radicalizado, centrado no COPCON, que pretendia acelerar o ritmo das transformações entregando o "poder ao povo", mas que talvez não tenha calculado muito bem o momento de assumir as suas divergências, na medida em que o isolamento do setor militar próximo das posições do PCP e a sua derrota, significaria (como se verificou), no mesmo passo, a derrota das suas próprias posições.

Por todo o mês de Agosto sucedem-se as manifestações, os assaltos a sedes de partidos de esquerda, as tomadas de posição dos mais diversos setores e diversos acontecimentos vão-se seguindo em ritmo acelerado revelando a instabilidade do momento: os subscritores do "documento dos nove" são afastados do Conselho da Revolução; Otelo rompe publicamente com Vasco Gonçalves aconselhando-o a que "*descanse, repouse, medite e leia*"; é anunciada a criação da FUP – Frente de Unidade Popular (posteriormente designada FUR- Frente de Unidade Revolucionária), constituída por diversos partidos de esquerda, para defender o V Governo Provisório, e que promove uma "grande" manifestação de apoio a esse governo, junto ao Palácio de Belém; o Presidente da República, Costa Gomes, indigita Pinheiro de Azevedo para formar um novo governo, pondo fim ao "atribulado" V governo provisório de Vasco Gonçalves; as instalações da 5ª divisão (responsável pelas Campanhas de Dinamização Cultural) são encerradas por forças militares comandadas por Jaime Neves; os autores do "documento dos nove" são reintegrados no Conselho da Revolução por decisão de Costa Gomes.

Logo no início de Setembro realiza-se uma importante Assembleia do Movimento das Forças Armadas que procede a uma restruturação do Conselho da Revolução: São afastados diversos membros da "ala gonçalvista" e as posições do "grupo dos nove"

tornam-se então maioritárias. Como é referido no Portal "Memórias da Revolução" (Instituto de História Contemporânea/RTP)

> *"A Assembleia de Tancos' é, indiscutivelmente, um marco fundamental no processo revolucionário, ao permitir uma primeira clarificação da situação político-militar e, sobretudo, ao proporcionar uma inversão da correlação de forças existente no interior do Conselho da Revolução em favor dos subscritores do Documento dos Nove."*[191]

Não é ainda, no entanto, a clarificação decisiva, que só se produzirá a 25 de Novembro, prosseguindo, assim, o "turbilhão revolucionário". Os "SUV – Soldados Unidos Vencerão", conotados com a extrema-esquerda, fazem a sua apresentação, encapuçados, em conferência de imprensa, no Porto. Sob o lema "*soldados, sempre, sempre ao lado do povo*" e declarando-se "*anticapitalistas e anti-imperialistas*", "*trabalhadores fardados*" ou "*braço armado do povo*", promovem manifestações no Porto e em Lisboa[192]; o Conselho da Revolução autoriza a criação de uma nova força militar para manutenção da ordem pública em substituição do COPCON, designada por AMI- Agrupamento Militar de intervenção; toma posse o VI governo provisório composto por militares, independentes e representantes do PS, PPD e PCP; Pinheiro de Azevedo ordena a ocupação militar das instalações de rádio e televisão (o PCP tinha sido acusado, dias antes, pelo PS, PSD e CDS de controlar os principais órgãos de informação); militantes da extrema-esquerda reocupam as instalações da Rádio Renascença; por ordem do Conselho da Revolução o emissor da Rádio Renascença é destruído; uma manifestação de trabalhadores da construção civil cerca durante 36 horas a Assembleia Constituinte; realiza-se uma grande manifestação dos trabalhadores da cintura industrial de Lisboa em apoio ao "poder popular"; Vasco Lourenço é nomeado Comandante Militar da Região de Lisboa; o Conselho da Revolução decide a passagem à disponibilidade dos paraquedistas de Tancos e, alguns dias depois a dissolução da Base - Escola de Paraquedistas de Tancos, ocorrência que vai servir como "detonador" dos acontecimentos decisivos do 25 de Novembro. Nesse dia, e protestando contra a dissolução da Base dos Paraquedistas, estes saem à rua e ocupam diversas bases da força aérea na zona de Lisboa e no centro do país. São coadjuvados por outras unidades militares que tomam posição no aeroporto de Lisboa, na Emissora Nacional e na RTP. Forças do Regimento de Comandos da Amadora cercam os paraquedistas na Base de Monsanto enquanto é declarado o "Estado de Sítio" na Região Militar de Lisboa e a

[191] O Portal "Memórias da Revolução" é uma iniciativa comemorativa dos "*40 anos do PREC*", do Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Socias e Humanas da Universidade Nova de Lisboa a que se associou a RTP que disponibilizou materiais (nomeadamente vídeos) do seu arquivo. Os vídeos, acompanhados de pequenos textos escritos, compõem uma espécie de «acontecimentário» contextualizado da revolução. http://media.rtp.pt/memoriasdarevolucao/acontecimento/pronunciamento-de-tancos/

[192] http://media.rtp.pt/memoriasdarevolucao/acontecimento/soldados-unidos-vencerao/

emissão da RTP é transferida para o Porto. Ainda nessa noite os paraquedistas da base de Monsanto rendem-se e o mesmo acontece, no próprio dia ou nos seguintes, às diversas forças que se tinham "sublevado". A solidariedade militar, que talvez os paraquedistas esperassem, nunca aconteceu numa escala suficiente para contrariar o maior poderio (em forças militares ou em determinação) da parte contrária.

Pode dizer-se que este acontecimento vem consolidar uma significativa alteração da correlação de forças no seio das forças armadas. Na sequência do 25 de Novembro, muitos militares próximos da dita "esquerda revolucionária" são destituídos das posições que ocupavam e alguns são presos. O COPCON é dissolvido. No entanto, o núcleo que coordenou a ação militar (próximo do grupo dos nove) resistiu a tomar posições "duras" contra os partidos políticos de esquerda e os movimentos sociais populares e, nomeadamente, repudiaram a ilegalização do PCP e de partidos da extrema-esquerda como muitos pretendiam. Do mesmo modo, mantiveram os objetivos da construção de "uma sociedade sem classes" e "socialista" para Portugal, afastando, no entanto, as perspetivas da sua realização através do "poder popular" como tinha chegado a ser defendido e aprovado pelo próprio MFA.

A partir daqui o "tempo político" desacelera e, pouco a pouco, a "revolução" perde intensidade e dinamismo, mas não é totalmente paralisada, nem as suas "conquistas" essenciais revertidas. Se a influência dos militares "revolucionários" se vê praticamente eliminada do seio do MFA, a influência social dos partidos políticos com ela normalmente conotados, sobretudo do PCP, e a capacidade de intervenção do movimento sindical e de outros movimentos sociais mantém-se elevada (o PCP mantém a sua participação no VI Governo Provisório). De qualquer modo, e apesar de os antagonismos políticos, partidários e sociais continuarem ainda muito presentes nas ruas e praças do país, bem como nos locais de trabalho, que permaneceram palco das lutas políticas e sociais que se desenrolavam, o acumular de tensões e conflitos atenua-se significativamente.

3.1.5. A caminho da «normalização»: da aprovação da Constituição à realização das primeiras eleições legislativas, presidenciais e autárquicas - do 25 de Novembro de 1975 ao final de 1976

Podemos considerar que o quarto período da época que vimos referenciando será caracterizado, por um lado, pela institucionalização dos processos democráticos eleitorais e da correspondente legitimidade política e social a eles associados e, por outro lado, pela renegociação do papel político dos militares na revolução portuguesa. No que diz respeito a esta última questão é marcante a assinatura do II Pacto MFA-partidos (assinado por PS, PPD, CDS, PCP e MDP) que reduz significativamente o papel das Forças

Armadas na estrutura do Estado. Assim, as Assembleias do MFA deixam de se realizar e o Conselho da Revolução vê diminuída a sua capacidade de intervenção. Manterá, no entanto, um conjunto de competências significativas que nunca deixarão de ser polémicas entre algumas forças políticas – que se ressentem da "tutela militar" - até à sua extinção na 1ª revisão constitucional.

A 2 de Abril de 1976 é aprovada a Constituição da República Portuguesa, com os votos favoráveis do PS, do PPD, do PCP e os votos contra do CDS. Documento histórico que, ainda hoje, em grande medida, rege a arquitetura constitucional portuguesa. As sucessivas revisões a que foi sujeita (sete) não parecem ter alterado o essencial do seu espírito democrático e igualitário. Como, por vezes, encontramos referido, a Constituição Portuguesa é considerada "uma das mais progressistas" do mundo. Lendo-a com atenção é possível ver nela a marca do tempo em que foi escrita e aprovada, as conceções políticas, económicas e sociais presentes e em jogo e o equilíbrio de forças que representava. Mas, se por um lado, é um produto manifesto duma época, por outro lado, é um texto aberto ao futuro e aos acontecimentos que virão. A prova da sua resistência e da sua capacidade de, em contextos diferentes, influir no desenvolvimento das novas realidades económicas, sociais e culturais é, parece-nos, o facto de, desde então, se ter mantido sempre no centro (ou pelo menos próximo) da discussão política. Com efeito, apesar de polémica, sucessivamente revista, acusada de ser "ideológica", travão ao desenvolvimento ou causadora de dificuldades diversas, como se assistiu recentemente[193], mantém-se não apenas como um "documento-guia" da nossa ordem política, económica e jurídica, mas também como elemento estrutural com o qual os diversos atores políticos e sociais se veem "obrigados" a confrontar os seus projetos específicos de sociedade.

Afirmando a República Portuguesa como baseada na dignidade humana, na vontade popular, no respeito e na garantia dos direitos e liberdades fundamentais, no pluralismo de expressão e organização política democrática, a Constituição de 76 define e garante *os direitos e liberdades fundamentais,* questão prioritária depois de 48 anos de ditadura. Assim, a igualdade dos cidadãos perante a lei, o direito à vida (é proibida a pena de morte, a tortura, maus tratos…), o direito à identidade, ao bom nome e à privacidade, etc. são consagradas no nosso texto jurídico fundamental. Mas também a liberdade de expressão e informação, a liberdade de imprensa, de religião, de aprender e ensinar, de reunião e de manifestação, de associação, de constituição de partidos políticos, de participação nos processos eleitorais e na vida pública, etc., por tantos anos negadas aos portugueses, são aí reconhecidos como direitos de cidadania.

[193] Note-se por exemplo, as amargas e duras críticas do anterior Primeiro-Ministro Pedro Passos Coelho (2011-2015), ao Tribunal Constitucional que, nas suas funções de apreciação da constitucionalidade de legislação elaborada por outros órgãos de poder, vetou, por diversas vezes, medidas que esse governo pretendia implementar.

Mas não apenas os direitos políticos são constitucionalizados. Num sinal que nos parece inequívoco de «modernidade», também os *direitos e deveres económicos, sociais e culturais* constituem uma parte importante da Constituição. O trabalho é afirmado simultaneamente como dever e como direito (com a exceção dos que para ele "*sofram de diminuição de capacidade*" em virtude de idade, doença ou invalidez). Reconhece-se o direito de cada um escolher a sua profissão e as responsabilidades do Estado, através da aplicação de políticas económicas e sociais, na efetivação deste direito, estabelece-se o direito à greve e à contratação coletiva, à constituição de sindicatos, de comissões de trabalhadores e de cooperativas. Determina-se o direito à segurança social, incumbindo-se o Estado de "*organizar, coordenar e subsidiar um sistema social unificado* (…)"; inscreve-se o direito à proteção da saúde através da "*criação de um serviço nacional de saúde*" e o direito a uma moradia "*de dimensão adequada, em condições de higiene e conforto*", obrigando-se o Estado ao desenvolvimento de políticas de habitação. Incluem-se direitos relativos à proteção da família, da maternidade, da infância, da juventude, dos deficientes, da terceira idade e do meio-ambiente. Garante-se a todos o direito à educação e à cultura. Assim, deve o Estado assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito e um sistema público de educação pré-escolar; deve garantir a todos os cidadãos (segundo as suas capacidades) o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística; deve estabelecer progressivamente a gratuitidade do ensino a todos os graus; deve assegurar a ligação do ensino com as atividade económicas e sociais e estimular a formação de quadros científicos e técnicos originários das classes trabalhadoras.

A aprovação da Constituição da República constituirá o «pontapé de saída» para um tempo que se veio a chamar de «normalização». Dotado de uma Constituição elaborada por representantes eleitos, o país vai lançar-se num conjunto de processos eleitorais para todos os órgãos de soberania. O ano de 1976 é o ano de todas as eleições, que se sucedem rapidamente. Em 25 de Abril, simbolicamente, dois anos passados sobre o dia em que o "*Movimento das Forças Armadas coroando a longa resistência do povo português pôs fim ao regime fascista*" (como se diz no preâmbulo da Constituição), realizam-se as eleições para a Assembleia da República ganhas, tal como um ano antes, nas eleições para a Assembleia Constituinte, pelo Partido Socialista (mas longe da maioria absoluta que lhe permitiria formar governo sem alianças). Os outros partidos com representação significativa são o PPD, o CDS e o PCP. Dois meses depois (27 de Junho) realizam-se as eleições presidenciais, de que saiu vitorioso Ramalho Eanes com o apoio do PS, do PPD e do CDS, tendo conseguido 61% dos votos. Nesta eleição os «grandes derrotados» são os candidatos de esquerda (Otelo Saraiva de Carvalho e Octávio Pato). Sinal dos tempos que ainda correm, os dois principais candidatos (Eanes e Otelo) são militares. No final desse ano (12 de Dezembro) efetuam-se as eleições para as Autarquias

Locais, cujos resultados eleitorais se distribuem, globalmente, pelos partidos de forma similar à das legislativas mas com importantes variações regionais. Deste modo, a luta política descentra-se, um pouco, da rua e da conflitualidade social vivida nas empresas, nos locais de residência, nas dinâmicas populares ou em torno das estruturas de exercício de poder onde os militares desempenhavam um papel central para se centrar, na disputa política partidária, nas campanhas eleitorais, etc., nos «jogos» de poder governamental e de oposição.

Se o ano de 1976, de algum modo, assinala o «triunfo» de uma democracia similar à existente nas sociedades democráticas europeias e, nesse sentido, o fim do processo revolucionário, nem por isso Portugal deixa de apresentar, nessa época, particularidades que o afastam visivelmente desse modelo, resultantes do percurso atribulado, mas política e socialmente vibrante dos tempos do PREC. É o caso de uma Constituição que ainda aponta ao país o «caminho do socialismo» e o objetivo de uma «sociedade sem classes»; o da existência de um setor económico público de dimensões significativas, incluindo quase todo o setor financeiro e largos setores industriais; o de nos encontramos no início de um processo de construção de um Estado Social, quando na Europa ele entrava em crise; o da existência de um movimento popular relativamente inexperiente mas, ainda assim, aguerrido e reivindicativo e não totalmente «integrado» numa democracia representativa. A aproximação a um modelo de sociedade de tipo europeu ocidental vai-se fazendo paulatinamente, e talvez se possa dizer, que já adiantada a década de 80, com a entrada plena de Portugal na Comunidade Económica Europeia (1986) e a primeira maioria absoluta obtida por um partido que resulta na primeira legislatura que cumpre o seu mandato de quatro anos (1987), se conclui simbolicamente essa «viagem».

3.1.6. Transformações e ruturas no campo educativo (e na Educação de Adultos)

Do ponto de vista das questões educativas, o período 1974-76 dificilmente poderia escapar à efervescência que, em todos os setores, agitou o país. As escolas secundárias e superiores constituíram mesmo "zonas quentes" dessa efervescência. Por um lado, na medida em que a contestação, no meio estudantil e académico, ao regime da ditadura, tinha já raízes profundas e se vinha a acentuar significativamente, desde o início dos anos 60, a revolução de Abril encontrou nas escolas um espaço e uma «cultura» particularmente propícios a uma participação intensa nas lutas políticas, sociais e partidárias que se iriam desenrolar. Por outro lado, e como referimos anteriormente, nos últimos anos do «Estado Novo», a "reforma Veiga Simão" constituiu uma tentativa de reformar as estruturas educativas do regime, profundamente marcadas por conceções

conservadoras, fechadas, elitistas e avessas a qualquer mudança. O carácter tardio desta iniciativa e a oposição que suscitou no interior do próprio regime impediram a concretização da maior parte das reformas previstas. Se a mudança não chegou, pelo menos a discussão em torno da sua necessidade tinha sido lançada e, apesar das limitações impostas pela censura a uma discussão ampla e livre destas temáticas, a educação foi um dos temas mais discutidos nos últimos anos do regime.

Esta constituía, pois, um setor chave das mudanças em curso. O 25 de Abril veio desbloquear esse espaço e libertá-lo dos constrangimentos que tolhiam as transformações que quase todos identificavam como necessárias. Essa evolução, no entanto, não se vai dar de forma pausada, tranquila, planeada e dentro dos vetustos muros dos edifícios ministeriais e escolares, coordenada e dirigida por aqueles que há tanto tempo se opunham a qualquer transformação ou apenas procuravam mudanças cosméticas. Como em qualquer processo revolucionário, foram libertadas forças e energias sociais (há muito reprimidas) que geraram turbulências e contradições, como nos mostra, por exemplo, o testemunho pessoal de Rogério Fernandes (1977)[194]. Todo o edifício educativo é posto repentinamente em causa. Desde os responsáveis ministeriais que têm de ser substituídos, a toda a estrutura administrativa que precisa de ser alterada. Os velhos moldes de funcionamento e de hierarquias deixam de servir. Daí os processos de saneamento de reitores, diretores de escola e até de professores mais comprometidos com o anterior regime e que tanta polémica levantaram. Daí também o surgimento de estruturas de gestão democrática das escolas, com representantes eleitos pelos seus pares (professores, estudantes e funcionários), por vezes em assembleias tumultuosas[195]. Estruturas frágeis, temporárias e instáveis que não seguiam legislação ou regulamentos (ainda por criar), mas que estiveram na base de formas de direção das escolas democráticas e participadas que se mantiveram por décadas. Mas outras necessidades se colocavam como a reforma dos conteúdos disciplinares, agora ainda mais desadequados, a democratização do acesso ao ensino, isto é, tornar acessível a todos a possibilidade de percursos escolares mais longos, o que viria a exigir um forte investimento no alargamento das infraestruturas e do quadro de professores, bem como a revalorização do estatuto profissional da carreira docente.

Reformas e ações necessárias, mas a exigirem tempo, recursos humanos e financeiros e consensos políticos e sociais nem sempre fáceis de obter naquelas circunstâncias. Os anos letivos de 74-75 e 75-76, atravessados pela agudização da

---

[194] "*Em alguns meios docentes o 25 de Abril teve um efeito de vendaval. Ao longo destes dois anos ocorreram um pouco por toda a parte situações de ruptura, às vezes com um desgaste humano considerável. Uma revolução atravessa todas as camadas de uma sociedade e abala a vida da maior parte dos seus membros*" Rogério Fernandes, in "Educação uma frente de Luta", Livros Horizonte, 1977, pág. 77.

[195] A. Teodoro referindo-se aos movimentos estudantis e de docentes, na escola da época, afirma que " (...) *também o movimento social nas escolas se afirmará sem necessitar de qualquer diploma legal regulador prévio, antes condicionando, pela sua prática, a legislação que posteriormente virá a ser publicada*" (1999: 41).

conflitualidade social e política que culminaria no 25 de Novembro de 1975 terão sido particularmente difíceis. Rogério Fernandes fala inclusive no "*descalabro do ano letivo de 75-76*" (1977:174) e António Teodoro refere que "*enquanto a periferia* [os movimentos sociais] *explodia de reivindicações e iniciativas provenientes de todos os setores da vida escolar e académica, o aparelho do Ministério da Educação entrava em paralisação total"* (1999: 42). Nas descrições sobre o ambiente político e a situação vivida nas escolas e, em geral, no setor educativo, não é difícil encontrar na linguagem política do tempo, ou posteriores, expressões como "desordem", "anarquia", "caos", etc. É o caso, por exemplo, do programa do I Governo Constitucional que caracteriza a situação educativa herdada dos governos provisórios como de "*caos total*"[196], ou de Marçal Grilo que, lamentando que a revolução de 74 tenha "*obstaculizado*" a reforma de Veiga Simão ("*extremamente relevante para a modernização e abertura do sistema educativo português"*), afirma que "*a democratização rapidamente se transformou em anarquia (…) perante os excessos que inevitavelmente teriam que ocorrer após cerca de cinco décadas de regime autoritário*" (1994:407).

Mas, nem por isso, e no contexto de acesas controvérsias, reivindicações realistas ou utópicas, avanços e recuos, criação e extinção de comissões, reformas e contra-reformas, medidas e contra-medidas, sucessão rápida de governos, ministros e secretários de Estado, se terá deixado de avançar no sentido de uma educação mais próxima das necessidades do país, mais democrática e plural. Particularmente importantes terão sido, cremos, as medidas tomadas com vista à unificação do ensino técnico e liceal (no ano letivo de 1975/76 entrou em funcionamento o 7º ano unificado, e nos anos letivos seguintes o 8º e o 9º), criando um percurso mais longo comum, para todos, no ensino básico, adiando escolhas precoces de orientação profissional e pondo fim a uma separação de vias educativas sentida por muitos como discriminatória e classista; a consolidação progressiva dos processos de gestão democrática das escolas secundárias e superiores e a reforma dos programas e currículos de todos os níveis de ensino, expurgando-os das suas mais evidentes conotações ideológicas a um regime conservador e ditatorial.

Nestes tempos de revolução, a questão da educação dos adultos não é, de modo nenhum, esquecida. Logo no "programa" do I Governo Provisório (que toma posse a 16 de Maio de 1974) se coloca como objetivo a "*criação de um sistema de educação permanente*" (programa do I Governo Provisório:6) [197], o que é revelador de como esta

[196] "*As contradições, contenções e dificuldades existentes* [antes do 25 de Abril] *explodem e assiste-se a uma onda de contestação e reivindicações que ultrapassam o razoável e entram no domínio do oportunismo demagógico, do carreirismo fácil e, enfim, do caos total*" (Programa do I Governo Constitucional, pág. 95).

[197] A indicação da página web para acesso aos programas dos diversos governos (provisórios e constitucionais – até ao X) encontra-se no final do trabalho em Documentos Consultados.

temática, que se tinha vindo a desenvolver na Europa e no âmbito das conferências da UNESCO, estava presente na sociedade portuguesa e nas preocupações dos dirigentes do novo regime. No entanto, a educação de adultos é, sobretudo, no contexto da época, assimilada, por um lado, ao problema do analfabetismo e, por outro lado, à "necessidade da transformação" das mentalidades e da cultura, "deformada" por 48 anos de ditadura, de censura, de repressão à liberdade e à discussão de ideias, de fechamento ao mundo e à contemporaneidade. É assim que podemos encontrar nas linhas programáticas desse primeiro governo "em liberdade" a referência à "*mobilização de esforços para a erradicação do analfabetismo e promoção da cultura, nomeadamente nos meios rurais*" (programa do I Governo Provisório:6) ou, também, "*o fomento das atividades culturais e artísticas, designadamente da literatura, teatro, cinema, música e artes plásticas e ainda dos meios de comunicação social como veículos indispensáveis ao desenvolvimento da cultura do Povo*" (ibidem)[198].

Esta preocupação mantém-se constante ao longo dos sucessivos governos provisórios, independentemente das relações de força que se foram estabelecendo e da radicalização política que se verificou. Por exemplo, o programa do III Governo Provisório (aprovado a 7 de Fevereiro de 1975) dedica uma atenção considerável à "política de educação" (ponto 12 do programa) e autonomiza a questão da "Cultura e Educação Permanente" (capítulo II), propondo diversas medidas em cada uma destas áreas, onde ressalta a preocupação com a democratização da cultura e o acesso das "*grandes massas*" a "*manifestações intelectuais e artísticas não elitárias*" (programa do III governo provisório:141) e se propõe a realização de um conjunto de estudos em torno da alfabetização (ibidem). No programa do V Governo (de curtíssima duração – 43 dias - de 8 de Agosto a 19 de Setembro), no auge da conflitualidade social, política e militar, no qual se traçava o rumo a "*uma sociedade em transição para o socialismo*"[199] (ponto 1, alínea d) e se preconizava a "*revolução cultural*"[200], também se propunha, entre muitas outras medidas voltadas à educação e ao ensino, a "*reconversão do ensino noturno*" e a realização de um "*programa nacional de alfabetização*" [201]. Quanto ao ensino noturno,

---

[198] Também a formação profissional não é esquecida neste programa. Embora incluída no ponto de *Política Social* e não na *Política Educativa,* registe-se o objetivo de "*Criação de esquemas unificados e polivalentes de formação profissional com a participação obrigatória do estado e do sector privado*" (ponto 5, alínea l).

[199] "*A grande decisão tomada pelo M. F. A., e claramente apoiada por múltiplas formas e em várias oportunidades pelo povo português, é a construção de uma sociedade socialista*" (Programa do V Governo Provisório, ponto I, alínea d).

[200] "*Uma das tarefas urgentes, embora de realização persistente e continuada e cujos frutos não será possível antecipar a breve prazo, é a tarefa da revolução cultural do povo português.* (…) *As responsabilidades do Governo neste domínio são por consequência claras. Ao Governo, através dos departamentos competentes, designadamente nos domínios Comunicação Social, da Educação e da Cultura caberá desencadear uma política de abertura e de verdade. Será responsabilidade do Governo facultar o acesso às fontes de informação e clarificar os grandes objetivos conjunturais bem como estruturais, promovendo em amplos debates públicos o livre exercício da crítica serena e construtiva através dos quais possa o Povo Português melhor compreender e melhor decidir sobre o seu próprio destino "* (Programa do V Governo Provisório, ponto I, alínea e).

[201] Ponto IIIC, Alínea 4.b - dedicado ao *Ensino Informal* que integrando o *Programa Nacional de Alfabetização*, propunha também a criação da *Universidade Aberta.*

previam-se diversas medidas de restruturação, incluindo a "*valorização dos conhecimentos práticos dos trabalhadores-estudantes*" (poderemos ver aqui uma prefiguração do que, quase três décadas depois, viriam a ser os processos de reconhecimento e validação de competências?). No que respeita ao Programa Nacional de Alfabetização (PNA), afirmava-se que constituía uma "*tarefa prioritária da Revolução Portuguesa*" (…)" (programa do V Governo Provisório, Capítulo III C, Ponto 4 c). Considerando o analfabetismo como um obstáculo à democratização da sociedade e à transição para uma sociedade socialista, o PNA teria como objetivos "*conscientizar, organizar e mobilizar"* (ibidem) a sociedade portuguesa para a necessidade da sua erradicação. Para tal, seriam criados um Conselho Nacional de Alfabetização (para o qual seriam transferidas as competências da Direcção-Geral de Educação Permanente, neste âmbito) e Centros de Alfabetização um pouco por todo o país. Estabelecendo metas ambiciosas, o programa procurava eliminar o analfabetismo num curto período de tempo e as estruturas criadas evoluiriam, a curto prazo, para uma rede de centros de educação permanente e de formação profissional.

O PNA viria a recolher, ao longo do tempo, um conjunto substancial de críticas, quer quanto aos pressupostos e filosofia de intervenção, ou aos objetivos a que se propunha, quer quanto às formas de organização previstas. Melo e Benavente, por exemplo, embora considerando correta a análise do problema do analfabetismo expressa nesse projeto, discordam das

> "*modalidades de intervenção propostas, das estruturas previstas e da amplitude que os seus autores lhe atribuem*" e os objetivos parecem-lhes contraditórios, "*acentuando uns os aspetos qualitativos da alfabetização e outros os resultados quantitativos*" (1978:37)

De um modo geral, o programa apresentava, para aqueles autores (e agentes), um carácter "*voluntarista*" e "*centralista*", que ignorava as dinâmicas de auto-organização local que já se faziam sentir em várias regiões do país (idem: 37-38). Neste sentido, era um programa "*inoportuno*", à margem da situação real do país, que estava a atravessar um período de transição e de instabilidade, sendo de supor que as tensões entre as várias forças políticas, os desequilíbrios entre as várias regiões e a oposição das forças conservadoras a qualquer projeto progressista iria colocar "*obstáculos intransponíveis*" à sua concretização (idem: 32-33). A instabilidade política, tal como referiram Melo e Benavente, ditou o fim do Programa Nacional de Alfabetização. De facto, os programas dos governos provisórios no que diz respeito à educação de adultos ficaram-se mais pelo registo de intenções (e a esse nível são muito significativos) do que pela concretização de políticas coerentes e continuadas. A "unanimidade" aparente e de princípio em torno da importância da educação de adultos, da educação permanente ou da alfabetização, não pressupunha nem uma estratégia comum, nem o mesmo grau de implicação ou de

mobilização, por parte de todos os atores implicados, com vista à sua implementação, nem uma capacidade de intervenção dos agentes e das organizações adequada e proporcional aos [seus] enunciados objetivos. Como procuramos assinalar, as condições sociais e políticas de 1974 a 1976, em todas os setores da sociedade portuguesa, caracterizavam-se por uma intensa contraposição de projetos de sociedade e de estratégias (mas também por alianças diversas), entre os diferentes atores sociais e institucionais, em luta pela defesa das suas posições e pela conquista de uma posição hegemónica, mesmo quando se afirmavam objetivos aparentemente comuns (a implementação da democracia, o caminho para o socialismo, a modernização do país, etc.). Tal como a sociedade, as estruturas do Estado apresentavam-se fraturadas.

É, pois, neste contexto, que se vão desenvolver as políticas e as ações dirigidas à educação de adultos que, como já referimos, vão atribuir uma especial importância às questões do analfabetismo e da transformação cultural dos sujeitos e das comunidades (em particular as rurais). Os movimentos sociais não passaram ao largo da educação de adultos. Pelo contrário, nas novas condições da sociedade portuguesa, as associações recreativas e culturais encontraram um novo fôlego e puderam desenvolver livremente a sua ação. Criaram-se associações dedicadas ao ensino (não formal ou pouco formalizado) de adultos. A situação revolucionária "conduziu" a que o Movimento das Forças Armadas se empenhasse em ações de dinamização cultural por todo o país, ou que associações de estudantes ou organizações políticas de juventude se dedicassem à organização de campanhas de alfabetização. Ao mesmo tempo, o ensino formal de adultos (ensino noturno dirigido a trabalhadores-estudantes), a funcionar nos liceus e escolas técnicas (sobretudo nestas) manteve-se em andamento apesar das "perturbações" que as escolas atravessaram[202].

A implementação das reformas educativas que se entendiam como necessárias ou das práticas desenvolvidas pelos diversos agentes socias e políticos no campo da educação vão polarizar fortemente a sociedade portuguesa. Se à direita ou ao centro político se questionavam ou receavam as dinâmicas democratizantes e populares que se expandiam rapidamente nas escolas e universidades, à esquerda procurava-se consolidar esses processos. No campo particular da educação popular e da educação de adultos, ao lado do ensino formal (cursos noturnos) que prossegue, vão-se gerar processos de educação informal e não formal intensos, que surgem um pouco por todo o lado fruto da ação e da mobilização quer no quadro da intervenção de movimentos sociais diversos, quer no quadro da atividade de associações populares, especificamente dirigidas a uma intervenção no âmbito das questões educativas ou integrando-as no conjunto das suas

[202] Com refere Rogério Fernandes "*Em contraste com os atos de violência, os saneamentos selvagens, as greves e contestações que se sucediam em vários liceus, com o apoio frequente de professores de diversos matizes, a vida corria sem sobressaltos na generalidade das Escolas Técnicas e Preparatórias e na generalidade dos cursos noturnos onde os trabalhadores-estudantes não eram pasto fácil das manobras reacionárias*" (1977:24).

iniciativas. As práticas educativas, então desenvolvidas, vão ser associadas, com frequência, no contexto político da época, a um conteúdo fortemente politizado que apelava à implicação da pessoa, não apenas enquanto trabalhador agora livre para expressar as suas reivindicações, mas, sobretudo, enquanto cidadão com direitos e deveres que deveria exercer plenamente. Diversos movimentos sociais, políticos e mesmo partidários viam também a educação como um campo de intervenção privilegiado e de afirmação dos seus ideais políticos. Um conjunto de linhas fortes de ação estruturam, por parte dos diversos agentes políticos e sociais, as iniciativas então desenvolvidas. Diversas dinâmicas e iniciativas vão-se manifestar no campo da educação de adultos, entrelaçando-se entre si, por vezes, e conflituando outras. Nos pontos seguintes procuraremos proceder a um olhar crítico sobre algumas das principais iniciativas de educação de adultos e de ação socioeducativa que caracterizaram este período, nomeadamente a Campanha de Alfabetização do verão de 1974, a Campanha de Dinamização Cultural do MFA, a ação da Direção-Geral de Educação Permanente, bem como sobre a situação e a evolução do ensino noturno.

3.2. "AO ENCONTRO DO POVO"[203] : A CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO DO VERÃO DE 1974

> *Mais de mil estudantes, médicos e pessoal de enfermagem começam hoje uma grande campanha de alfabetização e educação sanitária em mais de cem localidades distribuídas por sete distritos do continente e cinco ilhas adjacentes do arquipélago dos Açores.*
>
> Diário de Notícias, 6 de Agosto de 1974

3.2.1. "Unidade estudantil com o povo trabalhador": uma «campanha» de estudantes «progressistas» nos alvores da revolução

Apenas três meses após o 25 de Abril, e sob o lema *Unidade Estudantil com o Povo Trabalhador*[204], brigadas de estudantes e outros voluntários, integrados na *Campanha de Alfabetização e Educação Sanitária*[205], partem para o terreno, animados pela vontade de

[203]. Título de artigo no jornal da Pró-UNEP – União Nacional de Estudantes Portugueses (nº 1 de Novembro de 1974): "*Ao Encontro do Povo: Alfabetizar é Democratizar*".

[204] Lema sob o qual decorreu a Campanha de Alfabetização e Educação Sanitária conduzida sob a responsabilidade da Comissão Pró-UNEP.

[205] Utilizamos a expressão «campanha» no singular porque é a que mais frequentemente aparece nos documentos da época, embora fosse também usual o uso da expressão no plural.

contribuir para a transformação do país. Em grande medida, esta *Campanha*, que vai decorrer no Verão de 1974 (Agosto e Setembro), insere-se no espirito de mudança, de participação, de entusiamo e até de utopia que então percorreu o país e que tantas energias mobilizou. No meio das intensas lutas políticas que desde logo se expressaram (o I Governo Provisório cai em 11 de Julho de 1974 e os apelos à ação da «maioria silenciosa» decorrem durante o mês de Setembro, culminando na tentativa de golpe dos setores militares afetos ao general Spínola a 28 de Setembro) e da atividade frenética que tomou conta das Universidades e escolas secundárias, em torno do que então se chamou «desfascização» das estruturas educativas (saneamento de responsáveis, professores ou funcionários mais intimamente ligados ao anterior regime e constituição de novas estruturas de gestão, ainda que provisórias, nas quais os estudantes exigiam a sua participação), ou da «discussão» que se instalou nas escolas, em torno das passagens de ano e dos exames, não deixa de ser surpreendente a ousadia e a capacidade do movimento estudantil para a levar a cabo a campanha, tendo em conta a dimensão logística e organizativa considerável que implicava, para além das questões políticas a considerar. Cremos que essa capacidade advinha do facto de, nos últimos anos do Estado Novo, se ter vindo a verificar uma continuada contestação política por parte de largos setores estudantis que não se reviam na sociedade fechada, autoritária e imobilista representada pelo anterior regime e, muito menos, lhes agradava a perspetiva de poderem ter de participar numa guerra colonial que, para muitos, não fazia qualquer sentido e que o regime se obstinava em continuar. As "crises" universitárias de 1962, 1969 e as lutas pela democratização do ensino, mostraram a vitalidade do movimento associativo estudantil e permitiram que, logo após a revolução de Abril de 1974, rapidamente se tenha estendido e consolidado.

A primeira referência que encontramos à realização da Campanha de Alfabetização e Educação Sanitária vem expressa num documento produzido pelo *1º Encontro Nacional de Direções Associativas de Estudantes*, realizado nos inícios de Junho de 1974 e que vem reproduzido integralmente no Diário de Notícias.[206] Aí se propõe, entre outras ações, a desenvolver no âmbito educativo, o

> "*lançamento de uma grande campanha de alfabetização e educação de adultos*" e, noutro passo, a organização de "*brigadas de estudantes e professores do ensino secundário e universitário para durante as férias colaborarem em campanhas políticas nacionais* (*alfabetização, espectáculos e iniciativas culturais em centros fabris e rurais, profilaxia, etc.*)".

Refira-se que este *Encontro* visava, principalmente, avançar na constituição da UNEP – União Nacional dos Estudantes Portugueses, objetivo fulcral do movimento associativo

[206] Diário de Notícias de 6 de Junho de 1974: 6

estudantil da época, que nunca veio a ser alcançado, fruto da partidarização excessiva que nele se veio a verificar e pela perda de expressão que, a partir dos anos oitenta, foi reduzindo progressivamente a sua capacidade de intervenção. As associações de estudantes presentes nessa reunião aprovaram um verdadeiro caderno de encargos para a educação sob o lema de "*reforma geral e democrática do ensino*". Aí se elencam as questões magnas que os preocupam para além da questão da alfabetização: a estruturação e o reforço do movimento associativo, o apoio à constituição de novas associações de estudantes, a extensão do ensino a todos os grupos sociais, o controlo estatal da educação, a reforma dos programas, a unificação do ensino obrigatório, a gratuitidade do ensino básico, incluindo subsídios para material escolar, transportes e alimentação, bolsas de estudo, uma melhor formação cientifica e pedagógica dos professores, a extensão do ensino misto a todos os níveis de ensino, a abolição da compartimentação estanque entre ensino e produção".[207]

Parece certo que a ideia de uma grande campanha de alfabetização e educação sanitária constituída por brigadas de estudantes que, aproveitando as suas férias, se deslocavam para as aldeias mais recônditas de Portugal a fim de ensinar a ler uma população analfabeta ou a dar conselhos de higiene e saúde, seduziu uma parte da massa estudantil e certos setores da sociedade portuguesa empenhados na consolidação do processo democrático e no aprofundamento do processo revolucionário.

O apelo para que estudantes, professores e outros grupos profissionais saíssem do seu quotidiano habitual e que fossem conhecer, ajudar, aprender, partilhar conhecimentos e experiências como o «povo» adequa-se quer à mundividência do «militante» da educação popular, quer ao imaginário do revolucionário de diversas épocas. Com efeito, o conceito de «Campanha», contendo em si a ideia de aproximação dos intelectuais ao «povo», de que aqueles podem e devem colocar os seus conhecimentos e capacidades ao serviço deste, é uma ideia que encontramos recorrentemente neste período revolucionário e que ecoa, naturalmente, reflexões e práticas dos movimentos progressistas, democráticos e socialistas, em diversos tons, ao longo dos séculos XIX e XX. Não se tratava assim, apenas, de transmitir conhecimentos ao «povo», mas também de aprender com ele. A proximidade de estudantes e intelectuais com as populações camponesas ou operárias, um contacto estreito com esses

[207] O documento inclui também uma interessante secção intitulada "*Por uma nova pedagogia - Uma nova ética da educação*", onde são expressas os princípios da filosofia educativa que orientavam as associações de estudantes da pró-UNEP, revelando marcadas influências do movimento da educação permanente de que referimos alguns tópicos: "*Participação do estudante em toda a empresa educativa*" o que implica um estudante não apenas sujeito da sua educação, mas como elemento inovador e participante do aparelho educativo; O "*estudante como educador de si próprio e dos outros*", incentivando-se a participação consciente em grupos de trabalho e combatendo todos os tipos de individualismo; A defesa de um "*ensino anti-autoritário*" em que não deve ser o aluno a adaptar-se ao ensino, mas este ao aluno; A minimização do "*desfasamento entre a escola e o meio envolvente*" aproximando a escola da realidade exterior, entre o sistema de ensino e a produção da vida social, entre o desenvolvimento intelectual e funcional do individuo; O principio da "*formação integral*" em que a escola não se constitui apenas como instrumento de divulgação cientifica e técnica, mas visa o desenvolvimento global do individuo nos aspetos culturais, desportivos, políticos e sociais.

contextos populares, permitiria, em teoria, uma experienciação e partilha, ainda que temporária, das suas condições de existência, das suas mundividências e idiossincrasias de que se sairia, em princípio, modificado e enriquecido e, talvez, mais fortalecido nas convicções democráticas e progressistas e, eventualmente, revolucionárias. A ideia de comunhão com o povo, pressuposto deste tipo de campanha, estará presente não apenas na «Campanha de Alfabetização e Educação Sanitária», mas também noutras iniciativas dessa época destinadas a aproximar os estudantes das populações, como seriam as Campanhas de Dinamização Cultural do MFA, o Serviço Cívico Estudantil [208], as experiências pedagógicas da Educação Cívica e Politécnica, do Trabalho Produtivo e da Abertura da Escola ao Meio, os apelos à participação voluntária no "dia do trabalho" para o país, ou nas inúmeras ações de mobilização estudantil, junto dos meios operários, coletividades populares, cooperativas agrícolas do Alentejo, entre outras, que se irão desenvolver.

A «Campanha» continha também, em si, um sentido de generosidade, que se tornava apelativo, resultante da referência ao esforço e mesmo ao sacrífico dos estudantes que dedicariam as suas férias a "ensinar o povo a ler", mas simultaneamente de romantismo e idealismo pelo facto de irem «enfrentar o desconhecido» em circunstâncias incertas, difíceis e precárias, mas por uma «boa causa». Aos estudantes, sobretudo aos mais politizados e interventivos, a Campanha de Alfabetização e Educação Sanitária oferecia a possibilidade de uma experiência única, longe de casa e da família, contruindo laços de amizade e solidariedade com os seus "companheiros de aventura", em zonas do país desconhecidas da maioria, em confronto com um mundo social e cultural muito diferente do seu, ao mesmo tempo que lhes possibilitava uma experiência política e participativa útil junto de populações vistas como "votadas ao esquecimento" e negligenciadas por um regime autoritário, elitista e conservador. Como refere Manuela Azevedo, em reportagem nas "Terras Frias do Barroso"[209] acompanhando as brigadas de alfabetização lá colocadas

> "(…) *a ideia generosa reuniu à volta o entusiasmo da gente nova. Dois meses de férias no contacto com as populações rurais vivendo em tendas de*

[208] Lançado oficialmente em Maio de 1975 (decreto-lei nº 270/75 de 30 de Maio), pelo IV Governo Provisório (ainda que a ideia fosse discutida desde Outubro de 1974), com o objetivo de resolver o problema do aumento dos candidatos ao ensino superior, após a revolução de 1974, que muitos pensavam ser incomportável para as estruturas de ensino superior então existentes. Visava ainda, dentro do contexto revolucionário da época, aproximar os estudantes das realidades vividas pelo povo, contribuindo, através da sua participação, para a resolução de problemas sociais e culturais que o atingiam. Apoio na construção de casas de habitação social, participação em trabalhos agrícolas, ações de alfabetização, educação sanitária, animação sociocultural, «trabalhos cívicos» junto de creches, lares de idosos, bibliotecas, laboratórios, eram áreas, entre outras, onde as atividades do Serviço Cívico poderiam decorrer. Muito polémico, desde o início, suscitou entusiasmos e viva oposição entre as organizações e os agentes da educação, os movimentos e partidos políticos e na sociedade em geral. Foi extinto em Junho de 1977 (Lei nº 31/77 de 17 de Junho), ainda que algumas das suas atividades tenham continuado por mais algum tempo, tendo sido substituído pelo Ano Propedêutico, pela definição de um limite de entradas no 1º ano do ensino superior (*numerus clausus*) e pela reposição dos exames de acesso à universidade.

[209] Diário de Notícias de 9 de Agosto de 1974:1,5

campanha ou nas casas mais modestas da aldeia falavam à sua imaginação e ao seu espírito de civismo e solidariedade", ou em notícia intitulada "Estudantes em férias ensinam o povo"[210], onde se referia, de forma talvez demasiado entusiástica que, "(…) *com o seu espírito de pioneiros e desbravadores, grupos de jovens assentarão arraiais pelo tempo necessário no local que lhes estiver destinado. Aí utilizando o método de Paulo Freire, ensinarão a ler, ensinarão os preceitos de uma vida mais sã e as regras que transformam qualquer individuo em verdadeiro cidadão. Contribuirão para a obra grandiosa da dignificação do nosso povo."*

Reconhecem ou refletem estes textos uma base romântica e de aventura nas motivações subjacentes aos jovens que partem para a «Campanha». Espírito de aventura que se alia ao civismo e solidariedade de que igualmente são portadores. Num desses artigos ressalta-se tanto o espírito pioneiro destes, como o efeito esperável das campanhas no povo: a aprendizagem da leitura e da escrita. O domínio da leitura surge aqui como indispensável à elevação da pessoa humana da simples existência à condição de cidadão e à dignidade de sujeito. Afirmação cara à ideologia republicana, subjacente, também ela, à realização da campanha e que, no contexto português, muito insistiu na importância da alfabetização. É ainda dentro desta tónica que, na mesma notícia, se afirma que

"Infelizmente, zonas há no nosso país em que os homens arrastam ainda uma subvida de difícil ou impossível inserção num contexto social responsável e atuante. Homens que não sabem ler, criaturas que subsistem e simultaneamente se degradam na ignorância e na inépcia perante qualquer processo de valorização (….) estes são os males que é preciso curar, este é o cancro que deve ser extirpado, o mais depressa possível, recorrendo aos processos mais rápidos, lançando mão de todos os recursos."

A afirmação da importância e da urgência do combate ao analfabetismo, tantas vezes repetida na história da educação portuguesa, para a construção de cidadãos esclarecidos e responsáveis e para a edificação de sistemas políticos democráticos a que acresce a associação entre alfabetização/educação e desenvolvimento económico e o papel que estudantes e intelectuais poderiam e deveriam desempenhar no processo de alfabetização do povo, constituirão o quadro mental e ideológico fundamental, no qual a campanha se veio a desenvolver. É o que podemos verificar, por exemplo, aquando do

[210] Diário de Notícias de 5 de Julho de 1974: 6

anúncio oficial, pela pró-UNEP, da realização da Campanha de Alfabetização e Educação Sanitária (21 de Junho de 1974) em que os estudantes afirmam pretender

> "*dar um pequeno contributo para a resolução dos graves problemas nacionais*" e para "*o processo de reconstrução do país*". Pretende-se igualmente, com a campanha, "a*largar e consolidar o processo democrático*", bem como "*quebrar o isolamento que sempre o governo fascista tentou impor entre a massa estudantil e o nosso povo*". Servirá ainda para a formação dos estudantes como "*futuros quadros, proporcionando-lhes uma visão clara e uma consciência crítica sobre os principais problemas do nosso povo*" e a aproximação entre a Universidade e as escolas com a realidade nacional, da qual têm estado completamente desligadas.[211]

Num documento da *Associação dos Estudantes Liceais do Porto* (AELP) [212] de apelo à participação na «campanha» de alfabetização vai-se um pouco mais longe passando dos ideais republicanos às ideias freirianas de consciencialização e politização, embora afirmadas de forma um pouco ingénua. Assim, depois de constatada a importância da luta pela "*extinção do analfabetismo, pesada herança de 48 anos de fascismo*" e de se voltar a declarar como essencial ultrapassar-se a barreira entre estudantes e povo, afirma-se a necessidade de realização de uma "*grande campanha de alfabetização tanto cultural como politicamente*". Diz-se ainda que o método a utilizar é o de Paulo Freire que "*para além da alfabetização da população, transmite conhecimentos mínimos com vista à consciencialização política da população*". A propósito dos objetivos explícitos e implícitos da «Campanha», tem-se falado, por vezes, de "endoutrinação" política das populações, tese que exige, no entanto, alguma ponderação.

É sabido que Paulo Freire nega a possibilidade de uma educação apolítica e neutra, e que, na sua perspetiva, uma "educação emancipadora" implica também um exercício de "leitura" do mundo. Isto é, um exercício de pensamento crítico sobre a realidade social vivida, através de um diálogo entre educador e educando em que ambos são aprendizes e mestres. Aliás, inerente a qualquer política ou ato educativo existe sempre uma "politicidade", para usar um termo de Freire, que lhe é própria, seja ela democrática ou autoritária, progressista ou conservadora. Esta afirmação da dimensão política da educação, se dirigida aos excluídos ou dominados com uma intenção emancipadora, não se pode confundir com inculcação de valores ou propaganda política, mas antes com uma discussão livre e profunda desses valores e do seu significado político e social. Caso contrário, não deixará de se manifestar como fator de alienação.

---

[211] Diário de Notícias, 21 de Junho de 1976, pág. 8.

[212] Comunicado da Direção da AELP "Participemos nas Campanhas de Alfabetização". Porto, 19 de Julho de 1974

É certo que a determinação, em cada caso concreto, da fronteira entre consciencialização e inculcação ideológica é ténue, inclui uma dose grande de subjetividade e é passível de múltiplas interpretações. Dizem, por exemplo, Mogarro e Pintassilgo

> *que nas campanhas de alfabetização o "processo de conscientização de que se reclamavam, aproxima-se muito da endoutrinação política e o seu objetivo é a construção de um homem novo, cidadão ativo, livre e lúcido de uma sociedade socialista*" (2009: 17-18).

Afirmação que procuram sustentar em Stoer (1986), referindo- se às noções de "consenso" e "inculcação ideológica", concluindo (os autores) que a "*finalidade deste projeto é inquestionavelmente uma sociedade socialista*" (Mogarro e Pintassilgo, 2009:5), ideia que aplicada à Campanha de Alfabetização do Verão de 1974 nos parece realmente questionável. Nada nos materiais que consultamos alusivos à campanha nem nas declarações dos seus responsáveis, que apareceram na imprensa, permitem a validação dessa tese. Houve, sim, forças que se opondo vivamente à realização dessa campanha, por sentirem a sua influência ameaçada, recorreram a versões primárias de anticomunismo para as caluniar (como veremos adiante). Relativamente a Stoer, este, referindo-se à ideia de «campanha», sobretudo no contexto das Campanhas de Dinamização Cultural do MFA e no âmbito da sua tese contrapondo «alfabetização» e «poder popular», associa a primeira à ideia do "*pedagogo esclarecido*" que ao

> "*identificar-se com o povo e a sua prolongada condição de exploração e sofrimento, fornece o apoio que pode tornar o povo capaz de vencer a opressão* [para o que se] *exige uma base mínima sobre a qual essa identificação possa ocorrer*" (1986:184).

Sem essa base, que não existia, na sua opinião, a promoção de um "*novo conjunto de valores*" pode rapidamente transformar-se na "*inculcação*" de novos valores (ibidem). Sublinhe-se, no entanto, que, se se pode constatar, a nosso ver, nas intenções dos promotores da Campanha de Alfabetização um evidente desejo de contribuir para a transformação social do mundo rural português e, talvez até, de confrontação com sistemas de dominação cultural e económicos promovidos por poderes locais de carácter quase feudal que ainda permaneciam, não nos parece existir (apesar das acusações que lhes foram assacadas) um propósito claro de inculcação ideológica. Regista-se, antes, uma defesa da importância e necessidade das ações de alfabetização, educação sanitária e animação cultural numa perspetiva de afirmação de valores antifascistas, democráticos e progressistas, como seria de esperar, num momento inaugural de construção de um novo regime de natureza democrática e no contexto de um processo revolucionário que se desenrolava rapidamente. Situação que, evidentemente, não tornou a Campanha de

Alfabetização imune a diversas tentativas e práticas de instrumentalização política. Seria, talvez, quase inevitável que, no contexto de uma revolução que então se iniciava e cujo desfecho era incerto, em que diversos grupos sociais e forças partidárias se movimentavam na disputa pela hegemonia, se verificasse uma certa utilização da campanha de alfabetização para fins políticos, como efetivamente se verificou, quer por parte dos seus defensores, quer por parte dos seus detratores. Como se constataria posteriormente, a "conquista" do "povo" das vilas e aldeias das zonas rurais do país, dos trabalhadores rurais e dos camponeses, desempenharia, em certos momentos, um papel relevante na evolução política do país[213]. Assim, se a Campanha de Alfabetização poderia, aos olhos dos seus promotores, contribuir através do diálogo com as populações, para a consolidação do regime democrático e para o aprofundamento do processo revolucionário, essa preocupação surgia sempre associada à necessidade de combater o analfabetismo, como a melhor forma de o conseguir. Com efeito, os 25% de adultos analfabetos que então se estimava existirem, era sentido como um dado de atraso social que nos menorizava e que dificultava o desenvolvimento económico e cultural do país, que se sentia ser urgente ultrapassar.

No início de Julho de 1974 já estão a funcionar a "todo o vapor", em Lisboa, Porto e Coimbra, grupos de trabalho dedicados aos vários aspetos da organização da campanha: divulgação da iniciativa, recolha de inscrições, apoio logístico (dormidas, alimentação, material pedagógico e sanitário e outros), comunicações, formação dos participantes, etc. São anunciados o apoio do MFA, dos Ministérios da Educação e da Saúde, do MDP – Movimento Democrático Português, de vários sindicatos, cooperativas e coletividades populares à realização da «Campanha» e a vinda a Portugal de Paulo Freire.[214]

A organização da Campanha de Educação Sanitária ficou à responsabilidade dos estudantes das Faculdades de Medicina, que contam com a ajuda de professores e pessoal médico voluntário, para a definição do âmbito da sua intervenção, para arranjar o material necessário, definir as zonas prioritárias de ação e para a organização das brigadas de educação sanitária. Neste âmbito, serão quatro as áreas escolhidas: vacinação infantil, educação materno-infantil, higiene, medicina preventiva. Um testemunho de um médico voluntário (J.M. Pereira Miguel) que participou nessa campanha, na área do rastreio cardiovascular (integrada na medicina preventiva), é eloquente sobre o ambiente então vivido:

---

[213] Veja-se o caso dos apelos à «maioria silenciosa», os assaltos às sedes de partidos políticos de esquerda no Verão de 75, ou o suporte eleitoral que os partidos da direita viriam a ter nas zonas rurais do norte do país.

[214] Diário de Lisboa, 6 de Julho de 1974. Não conseguimos confirmar se a visita de Paulo Freire antes ou durante a Campanha de Alfabetização se concretizou. No entanto, a sua presença, mais tarde, em Outubro de 74, é confirmada por uma pequena notícia no Boletim das Forças Armadas (nº 3 de 25 de Outubro:2) onde se dá conta de uma reunião realizada entre Paulo Freire e "*alguns oficiais da Comissão Coordenadora do MFA e da 5ª Divisão/EMGFA,* com o seguinte comentário: "*autor de um conhecido método de alfabetização revela-se do maior interesse a divulgação da sua experiência em ordem à consolidação do processo democrático em curso".*

> *"(…) No fim de Junho, os alunos da Faculdade de Medicina de Lisboa pediram-nos apoio técnico para a realização do rastreio cardiovascular no âmbito da Campanha (…) Entusiasmou-nos a importância do trabalho sanitário que poderia ser realizado, a perspetiva de um trabalho livre, com alunos voluntários, a sua determinação e o seu próprio entusiasmo. (…) Estávamos no princípio de Julho. Grande número de estudantes voluntários de todos os anos do curso de Medicina e de vários cursos paramédicos, inscreviam-se para participar. Viviam-se as hesitações da própria campanha, a incerteza dos apoios e das perspetivas políticas, a falta de meios materiais, a incógnita das reações locais. Neste clima e no espaço de duas semanas organiza-se o rastreio cardiovascular, definem-se objetivos mais pormenorizados, começa a reunir-se o material, iniciaram-se os cursos de preparação dos participantes. (…) Em Julho e Agosto realizaram-se quatro cursos intensivos de preparação para o rastreio (…) participaram cerca de 120 estudantes".*[215]

Quanto à campanha de alfabetização a principal responsabilidade ficou a cargo das Faculdades de Letras. Sendo maior o campo de recrutamento (praticamente todos os estudantes universitários e os mais velhos do secundário podiam ser alfabetizadores), a questão centrava-se na preparação dos materiais pedagógicos e na formação dos voluntários no método de Paulo Freire. Foi Lindley Cintra, professor na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, que coordenou essa tarefa[216] tendo assumido a elaboração do *Manual de Alfabetização* e a escolha das "palavras geradoras"[217], aspeto central do método, e em torno da qual se processam os processos de aprendizagem da leitura e escrita e os "processos de consciencialização" política. Em declarações à imprensa, na abertura de um curso de alfabetizadores na Faculdade de Letras do Porto, em que estariam a participar "*centenas de alunos e professores*", Lindley Cintra diria que "*o método por nós seguido será uma adaptação do proposto por Paulo Freire e foi experimentado em Castelo Branco e Marvão no verão de 69 e nos bairros de lata de Lisboa no inverno de 69-70.*" [218]

Podemos, pois, contatar que o método de alfabetização de Paulo Freire (e com ele a sua pedagogia crítica) não só era conhecido em Portugal como era praticado desde o final dos anos sessenta, apesar das difíceis condições para a sua implementação nas

[215] Diário de Lisboa de 7 de Outubro de 1974:15.

[216] Diário de Lisboa de 6 de Julho de 1974: 19.

[217] Palavras geradoras utilizadas na Campanha de Alfabetização do Verão de 74: Tijolo, Chuva, Trabalho, Salários, Vinho, Escola, Máquina, Saúde, Riqueza, Carro, Preço, Bicicleta, Fábrica, Operário, Governo, Guerra, Enxada, Emprego, Jornal, Comissão (Mogarro, M.J., Pintasilgo J, 2009: 16)

[218] A Capital de 24 de Julho de 1974

circunstâncias políticas existentes no contexto da ditadura. O movimento católico feminino GRAAL[219] terá sido uma das organizações mais ativas na sua utilização. Desenvolveram a partir de 1968 um programa de alfabetização envolvendo diversos intelectuais católicos e estudantes universitários, sobretudo em aldeias das regiões de Coimbra e de Portalegre e em bairros da zona de Lisboa (Almeida: 289), experiência que será importante para o lançamento da Campanha de Alfabetização do verão de 74.

Nas condições em que esta se desenvolveu, marcada por um tempo muito escasso de preparação prévia e por uma grande afluência de voluntários, não custa admitir que a formação dos alfabetizadores tenha decorrido de forma algo deficitária, ainda que no contexto de um grande entusiamo e voluntarismo[220] e que essa situação possa ter conduzido a dificuldades diversas no momento de passar à prática os conhecimentos adquiridos. Dificilmente os estudantes levariam consigo mais do que umas noções um tanto vagas da realidade que iriam encontrar e do método de alfabetização a utilizar. Diga-se que, para Paulo Freire, seria necessário os alfabetizadores passarem algum tempo prévio junto das comunidades onde decorreria o processo, possibilitando um melhor conhecimento da realidade e uma interação personalizada com essas populações e que as «palavras geradoras» deveriam surgir desse conhecimento do contexto social e cultural e em particular da linguagem utlizada por essas comunidades. A "adaptação" realizada para estas campanha, obrigando à uniformização de processos e metodologias, não deixa, a nosso ver, de representar uma "entorse" às ideias de Freire que, apesar disso, tem um olhar benévolo sobre esta iniciativa, destacando, sobretudo, as boas intenções que lhe subjazeram.[221]

Estando previstos apenas os dois meses de férias dos estudantes para a realização da Campanha, a fase de conhecimento, sensibilização e mobilização das populações e o seu envolvimento, seria reduzido ao mínimo e terá constituído uma das suas principais fragilidades, tanto mais que a experiência histórica portuguesa deste tipo de iniciativas revelava a existência de dificuldades de mobilização e resistências das populações rurais aos esforços de alfabetização realizados quer por governos quer por ativistas da educação popular, vindos das cidades e, muitas vezes, desconhecedores das realidades sociais profundas e dos modos de vida e cultura do campo português.

---

[219] Movimento católico feminino «progressista», fundado na Holanda em 1921. Foi "trazido" para Portugal, em 1957, por Mª de Lurdes Pintassilgo e Teresa Santa Clara Gomes (João Almeida, 2009: 288).

[220] Os cursos para a formação dos alfabetizadores realizaram-se em Lisboa, Porto e Coimbra, sob direção do Professor Lindley Cintra, estruturavam-se em sete sessões e decorriam, normalmente à noite ou ao fim da tarde (teriam uma duração global de 15 horas, aproximadamente). Do programa do curso faziam parte os seguintes módulos de formação: Apresentação geral do método; Explicação e estudo pormenorizado; Animação de grupos e esclarecimento político, Problemas económicos, saúde e alimentação; Comunicação social e problemas locais (Diário de Lisboa, de 13 de Julho, 1974:8; Comunicado da Direção da Associação de Estudantes Liceais do Porto de 19 de Julho de 1974.

[221] "(...) *Um dos possíveis erros que devem ter cometido foi o de chegarem às áreas camponesas com uma certa atitude paternalista. Apesar de todos os possíveis erros, houve, porém um impulso para uma ação concreta e não importa que tenha havido erros* (...)". Entrevista a Paulo Freire. *A Capital* de 15 de Julho de 1976: 2

3.2.2. Dor e alegria na descoberta (pelos estudantes alfabetizadores) da realidade portuguesa[222]: a «campanha» no país rural

Cerca de mil estudantes acompanhados por alguns professores, médicos e enfermeiros, distribuídos por 134 brigadas (114 de alfabetização e 20 de educação sanitária), dirigem-se, nos primeiros dias de Agosto de 1974, para os locais previamente combinados, em sete distritos do país (Bragança, Vila Real, Viana do Castelo, Braga, Viseu, Guarda e Castelo Branco) e as ilhas de S. Miguel, Terceira, Flores, Faial e Corvo. Quarenta concelhos do Continente e quatro ilhas açorianas são abrangidos. Concentram-se, sobretudo, nas zonas rurais a Norte do Douro e nas Beiras (Alta e Baixa), tendo como destino final as pequenas povoações e aldeias do país profundo: Ervedosa, Uzeda de Baixo, Carviçais, Adeganha, Sambade, Vilarelho, Vilar de Chão, Duas Igrejas, Landim, Vilar de Perdizes, Pitões das Júnias e tantos outros lugares como estes, compondo uma geografia de intervenção educativa, cultural, social, política e, para muitos, revolucionária, no imaginário dos que partiam para a «campanha». Nas vésperas da partida a Pró-UNEP divulga um comunicado, destinado, talvez, a baixar as expectativas que foram sendo criadas, chamando a atenção para a "*falta de uma rica experiência de ações deste género, em Portugal"*, para a dificuldade de uma boa organização em tão pouco espaço de tempo e para o facto, incontornável, para ao qual já haviam alertado diversas vezes, de que não seria a Campanha de Alfabetização e Educação Sanitária a resolver

> "*os graves problemas do nosso povo*", mas que representava apenas um contributo dos estudantes "*para uma maior inserção da sua luta contra os restos da ditadura do regime anterior, conquistando para eles e para as massas populares um regime democrático*".

Pedia-se também aos participantes "*uma profunda sensibilidade e maleabilidade*" no contacto com as populações, bem como o uso de uma linguagem clara e que fossem evitados os raciocínios feitos na base de esquemas pré-concebidos ou termos demasiado técnicos.[223]

Os testemunhos disponíveis indicam-nos que os primeiros dias foram dedicados à resolução de problemas básicos de sobrevivência, nomeadamente às questões do alojamento e da alimentação. Os apoios prometidos, nomeadamente as tendas de campanha do exército, que serviriam de base aos participantes não chegaram e cada brigada teve de se desenvencilhar por si própria. Consoante as circunstâncias, a existência ou não de algum apoio das autoridades locais (Câmaras e Juntas de Freguesias

[222] Título de uma crónica de Nuno Teixeira Neves no Jornal de Notícias (Revista) de 31 de Agosto de 1974:I,IV

[223] *Jornal de Notícias* de 5 de Agosto de 1974:4

a quem o Ministério do Interior havia solicitado cooperação) e a receção das comunidades locais, foram-se instalando em Escolas Primárias, em edifícios cedidos por Casas do Povo, Juntas de Freguesia, por uma ou outra paróquia ou, em muitos casos, por particulares. A alimentação resolvia-se graças a recursos próprios, à «promessa» de um subsídio diário de 50$00 a que cada «brigadista» tinha direito para compra de géneros alimentares e outras despesas e, em muitos lados, graças à generosidade das populações.

Como seria previsível, a questão da receção dos «brigadistas» pelas populações rurais revelou-se um fator crítico para o sucesso da iniciativa. Os relatos a que pudemos aceder, em geral, recolhidos a partir da imprensa escrita da época, mostram a predominância de uma atitude de abertura expectante e de acolhimento reservado misturados com alguma estranheza, desconfiança e curiosidade. Em diversos sítios, revelou-se uma mais manifesta desconfiança e hostilidade. De qualquer modo, não existem relatos de violência física ou qualquer tipo de maus tratos. Alguma pressão ou intimidação aqui e ali, dirigida não apenas aos «alfabetizadores», mas, e sobretudo, a uma ação junto das populações, realizada por alguns padres no sentido de desincentivar a disponibilização de alojamentos ou a inscrição nas sessões e nas atividades propostas, recorrendo-se a ameaças de não providenciamento de serviços religiosos ou, até, de "ida para o inferno" a quem se mostrasse colaborante. O bom senso e a persistência das brigadas, que se depararam com essas dificuldades permitiu, em geral, ultrapassar as situações mais problemáticas. Certos setores muito conservadores e até reacionários da Igreja, alinhados com o anterior regime, com os apelos que se iam ouvindo à «maioria silenciosa», com medo atávico ao comunismo, mas também receosos da mudança e da perda de influência que essa transformação poderia acarretar constituíram a principal força de oposição à ação das brigadas de alfabetização e educação sanitária.[224] Como refere Nuno Teixeira Neves, [225] a

> "*atitude dos camponeses perante estranhos à comunidade aldeã, sobretudo perante os desconhecidos, e mais ainda, perante os que se apresentam de modo insólito, ou para fins pouco vulgares, oscila entre o fascínio e desconfiança*".

E, neste caso, opinava ele, as circunstâncias apontariam para o lado do fascínio, não fora terem-se metido de permeio "*certos sacerdotes*" que, usando a sua influência e recorrendo mesmo a informação tendenciosa e à má-fé, procuraram transformar

[224] Dizia-se o seguinte no *Jornal Vilaverdense*, editado pela confraria da *Nossa Senhora do Alívio*: "*Não oferecem dúvidas as brigadas de estudantes muitos deles treinados nos princípios de Marx, Trotsky e Mao Tse Tung, que seguiram ou vão seguir em peregrinação através das aldeias e meios rurais do país para, segundo dizem, ensinarem a leitura e higiene às populações atrasadas, apelando desde já para os sacerdotes e professores primários no sentido de ser facilitado a sua «piedosa» missão esclarecedora, de disseminar e tornar mais eficaz a sua deletéria propaganda subversiva",* e no *Montemorense* acusava-se o alfabeto dos «alfabetizadores» de ter "*muitas letras vermelhas*". Retirado, respetivamente, do Diário de Lisboa, 2 de Setembro:5 e 3 de Setembro:14.

[225] *Jornal de Notícias* de 31 de Agosto de 1974: Cadernos I e IV

"cordeiros" em "lobos". Se bem-sucedida, esta operação, com facilidade se passa do fascínio à repulsa e

> "(…) *a aldeia também medrosa, medrosa de si mesmo, do seu amor e desejo de abertura, passa a projetar sobre estranhos, a sua perversidade inconsciente, as portas e os rostos fecham-se, as mulheres fazem e refazem o sinal da cruz ao passarem os intrusos e quando a tal estudante aparece na eira para ajudar à malhada, chamam-lhe, por outras palavras, prostituta*" (ibidem)

Refere-se este jornalista ao caso de S. Vivente da Raia, em Chaves, onde o padre avisou na homília que estavam a chegar à aldeia "*lobos vestidos de carneiros brancos*". Aqui, a brigada de alfabetização teria sido muito mal recebida, sobretudo por parte das mulheres mais velhas "*que chegavam a ofender as moças que iam trabalhar*". Foram igualmente colocados à porta da casa onde pernoitavam os jovens, cartazes pondo em dúvida a sua condição de estudantes e acusando-os de serem agentes de campanhas políticas "*organizadas pelo Partido Comunista e pelo Partido Socialista de orientação marxista*". Igualmente revelador desta atmosfera é o testemunho de uma «alfabetizadora» em Cambeses, quando afirma que a reação da população da aldeia se pode dividir em dois tempos: antes e depois da homilia do padre na missa, em que este acusou os «brigadistas» de estarem ali não para ensinar, mas para fazer política. Depois desta homília

> "*as crianças desapareciam ao verem-nos passar, não falavam connosco, não respondiam às nossas perguntas, o mesmo acontecendo com os adultos, principalmente pela parte que toca ao elemento feminino*". [226]

A reação hostil de muitos padres às brigadas de alfabetização e educação sanitária foi, em grande medida, orquestrada por uma denominada *Comissão para a Defesa da Fé* com apartado no Porto, que teria enviado para muitas paróquias circulares denunciando aquilo que consideravam ser uma ação comunista contra a igreja católica. O Bispo do Porto viria a denunciar esta «contra-campanha», como não tendo nada a ver com a Diocese do Porto. Acusa, aliás, essa «comissão» de má-fé, de atuar na clandestinidade, e de "(…) *ter as mesmas origens e naturalmente até os mesmos agentes que sob a anterior situação política e métodos da mesma qualidade moral (…) se propunham defender a ortodoxia da fé e a pureza da prática católica com meios publicitários policiescos e judiciais, sem bispo e contra o bispo, sem igreja e contra a igreja*…[227]

[226] *Diário de Lisboa*, 2 de Setembro de 1974:5

[227] Diário de Lisboa de 5 de Setembro de 1974:2

De qualquer modo, a receção das populações às brigadas de alfabetização e educação sanitária foi diferenciada. O médico Pereira Miguel descreve as diversas formas de receção encontrada pelas brigadas de educação sanitária em que participou: em muitas aldeias as pessoas recebiam bem os estudantes,

> "*abriam-lhes a porta, ofereciam-lhes vinho e petiscos e deixavam-se surpreender na sua própria intimidade*". Noutras, porém, foram mal recebidos, "*apontados como comunistas e até perseguidos*. Noutras, ainda, "*só depois de um grande esforço e quase só no fim da estadia os estudantes conseguiram ganhar a simpatia das populações e realizar parte da alfabetização e da educação sanitária*". [228]

Este médico deixa também um depoimento sobre as condições que muitas brigadas enfrentaram no desenvolvimento das suas atividades:

> "Na *maioria dos locais as brigadas estavam instaladas nas escolas primárias* (…). *Aí viviam em condições tantas vezes deficientes, dormindo no chão ou em cima de palha, com dificuldades de água e luz e até de comida*".

Manuela Azevedo refere a boa receção que as brigadas tiveram, em geral, no concelho de Montalegre, mas chama a atenção para o desencontro entre os horários das atividades agrícolas (as ceifas estavam em pleno desenvolvimento) e os tempos dos estudantes,[229] e esta terá sido uma condicionante importante à realização das atividades planeadas. Com efeito, o Verão é o tempo das colheitas dos cereais e das vindimas. Mas, por outro lado, permitia a integração dos «alfabetizadores» e «educadores», que para tal estivessem disponíveis, nos ritmos quotidianos da vida das aldeias, nos momentos de trabalho e nos momentos de lazer e de festa de que essa época é igualmente muito rica. Uma forma quase perfeita de praticar o ideal que a muitos movia de conhecerem as condições de vida do povo, as suas dificuldades, as suas dores e alegrias e de, se possível, contribuir para a sua melhoria. Os momentos de alfabetização e de educação sanitária tiveram, em muitos sítios de decorrer em horário noturno. Esses momentos de confraternização e de, em certos casos, quando acontecia, de partilha ou confrontação de vivências, de ideias, de modos de ver e de estar, de abertura aos outros, constituíam momentos de aprendizagem por excelência, talvez e sobretudo, para os jovens, como muitos o reconheceram.[230] As duras condições de vida das populações, as situações de

---

[228] *Diário de Lisboa*, 7 de Outubro de 1974:19

[229] Diário de Notícias, 9 de Agosto de 74: 1,5

[230] "(…) *e eles, os jovens, passando da palavra à ação vão de manhã cedo dar uma ajuda nas malhadas. Moem os músculos, cansam-se, pedem ao povo que os ensine a enfeixar o centeio, como à noite eles os irão ensinar a ler por aqueles cartões com desenhos que eles, os rurais, acham imensamente engraçados. E chegada a hora do almoço, à*

pobreza e até de miséria, a habitação e a alimentação deficientes, as más condições de higiene e salubridade, a prevalência de doenças facilmente evitáveis, foram um dos aspetos que mais impressionaram os jovens estudantes participantes da campanha.

No final de Setembro, já com a tensão política em alta na sequência da sublevação dos militares fieis a Spínola, deu-se o regresso a casa dos estudantes participantes na campanha de alfabetização e educação sanitária, levando consigo uma importante e significativa experiência de vida. Terminava assim a primeira «*ida ao povo*»[231] da democracia portuguesa.

3.2.3. "Quem aprendeu fomos nós…"[232]: o «balanço» (im)possível da Campanha de Alfabetização do Verão de 1974

É impossível responder à questão de quantas pessoas foram alfabetizadas ou quantas participaram nas iniciativas de educação sanitária, ou se houve melhoria de determinados índices de literacia, saúde, etc. A inexperiência dos seus organizadores, o tempo reduzido de preparação da iniciativa e de formação de alfabetizadores e educadores, as vicissitudes locais da própria campanha e o tempo político vivido, não favorecia que as atenções se pudessem centrar numa avaliação final atempada ou numa ponderação rigorosa da atividade realizada. Foram pedidos relatórios aos responsáveis das brigadas mas, os que foram recebidos, eram tão díspares entre si, consideravam e tratavam a experiência realizadas sob formas tão diversas que não foi possível estabelecer um quadro geral rigoroso, nem tal pareceu, à época, especialmente necessário. As opiniões dividiam-se, assim, num contínuo entre o sucesso e o fracasso.

Em entrevista à revista *O Professor* alguns "brigadistas", que desenvolveram a sua atividade no distrito de Viana do Castelo, fazem um balanço mitigado da sua atividade. Consideram que no campo da alfabetização as coisas não correram muito bem: "*Houve pessoas que ficaram a ler e a escrever*", dizem. Apesar disso, um conjunto de animadores locais, que aprenderam o método de Paulo Freire iriam continuar as ações de alfabetização. Já no campo da educação sanitária e da «politização» os resultados teriam

---

sombra das medas de centeio, comem todos do mesmo caldo, da mesma carne de porco com batatas, do mesmo pão negro cozido no forno comum da aldeia (…). Manuela Azevedo, Diário de Notícias, 12 de Agosto de 1974:1,12.

[231] Expressão que encontramos na obra de Luísa Tiago de Oliveira, «*Estudantes e Povo Na Revolução – O Serviço Cívico Estudantil*», de 2004, muito próxima da utilizada pelos estudantes da Pró-UNEP, que falavam, a propósito da Campanha de Alfabetização de 1974, em ir «*ao encontro do povo*». Aquela autora analisa, na obra referida, um conjunto diversificado de "*experiências de relacionamento entre estudantes e povo*" em diversas geografias e tempos. Embora estas iniciativas de aproximação tenham sido associadas, sobretudo, a movimentos e forças de esquerda e, muitas, desenvolvidas em contextos revolucionários, não são, contudo, um exclusivo deste campo político. Pelo facto dessa expressão traduzir, de forma feliz, o «momento» político, ideológico e organizativo do que foram algumas das iniciativas marcantes no campo, mais geral, da educação de adultos pós-25 de Abril, utilizámo-la, por vezes, no nosso trabalho.

[232] Declarações de uma participante na Campanha à Revista "*O Professor*" nº 4/5 de Outubro, 1974:35

sido muito melhores, desde o arranjo da rede de esgotos e de distribuição da água, a sessões regulares, à noite, com a população, para discutir os problemas que sentiam. Temas como a democracia, o significado do 25 de Abril ou do regime anterior fizeram parte dessas discussões. Referem ainda o levantamento efetuado das condições de vida locais, da habitação, da saúde, das necessidades de promoção económica, bem como a ideia de que o terreno ficou melhor preparado para uma próxima campanha, que se entendia como necessária. Por fim, mas não menos importante, o desenvolvimento, entre os voluntários da campanha, do espírito de camaradagem e convívio e mesmo a formação de uma nova mentalidade resultante do contacto direto com os problemas, modos de vida e aspirações das pessoas das aldeias. Daí a conclusão de que, afinal de contas, "(…) *fundamentalmente, quem aprendeu nas campanhas fomos nós, os estudantes*".[233]

Seria este, no fundamental, o estado de espírito da maioria dos participantes nas brigadas, ressaltando mais este ou aquele aspeto. Terão sido algumas dezenas de milhar, as pessoas das zonas rurais abrangidas por alguma das atividades desenvolvidas pelos estudantes, com maior ou menor impacto obtido. Sempre pouco, ou quase nada face à dimensão dos problemas que se propuseram enfrentar e que, aliás, não poderiam, nas condições portuguesas de fragmentação do poder político, ser resolvidas pelo sistema de campanha, mesmo que de maior duração e com mais e melhores meios para a sua realização.

Um dos aspetos mais positivos da Campanha de Alfabetização terá sido o de colocar a questão do analfabetismo "em cima da mesa", interpelando os diversos agentes políticos e educativos e pressionando para a tomada de medidas para a sua resolução. Mas, sobretudo impulsionando um movimento descentralizado, que se verificou por todo o país, de multiplicação de iniciativas em torno da alfabetização. Com efeito, na sua sequência, chegaram à Comissão Pró-UNEP dezenas de solicitações de autarquias locais, associações recreativas, desportivas e culturais e Casas do Povo pedindo apoio para a organização de cursos de alfabetização, nomeadamente na formação de alfabetizadores e também diversos testemunhos de entidades ou grupos informais que já tinham começado essas ações, como é o caso da Associação de Estudantes do Liceu Nacional de Matosinhos, iniciativa "*secundada por um grupo de professores*", ou de um grupo de estudantes da Universidade de Lisboa, que estavam a preparar para o exame da 4ª classe um grupo de funcionárias da cantina universitária.[234] A ideia que a Campanha de Alfabetização e Educação Sanitária constituía apenas um primeiro momento nesse processo de contacto e mobilização do povo, que deveria ter continuidade noutras

[233] Revista "*O Professor*" nº 4/5 de Outubro, 1974:35

[234] *Jornal da Pró-UNEP*, Nº 1, 7 de Novembro de 1974:3

campanhas ou noutras iniciativas, fazia parte do discurso corrente dos seus organizadores. Ainda antes de terminada a iniciativa, em reunião nacional de direções associativas de estudantes, já se fazia uma apreciação global positiva da sua realização, ao mesmo tempo que se afirmava a necessidade de avançar para novas iniciativas. Assim, afirma-se aí que

> "*Coroadas de êxito, as Campanhas de Alfabetização e Educação Sanitária são um exemplo de determinação dos estudantes de prosseguir inseridos no movimento popular de massas – o seu contributo, na consolidação e desenvolvimento do processo de democratização da vida política nacional*" e manifestam o seu entusiasmo "*em prosseguir iniciativas deste tipo de modo a garantir a ampla mobilização dos estudantes portugueses em torno dos objetivos democráticos do processo político em curso e das novas tarefas da reconstrução nacional*"[235]

A Campanha de Alfabetização e Educação Sanitária reflete um momento particular do início da revolução portuguesa em que o entusiasmo e o desejo de transformação mobilizaram intensas energias. Para os jovens progressistas, já politizados pela participação nas lutas estudantis contra a ditadura, surgiu como uma oportunidade única de contribuírem para o combate ao analfabetismo que surgia, aos seus olhos, como um problema que amarrava o país ao subdesenvolvimento e de contribuir para a consolidação do novo regime, através de um trabalho de politização junto de populações rurais que eram vistas como vitimas de ignorância e obscurantismo, promovidos e até exaltados pelo anterior regime e, simultaneamente, como produtoras de uma cultura popular genuína de tradições comunitárias que importava preservar. O «encontro com o povo», que as campanhas induziriam, devia permitir também aos estudantes ultrapassar essa barreira mítica que se acreditava separar os intelectuais do povo. Essa aproximação, que se presumia, plena de virtualidades para ambas as partes, produziria um melhor conhecimento mútuo e teria para os estudantes participantes o valor simbólico de testemunho do seu papel na revolução que perante eles se desenrolava. Talvez utópico e ingénuo. Com certeza, impulso voluntarista e generoso como muito reconhecem, representativo da época então vivida. No entanto e como foi referido no final da Campanha, "*o caminho ficou aberto para o futuro*".[236]

[235] Informe sobre o Encontro Nacional de Direcções Associativas. Porto, 22 de Setembro de 1974

[236] Revista "*O Professor*" nº 4/5 de Outubro, 1974:35

3.3. "SAÍDOS DA NOITE FASCISTA…"[237]: A "DINAMIZAÇÃO CULTURAL" - UM PROGRAMA PARA A CONSCIENCIALIZAÇÃO POLÍTICA E A CIDADANIA

> *"Todo o militar, desde o oficial ao modesto soldado, antes de mais, é um educador, mas os educadores têm de aprender com os outros que procuram educar* (…)"
>
> Vasco Gonçalves,[238]

3.3.1. Povo, Política, Cultura e Cidadania: ideias fortes para uma iniciativa de consolidação do processo revolucionário

Entre Outubro de 1974 e Novembro de 1975, o MFA – Movimento das Forças Armadas vai desenvolver um programa que ficou conhecido, sobretudo, pelas "*campanhas de dinamização cultural*" mas que não se reduzia a elas. Com efeito, esse programa oficialmente denominado "*Programa de Dinamização Cultural e Esclarecimento Cívico*" e, mais tarde, designado por programa *de Dinamização Cultural e Ação Cívica*, envolvia diversas componentes que se interligavam entre si, servindo uma finalidade principal que consistia em promover a consciencialização política e cidadã das populações, e a sua participação na discussão e resolução dos problemas que as atingiam. A promoção cultural dos portugueses, particularmente dos seus estratos mais populares, como os operários, camponeses, trabalhadores rurais, trabalhadores do comércio e dos serviços, possuindo, em geral, menores níveis escolares, era considerada, por muitos, como essencial ao exercício da cidadania e um antídoto à possibilidade da sua manipulação política para fins contrários aos seus interesses. O incremento do seu acesso aos bens culturais e à educação, bem como a valorização da cultura popular parecia, pois, uma questão fundamental.

Em pano de fundo das ações desenvolvidas encontrava-se sempre, para além das atividades culturais, o esclarecimento cívico e político, a discussão e o debate sobre o programa do MFA e as vicissitudes dos acontecimentos políticos que se sucediam em catadupa. Como se afirmava na 1ª diretiva do EMGFA/5ª Divisão[239] a propósito das atividades de Dinamização Cultural, estas deveriam ter como objetivos finais:

---

[237] Expressão extraída do artigo "*Minho – Operação Verdade*". Boletim do MFA, nº 11 de 25 de Fevereiro de 1975

[238] Sessão de dinamização cultural do MFA, no Sabugo (Sintra) a 20 de Fevereiro de 1975, In, *MFA- Dinamização Cultural e Acção Cívica* (Ramiro Correia, s/ data: 227).

[239] Estrutura militar vocacionada para a intervenção nas áreas da informação e relações públicas das Forças Armadas, criada em Junho de 1974, por iniciativa do general Costa Gomes (à época Chefe do EMGFA- Estado Maior General das Forças Armadas e membro da Junta de Salvação Nacional). A 5ª Divisão estruturava-se em quatro departamentos a) CODICE – Comissão Dinamizadora Central; b) CEIP – Centro de Esclarecimento e Informação Pública; c) Centro de Sociologia Militar; d) Centro de Relações Públicas. O texto da 1ª Diretiva encontra-se em Begonha, 2016, págs. 89-91.

a) *Coordenar e apoiar, imediatamente, todas as associações culturais do país, de modo a ser possível estabelecer uma rede cultural em todo o território, rede essa que será a base de uma futura vida cultural do povo português;*

b) *Atuar politicamente, com uma presença efetiva de militares junto da população, a qual permitirá o esclarecimento das razões que levaram o país à situação lamentável em que o encontrámos, com base no esclarecimento do Programa do MFA, e possibilitará a discussão das vias do futuro, criando as condições para uma ampla participação do povo na vida nacional.*

É na sequência do 28 de Setembro e dos apelos à contrarrevolução pela "maioria silenciosa", lançados pelo setor Spinolista no governo e nas Forças Armadas, que se criam as condições necessárias para que a CODICE – Comissão Dinamizadora Central [240], encarregada de conceber, planificar e concretizar o Programa de Dinamização Cultural e Esclarecimento Cívico, avançasse na concretização desse programa, cuja ideia era anterior, mas que as tentativas de travar o processo revolucionário apelando para as massas populares, supostamente silenciosas e colocadas à margem dos caminhos que o país estava a seguir, tornara mais urgente.[241]

O programa é apresentado nos finais de Outubro de 1974, apontando para duas linhas de ação essenciais. A primeira, desenvolvia uma lógica descentralizada de apoio às associações culturais, onde quer que funcionassem (ou se quisessem constituir) e fossem quais fossem as atividades culturais promovidas lado, procurando, em simultâneo, incentivar a criação de uma dinâmica de debate político e cívico a todos os níveis da sociedade portuguesa. Os militares adstritos à dinamização cultural (organizados em Comissões Regionais e Distritais) responderiam a todas as solicitações promovendo sessões de esclarecimento, fazendo-se acompanhar de filmes, grupos de teatro, escritores, músicos, etc. Assim, se a dimensão de «*Dinamização Cultural*», propriamente dita, assumia o papel de interveniente fundamental, a dimensão de «*Esclarecimento Cívico*», igualava-lhe a importância. A discussão do momento político, do programa do MFA, do significado da democracia e da liberdade, da necessidade de participação das

[240] " (…) *É constituída uma Comissão Dinamizadora Central com a finalidade de preencher o vácuo cultural e de informação política existente em todo o país, com maior incidência em certas zonas (…) Considera-se que esta situação de subdesenvolvimento cultural impede a necessária evolução do País nos caminhos da Democracia, do aumento da produtividade e da Justiça Social* (…) 1ª Diretiva s/ a Campanha de Dinamização Cultural e Esclarecimento Cívico (ibidem).

[241] A CODICE- entidade promotora e coordenadora de todas as atividades ligadas à Dinamização Cultural teve como responsável Ramiro Correia, oficial da Armada Portuguesa e militar de Abril que foi também responsável pela 5ª Divisão, por um período breve. Ramiro Correia é um dos autores do livro *MFA- Dinamização Cultural e Acção Cívica,* que procura contar a experiência das Campanhas de Dinamização Cultural. Este livro tem como coautores outros dois militares, que escrevem sob pseudónimo (Pedro Soldado e João Marujo). Manuel Begonha, também membro da CODICE, viria a assumir posteriormente a coautoria do livro. Editado pela Ulmeiro, não é indicada a data de edição, mas será, presumivelmente, do ano de 1976. Refira-se que a justificação para o anonimato de parte dos autores, talvez se possa encontrar, no facto de diversos militares ligados àquelas campanhas terem sido presos ou afastados das Forças Armadas a seguir ao 25 de Novembro. Os mesmos autores produziram, pela mesma época e nas mesmas circunstâncias, um outro livro, que também utilizamos neste trabalho, intitulado "*MFA e a Luta de Classes – Subsídios para a Compreensão do Processo Histórico Português*".

pessoas nos processos políticos, reivindicativos ou culturais na construção de um país novo preenchia uma parte significativa dessas sessões. Aliás, se a autonomia destas duas dimensões era reconhecida, a unidade e complementaridade entre elas (quando não osmose) era assumida. Tudo fazia parte de um único processo de esclarecimento, debate e consciencialização das realidades sociais, económicas e culturais há tanto tempo afastado da sociedade portuguesa, o qual deveria conduzir a uma participação real das pessoas (enquanto direito, mas também dever) nos processos sociais em curso. Estas sessões constituíam, pois, um momento específico de um processo mais vasto de aprendizagem e educação para a cidadania, para a democracia e para o exercício das liberdades recém-conquistadas e da crítica social, na qual a cultura, nas suas diversas modalidades populares ou eruditas, desempenharia um papel transformador essencial.

A cultura era definida, em artigo do Boletim do MFA, dedicado à Campanha de Dinamização Cultural, como uma "*expressão autêntica dum povo, dos seus costumes, do seu trabalho, do seu sofrimento, das suas carências, dos seus anseios, das suas qualidades, das suas alegrias*"[242]. Uma visão de cultura enquanto expressão coletiva de um povo e que se pretendia vinculada ao processo de transformação social e política. A cultura, constitui-se assim, num tópico importante de reflexão e ação para os militares da «*dinamização cultural*», que vão também procurar envolver os intelectuais portugueses no "movimento", reconhecendo o papel essencial que podiam desempenhar na difusão e divulgação do conhecimento, na condição de reconhecerem que também podiam (e deviam) aprender com o povo, já que as "*raízes da cultura mergulham na realidade popular*" e, assim, a " *cultura deve ser elaborada com o povo*" (discurso de Vasco Gonçalves no I Congresso de Nacional de Escritores, onde foi apelar, entre outros aspetos, à sua participação nas campanhas e ações de dinamização). Na opinião daquele militar, à época, a desempenhar as funções de 1º Ministro do governo de Portugal, a cultura devia desempenhar um papel de relevo nas transformações sociais, não enquanto reflexo imediatista da realidade, mas enquanto elaboração e reflexão sobre ela, contribuindo para a ação esclarecida.[243]

Não é fácil construir uma visão de conjunto relativamente ao número de sessões descentralizadas de dinamização cultural que se possam ter realizado, do número de participantes, ou do seu impacto no que concerne, por exemplo, à dinamização ou criação de novas estruturas culturais que perdurassem para além da "sessão de

[242] "*Dinamização Cultural*", in Boletim do MFA, nº 4, 12 de Novembro de 1974. Foram editados 25 números deste boletim intitulado, *Movimento - Boletim Informativo das Forças Armadas*, da responsabilidade da Comissão Coordenadora do Programa das Forças Armadas e editado pela 5ª Divisão do Estado Maior General das Forças Armadas. O 1º número saiu a 9 de Setembro de 1974 e o último a 14 de Agosto de 1975. Todos os números estão consultáveis na Internet em http://casacomum.org/cc/arquivos?set=e_3148/p_1 . Segundo Manuel Begonha (2016:120) o Boletim do MFA registou uma tiragem, consoante os números, entre os 75 000 e os 125 000 exemplares e era distribuído nos quarteis, nas escolas, nas bibliotecas e noutras instituições.

[243] In discurso de Vasco Gonçalves no I Congresso Nacional de Escritores. Reproduzido em "*MFA e Luta de Classes*" de Ramiro Correia, et al. (s/ data,a): 161-166).

esclarecimento", da sessão de cinema ou teatro. Manuel Begonha refere, no seu trabalho sobre a 5ª Divisão que, no conjunto das atividades do Programa de Dinamização Cultural, até ao seu final, envolvendo todo o tipo de sessões, se teriam realizado mais de dez mil iniciativas (2016: 81) [244].

Esta linha de atividade a cargo, sobretudo, das Comissões de Dinamização de nível regional e distrital, constituiu um aspeto significativo da ação do «Programa de Dinamização Cultural e de Esclarecimento Cívico» que viria a ser reforçado em circunstâncias de maior acuidade de radicalização política ou, noutras palavras, nos momentos de aprofundamento do "processo revolucionário em curso". Estas sessões decorreram por todo o país, em cidades, vilas e aldeias, por solicitação das mais diversas entidades, normalmente muito participadas, bem como junto de diversos núcleos de emigrantes e de portugueses nas ex-colónias. Constituíram-se como parte de um "movimento" de grandes dimensões, assumindo práticas de esclarecimento político, diálogo com as populações, discussão de problemas, procura de soluções e ação cultural que permitiu a muitas pessoas assistirem pela primeira vez à projeção de filmes, a espetáculos teatrais, a declamações de poesia, etc. Num país desabituado (e impedido) de se reunir para discutir livremente o que que quer que fosse, este "movimento" representaria, sobretudo nos locais mais afastados dos grandes centros urbanos, uma possibilidade de aprendizagem da liberdade e da democracia, para os que nele participaram, e um incentivo ao seu exercício livre e sem entraves. No entanto, dado o seu carácter pontual (mesmo que em alguns lugares se possam ter realizado diversas sessões) terão funcionado mais como mobilizadoras de energias, como espoletadoras de vontades, demostração de possibilidades, habituação à discussão em liberdade, passagem de informação do que como "transformadoras" de consciências ou mentalidades que era, ao fim e a cabo, o grande desígnio do programa. Limitação reconhecida pelos próprios militares.

A propósito da estrutura organizativa que o MFA concebeu para a realização deste programa de dinamização de sessões por todo o País, articulado a partir da constituição de Comissões Regionais e Distritais, em ligação com a Comissão Dinamizadora Central, nas quais, ao lado dos militares, estariam representantes de associações culturais, tem sido argumentado que ilustra o centralismo de que padecia esse programa. Nesse sentido, afirma Canário que "*qualquer propósito que em termos de conteúdo possa ser definido como «descentralizador» é claramente contrariado pela «forma» assumida pelo programa* (2015:9). Parecem certas as semelhanças da estrutura pensada para a implementação do programa com a habitual estrutura hierarquizada de organização

[244] No boletim nº 5 do MFA, de 26 de Novembro de 1974, são dados exemplos de algumas dessas sessões, do tipo de suportes culturais utilizados e do conteúdo das discussões que se fizeram. "(…) *não se pretende levar a cultura, mas o que se deseja é criar a vontade de fazer algo, é abrir caminhos, lembrando aos portugueses o seu potencial criador*" escreve-se aí.

militar e que estes se atribuíam a si próprios um papel ativo de dinamização e coordenação e não apenas de mero apoio às iniciativas a desenvolver. Essa situação, no entanto, aparenta ser fruto também da original situação de aliança povo-mfa que se gerou no pós-25 de Abril e da crise do Estado então vivida. Por seu turno, o envolvimento das associações culturais nestas comissões é revelador de uma intenção de aproximação e articulação com o movimento popular.

A segunda linha de ação do «Programa de Dinamização Cultural e Esclarecimento Cívico» articulava-se em torno da realização de «Campanhas», nas zonas rurais, que viriam a constituir a imagem icónica do programa, sendo objeto de larga discussão e polémica apesar da sua curta duração. A justificação para a realização destas Campanhas, pensadas inicialmente para todo o país e posteriormente concentradas nas zonas rurais, fundava-se na necessidade de intervir, de modo mais efetivo, junto das populações das vilas e aldeias do interior, sobretudo as do Norte e Centro, vistas como mais facilmente manipuláveis por caciques locais, por representantes de uma igreja conservadora e reacionária ou por personalidades com ligações ao anterior regime, onde se fazia sentir mais o obscurantismo (termo muito utilizado à época) e, por isso, menos preparadas para protagonizarem uma mudança nas suas condições e modos de vida, sentida como necessária ao desenvolvimento do país. Via-se como fundamental para a consolidação do processo democrático, então iniciado, subtrair as populações da "ignorância" e da "despolitização" em que o regime anterior tinha, propositadamente, deixado o "povo" e, por maioria de razão, os camponeses e trabalhadores rurais que habitavam no interior de Portugal. É para essas populações que vão ser direcionadas todas as «campanhas» realizadas, numa espécie de "movimento de tropas" (desta vez pacífico) em direção ao mundo rural, que vai constituir a sua «marca» mais visível e a tónica principal da sua intervenção.

A necessidade de uma ação consistente nestas zonas rurais vai ser «teorizada» pelos promotores das Campanhas, simultaneamente como um imperativo do processo do revolucionário e como uma expressão fundamental da aliança «Povo-MFA», em que o movimento militar assume um papel "libertador" e se transforma "*em centro de um universo simbólico de luta contra a miséria e a injustiça*" (Santos, 1990: 61)[245]. Refira-se que a noção de «povo», adotada pelos militares do MFA (como por outras forças progressistas), difere substancialmente da imagem do «bom povo português», alegre, limpo, humilde, ordeiro e trabalhador, imbuído dos valores de «Deus, Pátria, Autoridade,

[245] Boaventura Sousa Santos defende aqui que a aliança entre o movimento popular e o MFA se expressa em quatro dimensões com "*algo de sequência temporal*": a) a ratificação popular do golpe militar; b) a resolução de problemas concretos das classes populares no meio rural e urbano; c) as campanhas de dinamização cultural; d) a tentativa de desenvolver uma nova forma política de Estado capaz de articular e institucionalizar de modo coerente a relação entre o povo e o MFA.

Família e Trabalho» cultivada pelo regime anterior[246]. O «povo» do MFA é constituído pelos trabalhadores e classes populares, oprimidas por uma ditadura de 48 anos, capaz de lutar e reivindicar por melhores condições de vida e pelos seus direitos, mas, ao mesmo tempo, com largas faixas populares submetidas e, por vezes, alienadas por um sistema obscurantista. Entre as classes populares são as populações rurais (para os promotores das campanhas de dinamização cultural) aquelas que se apresentam como vivenciando a situação mais problemática, fruto do subdesenvolvimento cultural e económico que padecem e por isso a exigir uma intervenção imediata. A imagem das "gentes do campo" vivendo em condições precárias, muitas vezes na miséria, explorada por mandantes locais e submetida ou influenciada, na sua visão do mundo, por um catolicismo ultramontano e reacionário, é-nos dada, em diversos tons, ao longo dos 25 números do Boletim do MFA, do qual retiramos, a título de exemplo, alguns extratos:

> "*Um certo reacionarismo, em alguns, inconsciente, mais patente nesta zona do país* [Trás-os-Montes] *do que noutras, baseado em figuras carismáticas, em «pessoas importantes» da aldeia que utilizam com total despudor a mentira e a ameaça e os instintos mais primários das pessoas* (…)" (Boletim nº 9, 28 de Janeiro de 1975).
>
> "*Saídos da noite fascista, a maioria dos portugueses desta zona* [zona interior do Alto Minho] *vivem um ambiente crepuscular em que o sol da verdadeira e plena liberdade só agora começa a surgir por detrás das nuvens sombrias do obscurantismo cultural e político, do subdesenvolvimento, do depauperamento económico (…). Nas nossas aldeias parece que o tempo parou. O povo envelhece nostálgico dos filhos e dos netos que labutam em França ou na Alemanha. O analfabetismo, a doença, uma alimentação desequilibrada, as casas apodrecendo com os anos* (…). (Boletim nº 11, 25 de Fevereiro de 1975).
>
> "*Trata-se de uma população* [Viseu] *ainda virgem facilmente manipulável pela reação. Acontece, porém, que, por vezes, dá-nos a impressão de querer romper com fronteiras seculares que lhe foram impostas*" (Boletim do MFA, nº 18, 20 de Maio de 1975).

Perpassam também por esses textos, referências à antiguidade do povo português, às suas tradições comunitárias (atacadas e, muitas vezes, destruídas pelo anterior regime), à sua coragem e resiliência, ao facto de já ter passado por muitas provações e ter sobrevivido, pelo que, também «agora», saberia ultrapassar as dificuldades que se lhe

[246] "*Não discutimos Deus e a virtude; não; não discutimos a Pátria e a sua História; não discutimos a autoridade e o seu prestígio, não discutimos a família e a sua moral; não discutimos a glória do trabalho e o seu dever.*" Discurso de Salazar, em Braga, no 10º aniversário do 28 de Maio de 1926.

apresentava. Referências a tradições culturais e saberes antigos que poderiam constituir um ponto de partida de um trabalho de recomposição social e económica do mundo rural, uma espécie de "depósito" cultural" de fundo, de natureza comunitária que, nas melhores condições, alavancaria ou serviria como ponto de apoio a um programa ou movimento de transformação social do mundo rural. Predomina, ainda assim, largamente, uma visão global de uma população, em grande medida, quebrada, exaurida e domesticada, vivendo miseravelmente, com "*resquícios evidentes de feudalismo*". (Boletim do MFA, nº 12, 11 de Março 1975), compondo, portanto, um "retrato" essencialmente negativo dessas populações.

Poder-se-ia argumentar, como o faz Sónia Almeida (2007: 122), que a produção dessa imagem poderia resultar, em grande medida, de uma necessidade de legitimação de uma intervenção que se pretendia levar a cabo, no âmbito de um projeto político mais vasto de transformação social de carácter revolucionário e que, por sua vez, seria simétrica e em oposição à imagem produzida pelo salazarismo/marcelismo de uma população conformada e satisfeita com o regime, vivendo uma existência simples e digna. Diga-se, no entanto, que esta contraposição de imagens, a "dourada" e a "negra" (chamemos-lhe assim, para simplificar) relativa às condições de vidas das classes populares, é anterior ao 25 de Abril e inclusive ao Estado-Novo (que utilizou meios consideráveis de propaganda na difusão da visão "dourada" das condições de vida do povo português de que a utilização do cinema, do folclore ou do fado são exemplos) sendo possível identificá-la já, com clareza, nos discursos de vários agentes políticos ao tempo da república e mesmo antes. Assim, do nosso ponto de vista, mais do que uma "ideia de povo" sofrido e explorado, como construção ideológica e justificação para fins revolucionários, terá sido a perceção das difíceis condições de vida no campo, partilhada com muitos outros setores da sociedade portuguesa, aliada à urgência do momento, à intensidade da luta política e, eventualmente, a alguma inexperiência de quem protagonizava as «Campanhas», a dificultar, no seu início, uma melhor identificação e caracterização das qualidades e dos aspetos positivos que essas populações necessariamente possuíam. Refira-se, no entanto, para sermos justos que, à medida que a experiência das «Campanhas» se vai acumulando, aumenta a perceção dos recursos endógenos (económicos e culturais) à disposição destas populações e do seu potencial transformador.

Tem sido chamada a atenção para o facto pouco frequente do papel desempenhado pelos militares portugueses no derrube de um regime autoritário e antidemocrático (apenas alguns meses após um outro exército, no Chile, ter promovido um golpe violento e sanguinário contra um governo democraticamente eleito), para a sua anunciada intenção de abandonarem qualquer exercício de poder depois de um período de transição e para o seu envolvimento na construção de um país democrático e progressivo,

evidenciado não apenas no seu programa, mas também na sua intensa participação nos acontecimentos que marcaram esse período da história portuguesa. No que diz respeito às *Campanhas de Dinamização Cultural*, enquanto expressão desse envolvimento, não tem sido salientado o facto, que nos parece relevante, de que entre os grandes atores políticos e sociais da época (Movimento das Forças Armadas, partidos políticos, organizações sindicais, movimentos populares, igreja), os militares do MFA (ou, pelo menos, uma parte significativa deles) parecerem ser dos mais conscientes da situação calamitosa vivida nos campos e na agricultura portuguesa, das precárias condições de vida das populações rurais, do esvaziamento das vilas e aldeias do mundo rural em direção às cidades do litoral e aos países do centro da Europa, do fosso crescente entre as zonas urbanas e rurais do país e de como isso estava a fragilizar o tecido socioeconómico e cultural dessas regiões e punha em perigo a consolidação do regime democrático ao tornar vulneráveis essas populações aos apelos contrarrevolucionários dos apaniguados do antigo regime ou das diversas forças desinteressadas de um aprofundamento do processo de participação popular. Testemunho dessa preocupação é, por exemplo, um editorial do Boletim do MFA (nº 12 de 11 de Março de 1975) intitulado "*Resolver a contradição cidade-campo*", em que se descreve a população do interior como "*a mais desfavorecida*" do país e mesmo como "*alvo de uma colonização pelas metrópoles do litora*l", ou como existindo um "(…) *imperialismo de segunda ordem das cidades sobre o campo*", que alimenta a "*proverbial desconfiança do homem do interior face ao homem da cidade*". Chamando a atenção para a necessidade de resolver esse diferencial de desenvolvimento que se aprofundava, e as desigualdades das relações entre o litoral e o interior, colocava a "contradição" cidade-campo ao nível da oposição explorado-explorador, argumentando que a superação de uma implicava a superação da outra. Caso assim não fosse, e o interior fosse deixado para trás, o campo não compreenderia "(…) *a justiça da Revolução e ficaria em condições de empurrado pela reação* (…) *se levantar contra as cidades, fazendo voltar atrás o processo revolucionário* (…)". Sem entrarmos na discussão da argumentação utilizada, sem dúvida discutível, mas tendo em conta os acontecimentos dos meses seguintes, nomeadamente o espectro que, por vezes, se agitou do confronto e divisão do país em duas metades (Norte e Sul), uma mais agrícola e outra mais industrializada, da capacidade de mobilização revelada em algumas zonas do país por forças retrógradas que conduziram ao cerco e assalto de instalações dos partidos de esquerda, ou aos resultados eleitorais dos partidos mais conservadores nas zonas rurais, estas preocupações parecem fazer sentido. Como salienta Costa Pinto

> "(…) *Enquanto em Lisboa uma manifestação operária cercava a Assembleia Constituinte, 50 Km a norte da capital, na sua orla rural, camponeses dirigidos por pequenos comerciantes batiam em piquetes grevistas e*

destruíam sedes do PC, após uma manifestação de «apoio ao senhor «bispo»" (1999:46).

Estará, pois, cremos, na base da iniciativa das *Campanhas de Dinamização Cultural* e *Esclarecimento Cívico*, tanto uma genuína preocupação com as condições de vida materiais e culturais de populações rurais desabituadas de fazer valer os seus interesses e sujeitas a eventuais manipulações políticas, quanto o desejo de fazer avançar a Revolução. Note-se que, como já referimos anteriormente, o Movimento das Forças Armadas se via, a si próprio, como um interveniente ativo no processo político e social e como tendo uma particular responsabilidade na condução dos destinos do país. É assim, por exemplo, que se afirma como

> *"(…) consciente dos compromissos assumidos para com o Povo Português e da originalidade da nossa revolução (…) não pode deixar de continuar a ser durante o período de transição o impulsionador e o garante da real consolidação e prosseguimento do processo revolucionário iniciado em 25 de Abril"*[247]

O *Programa de Dinamização Cultural e Esclarecimento Cívico*, nas suas duas vertentes integrava-se, pois, nessa particular responsabilidade das Forças Armadas, nessa pretendida *Aliança Povo-MFA*, de que eram uma expressão (como aliás não se cansam de sublinhar os militares nele envolvidos), como o foram os Pactos MFA-Partidos, o Documento Guia da Aliança Povo-MFA, o Plano de Ação Política, a participação de militares nos Governos Provisórios, a ação institucional do Conselho da Revolução, a intervenção dos militares nos mais diversos conflitos laborais, ou estudantis, em ações de policiamento, entre muitas outras. Pensamos que sem uma contextualização das Campanhas de Dinamização Cultural e das diversas iniciativas neste âmbito, nesta realidade tão particular, elas não poderão ser inteiramente percebidas.

3.3.2. As Campanhas no terreno: da dinamização cultural à dinamização social

Embora seja possível destacar características diferenciadas na implementação das sucessivas Campanhas e até falar do seu «faseamento», na medida em que são muito marcadas pelos acontecimentos políticos que se vão sucedendo, nomeadamente o 28 de Setembro, que marca o seu início, o 11 de Março e o "verão quente", que assinalam o seu comprometimento com a "via socialista" e a sua evolução de "*esclarecimento cívico*" para a "*acção cívica*", ou do seu engajamento na constituição de estruturas populares

[247] Boletim das Forças Armadas, nº 14, 8 de Abril de 1975, no artigo "*MFA- Um pacto com os partidos*".

(conselhos de aldeia e comissões de moradores), até ao 25 de Novembro que lhes põe fim, pode-se falar de uma matriz comum que as configuram e lhes atribuem o seu carácter e unidade[248]. Trata-se de um conjunto de militares (entre 150 a 500, consoante as campanhas) provenientes de uma ou de várias Unidades Militares, divididos em equipas, apoiados, por vezes, ou em diversos momentos, por civis voluntários (médicos, enfermeiros, engenheiros, artistas, intelectuais, etc.) que se deslocavam para uma zona rural previamente escolhida a fim de dar início às atividades de dinamização. Estas começavam geralmente pelos contactos com as "forças vivas" locais, como as Comissões Administrativas das Câmaras Municipais e das Juntas de Freguesia (que resultaram dos processos de saneamento desses órgãos a seguir ao 25 de Abril), misericórdias, paróquias, associações diversas, cooperativas agrícolas, etc. e "(…) *mais importante ainda – as conversas com as pessoas nos cafés, nos locais de trabalho e nas associações locais, que o fascismo não conseguira matar*"[249]. Estes contactos deveriam permitir a feitura de um primeiro levantamento dos problemas existentes e das "necessidades" da população e uma planificação das atividades, quer as culturais (projeção de filmes, representações teatrais, pinturas de murais, etc., envolvendo a população e grupos culturais locais se os houvesse), quer as de "esclarecimento cívico", abertas a toda a população e onde tudo (em principio) se poderia discutir. Por vezes constituíam-se grupos de trabalho, em torno de determinados assuntos, com a participação de militares e representantes da população, ou de determinados grupos socioprofissionais. Do mesmo modo, a participação de voluntários civis, nomeadamente, artistas e intelectuais de diversas áreas constituía um aporte considerável à multiplicação das possibilidades de ação dos militares. Como afirma Begonha

[248] Campanhas de Dinamização Cultural e Esclarecimento Cívico Realizadas

Local de realização da Campanha	*Unidades Militares envolvidas*	*Data*
Distrito da Guarda (concelhos da Guarda, Sabugal, Trancoso, Pinhel e Gouveia)	EPAM – Escola Prática de Administração Militar	25 de Novembro/74 a 7 de Dezembro/74
Operação Nortada (Trás-os-Montes) Campanha itinerante: Eixo Bragança, Vila Real, Lamego, Viseu (15 concelhos percorridos)	Batalhão de Comandos,	9 de Janeiro/75 a 18 de Janeiro/75
Castelo Branco (os 11 concelhos do distrito)	Militares de diversas unidades dos três ramos das Forças Armadas	23 de Janeiro/75 a 2 de Fevereiro/75
Operação Verdade (Alto Minho) (concelhos de Arcos de Valdevez, Ponte da Barca, Monção e Melgaço)	Regimento de Caçadores Para-Quedistas Base Aérea nº 3	31 de Janeiro/75 a 9 de Fevereiro/75
Distrito de Viseu	Escola Prática de Administração Militar, Escola Militar de Eletromecânica, Escola Naval, GNR	20 de Março/75 a Outubro /75
Operação Maio Nordeste /Distrito de Bragança (todos os concelhos do distrito)	Militares de diversas unidades dos três ramos das Forças Armadas; GNR e PSP, Guarda Fiscal	17 de Maio/75 a meados de Outubro 1975
Distrito da Guarda (todos os concelhos do distrito)	Academia Militar, Força Aérea, GNR, Guarda Fiscal	15 de Julho/75 a 4 de Agosto 75

Quadro elaborado a partir da descrição sumária das "campanhas" contida no livro "5ª Divisão MFA – Revolução e Cultura, de Manuel Begonha (2016)

[249] Boletim das Forças Armadas, nº 9, 28 de Janeiro de 1975, no dossiê "*Operação Nortada, dois testemunhos*"

> "*Para os que intervieram neste processo viveu-se uma experiência de galvanização e de esperança irrepetível. Centenas de criadores, dos mais relevantes existentes em Portugal, desde os artistas plásticos e gráficos, escritores, actores, artistas de circo e fantoches, encenadores, técnicos de todas as especialidades, músicos, bailarinos, compositores, cineastas, jornalistas, deram o seu melhor contributo à Revolução, cobrindo este país de cartazes, pinturas, murais, tarjetas, livros, representações de todas as formas de elevação cultural e cívica do povo que não poderão ser esquecidos."* (2016: 81).

As primeiras campanhas tiveram uma duração entre 10 a 13 dias, o que se veio a revelar um tempo curto para alcançar os objetivos pretendidos, pelo que a sua duração foi aumentada permanecendo os militares nas localidades, nas últimas campanhas, por diversos meses, o que envolvia uma logística mais sofisticada. Os registos dessas campanhas, a partir do ponto de vista dos militares que nelas participaram, dão-nos conta do "sentimento de missão", do "cumprimento de um dever" para com o povo, com que eram realizadas e duma consciência viva da sua importância para a consolidação do processo democrático e para a melhoria das condições de vida das populações, mas também das dificuldades e resistências encontradas.

Dificuldades associadas a deficiências internas da própria organização das campanhas, onde se reconhece, por vezes, alguma impreparação dos militares para as funções de animação e dinamização cultural e social, que se traduzia essencialmente por dificuldades de perceção do contexto social em que atuavam ou pelo uso de linguagem excessivamente politizada ou afastada das realidades do meio, ou mesmo, em certos casos, por condutas menos corretas no contacto com a população (desrespeito, autoritarismo, etc.). Dificuldades que foram sendo ultrapassadas pelo reconhecimento da sua existência e pelo esforço para as ultrapassar e, sobretudo pela experiência acumulada, tendo sido produzidos diversos materiais, recomendações e guias de ação, a este propósito.[250]

Está também presente o sentimento de se estar a viver uma experiência sem paralelo, de uma grande riqueza de aprendizagens, de ensinar e de aprender, de onde se sai humanamente transformado, de se ter ganho uma nova consciência da realidade do país. A referência às aprendizagens realizadas pelos militares em contacto com as populações são muitas e variadas. Citamos algumas:

> "*Os militares têm-se democratizado nesses contactos, têm sofrido uma profunda evolução. Alguns oficiais que vêm de campanhas de dinamização dizem que «levaram uma lavagem ao cérebro*" (discurso de Vasco

[250] Alguns destes materiais podem ser consultados no livro "*MFA – Dinamização Cultural e Acção Cívica*" (s/ data).

Gonçalves no I Congresso dos Escritores, in MFA e Luta de classes, R. Correia et al. s/ data, a: 165).

"(…) por isso não assumiram [os militares] *a posição arrogante de «Educadores do Povo», antes reconheceram a necessidade do contacto permanente com as populações dos diversos concelhos, de aprenderem a maneira de viver e trabalhar das populações, os seus hábitos de associação, as suas formas culturais, os seus grandes problemas* (…) " (MFA – Dinamização Cultural e Acção Cívica, R. Correia et al. s/ data: 159, a propósito da campanha Maio Nordeste).

"*Com esta campanha ganhou-se experiência. Aprendeu-se e ensinou-se* (…)" (Boletim do MFA nº 7 de 24 de Dezembro de 1974).

"(…) *temo-nos apercebido da verdadeira dimensão dos problemas do país, das carências, do estado de despolitização e dos anseios da população que, por vezes, tem carências primárias* (…)" (Boletim do MFA nº 9 de 28 de Janeiro de 1975)

Os militares deparam-se, também, com resistências e obstáculos: as desconfianças das populações (quase sempre superadas)[251], as "manobras da reação" desenvolvidas por gentes da terra, que queriam manter "as populações no obscurantismo", e até os entraves vindos do interior das próprias forças armadas (as ajudas que não chegavam, as máquinas da engenharia militar que não apareciam, os comandantes que não se empenhavam, etc.).

A partir de Março de 1975, a experiência adquirida das Campanhas anteriores e a evolução política vem acrescentar à dinamização cultural e ao esclarecimento cívico um novo tópico: A *Ação Cívica*[252]. Os militares envolvidos na sua organização chegaram à conclusão que não basta a dinamização cultural e o esclarecimento cívico (sobretudo a partir de campanhas realizadas em tempo escasso) para abrir espíritos, alterar atitudes e comportamentos, despertar a iniciativa autónoma das populações que conduzisse à modificação de estruturas sociais, económicas, culturais e mentais herdadas de décadas de autoritarismo político e conservadorismo social e moral. Impõe-se a ação concreta em

[251] Um exemplo, entre outros, contados no Boletim do MFA: "*Em Dade* (distrito de Viseu) *as pessoas arrancaram cartazes que anunciavam uma sessão de esclarecimento do MFA numa aldeia vizinha. Fugiram dos militares que lá iam para conversar com elas, tocaram os sinos a rebate, meteram-se nas suas casas e insultaram os elementos do MFA a coberto da noite* (…) *Não desistiram os homens do MFA. Voltaram no dia seguinte. Falaram com as pessoas. Mostraram quem são e o que querem fazer com o Povo. E as pessoas foram-se chegando aos poucos. Perguntaram e viram como era diferente do que lhe tinha sido dito."* Dinamização e Acção Cívica em Viseu", Boletim do MFA, nº 15 de 22 de Abril de 1975.

[252] " *A fim de harmonizar um esclarecimento cívico com a dinamização cultural e simultaneamente solucionar algumas carências mais prementes da população criou-se uma estrutura capaz de utilizar os grandes meios das FA's, surgindo assim um terceiro fator que é a Acção Cívica* (…) [que] *não é mais do que a resultante da experiência acumulada no terreno pelos técnicos militares que vão chegando onde quer que se tornem necessários, tornando assim produtivos e criadores os meios humanos e materiais de que dispõe". "*Apoio Cívico: Passar das Palavras aos Actos*", in,* Boletim das Forças Armadas nº 18 de 22 de Maio de 1975.

torno da resolução dos problemas reais da população tanto mais que o objetivo do MFA (traduzido na aliança povo-mfa) já não é só a democratização associada ao desenvolvimento e à descolonização, mas, também, a construção de uma sociedade socialista. A *Acção Cívica* vai-se traduzir num esforço para que os militares e os voluntários civis a eles associados assegurem uma presença mais efetiva e permanente no terreno e que, tendo em conta os problemas concretos encontrados e discutidos com a população, se lhes encontre uma solução. Às sessões culturais e à discussão política e dos problemas locais juntam-se as «campanhas» de abertura de estradas e caminhos, de abastecimento de água, de eletrificação, realizam-se campanhas sanitárias e de vacinação, põem-se hospitais, centros de saúde e escolas a funcionar, etc. Criam-se Gabinetes e Comissões Técnicas de Apoio às Campanhas nas áreas de Engenharia Militar, Economia, Agricultura, Pescas e Saúde. Planeiam-se, ao abrigo desta nova perspetiva, o alargamento das campanhas a outros pontos do território (Alentejo, Litoral Norte, Algarve, Braga). Começa também, por essa altura, com o aprofundamento do processo revolucionário e na sequência do 11 de Março, a «falar-se» não apenas de «dinamização cultural», «esclarecimento politico» ou «ação cívica», mas também da necessidade de uma "*revolução cultural*" (Boletim do MFA nº 18)[253]. Para que tal fosse possível e para que a cultura "*não seja um privilégio de Lisboa e Porto*" é preciso

> "(…) *levar a todo o lado o Teatro, o Cinema, as Artes Plásticas, a Alfabetização, a Dança, o Canto, enfim a verdadeira revitalização de tudo que o povo tem de rico, próprio, que está diluído, disperso, não apoiado ou descoordenado, desenvolvendo a criatividade popular."*
>
> Assim,
> "*A revolução deverá fazer-se acompanhar de uma profunda «culturização» do Povo Português, de molde a que o seu saber aumente e a consciência evolua* (…) (Boletim do MFA, nº 15)

A fim de se concretizar a revolução cultural, nomeadamente nas zonas rurais, "*torna-se necessário que os nossos técnicos, o nosso pessoal se regionalize, abandonando os centros urbanos e inicie a caminhada até às aldeias*", afirma-se no Boletim do MFA, nº 24 (Julho 1975). A ideia de uma »revolução cultural» das massas rurais, a partir de agentes exteriores à comunidade, mas que nela se procuram inserir, que perpassa aqui e ali em declarações ou escritos de militares envolvidos nas campanhas, que se faz sentir em certos momentos do período revolucionário, pode fazer ecoar exemplos de outros processos revolucionários como é o caso da "revolução cultural" chinesa ou da experiência cubana de alfabetização, ao tempo ainda muito presentes no imaginário

[253] "*Apoio Cívico: Passar das Palavras aos Actos",* in, Boletim das Forças Armadas nº 18 de 20 de Maio de 1975.

revolucionário. No entanto, ainda que seja plausível que a ideia de realização das Campanhas de Dinamização Cultural», nas zonas rurais do país, pudesse ter tido como «inspiração» determinadas experiências internacionais, as teses que filiam a sua génese numa importação explícita de modelos externos devem ser questionada. Diz-se no Boletim do MFA, nº 12 de 11 de Março de 1975, a este propósito: "*Não seguimos modelos pela simples razão de que não os havia* (…) *os propósitos e as ações das campanhas refletem uma mentalidade própria, um humanismo português a que não falta um certo idealismo*". Ainda assim, se se procurarem possíveis referências ideológicas no Boletim das Forças Armadas, de facto, não parecem ser, a experiência do socialismo cubano ou, ainda menos, a do soviético ou do chinês que estejam presentes. É sobretudo a experiência dos movimentos de libertação das ex-colónias portuguesas e da revolução peruana que aí se encontram refletidas.

Assiste-se, também, ao reforço de uma linha de ação que consistia no incentivo e apoio à formação de estruturas de poder popular, nomeadamente de Comissões de Aldeia e de Comissões de Moradores (nas terras de maior dimensão), no pressuposto que estas entidades, com o tempo, poderiam assumir a responsabilidade de prosseguimento das ações iniciadas, a resolução dos problemas das comunidades e a representação social e política destas, integrando-as assim no processo político global do país. A "dinamização cultural" transformava-se, cada vez mais, em "dinamização social".

Curiosamente, a questão do analfabetismo, sempre elencada como problema maior dessas zonas rurais e colocada no rol dos problemas a resolver com urgência, não vai ser, no âmbito das *Campanhas de Dinamização Cultural*, objeto de nenhuma ação particular, sendo repetidamente adiada para momento mais oportuno.[254] Os militares da CODICE não terão conseguido mobilizar outras entidades, com as competências necessárias, para essa finalidade. Como afirma Ramiro Correia et al. (s/ data: 93) nunca foi possível, no âmbito da CODICE, organizar uma campanha de alfabetização apesar de ter existido, no seu âmbito, uma comissão para tal fim. Esse objetivo parece não ter sido considerado prioritário por "*setores da nossa governação*", escreve. Também aquela «comissão», num comunicado de 22 de Novembro de 1975, lamentava que se tivesse procurado "(…) *ignorar a necessidade patriótica de uma campanha nacional de alfabetização furtando criminosamente a milhões de portugueses esse seu direito inalienável*" (idem: 134)

[254] Nos documentos que tivemos oportunidade de consultar: Boletim das Forças Armadas, documentos sobre a «Campanha de Dinamização» da 5ª Divisão, bibliografia produzida por militares envolvidos, não são feitas referências à campanha de alfabetização promovida pelos estudantes.

Com a evolução da situação política no sentido de uma progressiva radicalização dos conflitos sociais e políticos, com as Forças Armadas cada vez mais divididas entre aqueles que defendiam o aprofundamento do processo revolucionário e aqueles que preconizavam o seu "abrandamento" e até o seu recuo, por não concordarem com a direção que esse processo tinha tomado ou que temiam que uma luta política muito intensa pudesse conduzir a uma desagregação da sociedade portuguesa, as condições político-militares para o prosseguimento das ações de "dinamização" tornaram-se mais problemáticas. A alteração significativa na correlação de forças no interior das Forças Armadas, verificada a partir de Agosto de 1975, e os acontecimentos de 25 de Novembro, produzem modificações de monta na orientação do processo político ditando, definitivamente, o fim das Campanhas de Dinamização Cultural[255].

Depois da extinção da 5ª Divisão em Agosto de 75, a CODICE, entidade responsável pela organização das Campanhas, fica a funcionar na dependência direta do General Costa Gomes, sendo extinta logo a 26 de Novembro. Diz Ramiro Correia que os (…) *homens que a representavam quer nas unidades militares, em campanhas no terreno e em cargos de chefia foram presos, licenciados ou enviados à situação militar de onde haviam sido requisitados*" (idem: 141). Assinale-se também a destruição de arquivos da CODICE, englobando documentos e relatórios relativos ao Programa de Dinamização Cultural, referida por Begonha, que escreve que "(…) *já numa época de revanchismo político, após o 25 de Novembro, toda esta documentação* [centenas de documentos e relatórios provenientes das várias comissões dinamizadoras regionais e distritais], *muitíssimo útil, foi mandada queimar, juntamente com o que restava dos boletins do MFA*" (2016: 81) Tal foi a urgência, dos "vencedores" da grande batalha política do verão de 75, em pôr fim a uma das mais interessantes experiências de animação e dinamização cultural e social (mas também política) e por essa via de educação informal e não formal, realizada no nosso país.

Um dos principais "eixos de ataque" de muitos dos que às Campanhas de Dinamização Cultural se opuseram, foi a insuflação do medo do "comunismo" que, afirmava-se, seria trazido pelos militares às aldeias e vilas do campo português, propagado por caciques de diversos matizes e representantes de um clero comprometido com os poderes fáticos locais. Em simultâneo, a nível da luta ideológica nacional, assiste-se a uma tentativa de identificação total entre os militares da 5ª Divisão e o Partido

[255] Algumas atividades de *Dinamização Cultural, Esclarecimento e Ação Cívica,* prosseguiram por mais algum tempo (pouco) a cargo das Comissões Regionais ou Distritais de Dinamização Cultural, sob orientação dos comandantes das diversas regiões militares, como foi o caso de Sernancelhe (campanha médico-sanitária: higiene escolar, higiene materno-infantil, partos, vacinação, consultas médicas, cuidados de enfermagem, recuperação de infraestrutura hospitalar, instalação de laboratório de análises, apoio à criação de Comissões de Aldeia) ou Castro Daire (campanha sociocultural e ação cívica: projeção de filmes sobre temáticas variadas, espetáculos musicais, teatrais, palhaços, envolvendo grupos e artistas de várias partes do país, mas também das proximidades, sessões de esclarecimento político, cuidados veterinários, abertura de estradas e caminhos, infraestruturas rurais, apoio à criação de Comissões de Aldeia) no distrito de Viseu. No final de 1975 estava já tudo terminado. Os militares regressaram aos quarteis. (Ramiro Correia et al. s/ data: 103-140).

Comunista Português que, mau grado a possível existência de alguma afinidade, terá sido bastante exagerada. A propósito das relações entre as campanhas de dinamização cultural e os diversos partidos políticos, refere Ramiro Correia et al. que

> "*Na verdade, a dinamização foi por todos eles encarada com expectativa e desconfiança. O PCP* (…) *temia mais a incapacidade que as intenções dos militares, mas acima de tudo uma prática esquerdista; o PS mantinha-se na expectativa não acreditando muito nem na capacidade nem nas intenções. À medida que o tempo foi passando toma a liderança dos ataques à dinamização* (…) *Outros partidos de esquerda revolucionária, acompanharam a trajectória da dinamização cultural até ao desenvolvimento das organizações unitárias e poder popular (…) Os partidos de direita como o PPD e o CDS (…) trataram de caluniar e dificultar a ação dos militares de quem desconfiavam* (…)" (s/data:37-38)

A opinião do secretário-geral do Partido Comunista, Álvaro Cunhal, sobre as campanhas de dinamização cultural é, também, a esse propósito, esclarecedora. Como afirma

> "*as campanhas dinamizadoras do MFA junto das populações constituíram sem dúvida uma iniciativa animada de idealismo (…) Mas não só o esclarecimento das populações foi gravemente prejudicado pela propaganda verbalista, pela falta de apresentação de uma perspetiva real e por vezes pela destrutiva influência esquerdista, como, a par do esclarecimento, poucas ou nenhumas medidas foram tomadas para a defesa dos interesses das populações e contra o poder local fascista e fascizante*" (1976: 154)

Um eco dessa persistente associação, vista de forma literal e simplista (a nosso ver) é-nos dada por Fernando Rosas (historiador, mas também participante ativo nas lutas políticas da época) quando afirma que

> "(…) *transforma-se a V divisão do EMGFA, controlada por quadros do PCP ou seus apoiantes da Marinha e do Exército, num aparelho multifacetado de propaganda e difusão ideológica; lançam-se no Norte as Campanhas de Dinamização Cultural* (…)" (2006: 26)

A este propósito, de modo mais matizado, Loff refere que

> *"A atuação de milhares de militares e voluntários civis teve dimensões educativas como a alfabetização, sanitárias, de obras públicas e de consciencialização política que pretendiam levar a Revolução até onde ou quase nada parecia ter mudado. O recrutamento dos seus dirigentes e a caracterização política dos protagonistas das suas ações aproximou a 5ª*

> *Divisão da atuação da esquerda revolucionária (PCP e extrema esquerda), e contribuiu para a politização assumida do MFA"* (2006: 188)

3.3.3. As Campanhas de Dinamização Cultural entre as lógicas da «alfabetização» e do «poder popular»

Uma visão crítica das Campanhas do MFA é-nos dada por S. Stoer que, no quadro da sua análise às tendências educativas da época, no campo das forças revolucionárias, as apresenta, estruturadas em torno das correntes: a «alfabetização» e o «poder popular». Como afirma, o próprio MFA era atravessado por essa tensão que apontava

> "*para a existência de duas estratégias revolucionárias de transformação social com projetos colidentes quanto à mobilização social e cultural*". Uma assentava "*na tomada ou dominação do aparelho de Estado, na preparação duma direção centralizada da revolução com o MFA a agir como força de vanguarda liderando os aparelhos de Estado, o Governo e o Povo*" (1986:171)

e estava presente na "*secção educativa do programa do MFA de 1974 e no programa do Partido Comunista Português de Outubro de 1974*" (idem:173). A ideia da «mobilização» desenvolvida pela corrente da «alfabetização», atribuía, segundo este autor, ao poder central a tarefa de interpretar e levar à prática as exigências da sociedade civil, integrando na revolução os grupos de população delas afastados e mudar a cultura política do país. Esta conceção estará presente nas Campanhas de Dinamização Cultural (exemplo paradigmático da tese da corrente «alfabetizadora» e em vários projetos do Ministério da Educação, sobretudo no projeto de decreto-lei estatuindo o Plano Nacional de Alfabetização, que não chegou a entrar em vigor em virtude da queda do V Governo Provisório (ibidem). Os seus valores ideológicos baseavam-se "*nos princípios da democracia operária, relações sociais igualitárias, solidariedade social e luta de classes internacional*» (idem:174) e iriam buscar a sua inspiração fundamental às campanhas de alfabetização realizadas em Cuba no início dos anos sessenta (ibidem). Em contrapartida, a corrente do «poder popular» assentava

> "*na noção de um movimento social autónomo em relação ao Estado, nas noções de dualidade de poder e de construção de uma alternativa revolucionária, através dos órgãos locais de poder popular*» (idem:171). A situação política era definida como «pré-revolucionária» o MFA, como um campo da luta de classes e importante para o movimento social apenas na medida "*em que conseguisse proteger e promover a ocupação e controle*

local de escolas, fábricas, casas e terras pelos próprios elementos do movimento social" (ibidem).

A tese que contrapõe estas duas correntes, no seio das "forças revolucionárias", não nos parece inteiramente satisfatória. Por um lado, consideramos que ela pode descrever atitudes e práticas de parte dos agentes educativos em presença; por outro lado, a identificação de uma das correntes (a da alfabetização) quase exclusivamente com o PCP, mais voltada para a luta ideológica do que para o ato educativo, contrapondo-a a uma outra corrente (a do poder popular), associada a forças políticas de esquerda e revolucionárias, mas não a nenhum partido político, preocupada com uma democracia de base participativa, deixando fluir livremente todas as opiniões, liberta de todas as influências ideológicas autoritárias e favorecendo a auto-organização das populações, parece-nos algo esquemática e um pouco simplificadora de uma realidade complexa e muito volátil. Na realidade, num contexto em que o Estado tinha dificuldade em definir políticas, e ainda mais em impô-las, verificava-se, por parte de todas as forças políticas em presença, uma intensa luta pela hegemonia ideológica do processo revolucionário, pela influência do movimento popular e pela tomada de posições no aparelho de Estado e/ou militar.

O quadro das forças militares e políticas envolvidas nas Campanhas de Dinamização Cultural (bem como nas Campanhas de Alfabetização promovidas pela UNEP) afigura-se extravasar o campo restrito de influência do PCP. Numa primeira fase das campanhas nem sequer se fazem ouvir vozes críticas, no quadro partidário e político oficial. A sua contestação fica a cargo, como mostramos, de forças locais conservadoras ligadas à igreja ou a forças políticas de direita (sobretudo de extrema-direita). Como já referimos, na opinião de Ramiro Correia (s/data:37-38) os partidos políticos (incluindo o PCP) recebem-nas com expectativa, reserva ou desconfiança, mas sem manifestarem oposição aberta. Note-se também que, entre os militares que participam nas Campanhas de Dinamização figuram personalidades associadas a várias tendências do MFA. O COPCON[256], e muitas outras estruturas das Forças Armadas nelas participaram. Refira-se, por exemplo, que Jaime Neves (comandante militar que viria a ter um papel decisivo no 25 de Novembro) foi responsável pela Campanha de Dinamização "Operação Nortada".

É com a radicalização política que se vai verificar entre Março e Novembro de 1975 que as campanhas de dinamização cultural passarão a constituir uma peça da luta política em curso. A partir de 11 de Março de 1975 a defesa dos valores socialistas passou a ser comum entre diversas forças políticas e determinados setores militares e Portugal passa a ser "oficialmente" "uma sociedade caminho do socialismo" e do PPD à extrema-

[256] A propósito da participação do COPCON nas Campanhas de Dinamização Cultural, Ramiro Correia et.al. (s/data: 68-69) refere o seguinte: "*Note-se porém que a colaboração do COPCON no que refere a campanhas de dinamização não fora positiva. Pese embora o seu entusiasmo, o pessoal enviado à "Maio-Nordeste", nem sempre deixou de criar problemas pela sua identificação partidária*").

esquerda, todos, à sua maneira, se "inscrevem" no campo ideológico de algum tipo de socialismo. Expressões originárias da teoria marxista ou aparentadas como "luta de classes", "sociedade sem classes", "oprimidos e opressores", "explorados e exploradores", "mais-valia", "lucro", "capitalismo", "socialismo", "comunismo" e tantas outras entraram no léxico comum e vulgarizaram-se passando a fazer parte da discussão política corrente. Também os militares os utilizaram (apropriadamente ou não, consoante as circunstâncias) nas suas campanhas de dinamização. Mas parece problemático dizer-se que os militares da CODICE, enquanto estrutura coletiva, responsável por essa iniciativa, defendessem um modelo de socialismo do tipo do leste europeu para Portugal e, muito menos, que o tentassem impor ideologicamente às populações nas quais intervieram.

A contraposição da corrente da «alfabetização» à do «poder popular» (designações, na nossa opinião, algo equívocas) permite, no entanto, colocar em destaque duas abordagens distintas no modo como diferentes atores pensavam as práticas educativas, nas condições muito particulares que se seguiram ao 25 de Abril. De uma parte, e sem se pôr em causa a importância da iniciativa local no âmbito educativo, destacava-se a necessidade de uma intervenção decisiva do poder politico e militar no campo da alfabetização, da intervenção cultural e da promoção do debate político (que não deve ser confundido com inculcação ideológica), junto de populações (sobretudo as rurais do Norte e Centro do país) vistas como vítimas de abandono, exploração e discriminação pelo regime anterior e cumulativamente dominadas pela influência de uma igreja católica conservadora e reacionária que funcionava como travão à mudança de relações e práticas sociais e que, por esse motivo, teriam maiores dificuldades numa participação política ativa e consciente que a construção da democracia e (posteriormente) de "uma sociedade a caminho do socialismo" exigiria. De outra parte, desconfiava-se das virtualidades de uma ação centralizada, concentrada no tempo e nos meios, com gente vinda de fora, podendo desconhecer hábitos, necessidades e culturas das populações e, por isso mesmo, ao contrário do pretendido, levando a cabo ações com pouco poder transformativo real. Optava-se assim, por um modelo de intervenção que deveria ter como primeira etapa a capacidade de organização das próprias populações a nível local. Ainda assim nos poderemos interrogar se todas as comunidades locais teriam ainda o potencial interno que lhes permitisse essa estratégia e dispensar totalmente esse "empurrão" externo que muitos pensavam necessário. Assinale-se ainda que, se podemos olhar para estas duas «sensibilidades educativas» de mobilização revolucionária, como se estabelecendo numa relação de tensão entre si, é igualmente possível olhá-las pelo lado das sinergias que manifestavam. Do mesmo modo que as Campanhas de Alfabetização ajudaram a colocar o problema do analfabetismo na agenda pública e serviram como denotador para a iniciativa descentralizada de muitos agentes educativos

(individuais e coletivos), neste âmbito, também as Campanhas de Dinamização Cultural foram promotoras e dinamizadoras da iniciativa popular local.

A ação dos militares coordenados pela CODICE caracterizou-se, num primeiro momento, como referimos, pela organização de sessões culturais e sessões de debate político procurando por esse meio a consciencialização política de populações que viam afastadas da vida política das sua comunidades e do país, para posteriormente se empenharem na resolução de problemas do quotidiano dessas populações: arranjo e abertura de caminhos, de escolas, ou de hospitais, construção de redes de água e saneamento, entre tantas outras. Mas também, apoiaram a constituição de associações culturais, comissões de moradores e comissões de aldeia, na esperança de assim fortalecerem uma sociedade mais participativa, mais justa e igualitária.

A este propósito deve ainda referir-se que os "apoiantes" da dita corrente de "alfabetização" não hostilizavam, antes pelo contrário, as iniciativas descentralizadas fossem elas dedicadas ao combate ao analfabetismo, à educação básica ou de carácter sociocultural. Viam ambas as estratégias como complementares e não antagónicas.

Podemo-nos interrogar, naturalmente, sobre a capacidade dos militares levarem a cabo as tarefas a que se propuseram, se estavam preparados para a dimensão do desafio que se tinham colocado a si próprios, se os objetivos definidos eram justificados ou se a estratégias definidas eram coerentes com as metas pretendidas; se não seria irrealista a ideia de, com algumas sessões, e um pouco de discussão e "dinamização" cultural se alterarem mentalidades e estruturas sociais consolidadas ao longo de décadas senão de séculos; se a fronteira entre o debate e esclarecimento político e a inculcação ideológica não terá sido, muitas vezes, ultrapassada. Podemos (e devemos) questionarmo-nos sobre os resultados globais das campanhas de dinamização: produziram os efeitos finais que os seus promotores pretendiam? Tiveram um papel relevante no acesso e na fruição de "bens" culturais, ditos eruditos, por uma população normalmente afastada do seu consumo? Na criação de novos hábitos culturais? Na "reabilitação" de tradições e culturas populares e da sua conjugação com outros modelos culturais? Produziram-se mudanças nos modos de "ler o mundo" e o seu papel nele, por parte dos camponeses, trabalhadores rurais e urbanos, na sequência dessas campanhas e iniciativas? Mobilizou-se e esclareceu-se social e politicamente, de modo significativo, as populações dominadas, oprimidas, ou desfavorecidas, incentivando a participação, a autonomia e a organização popular para que pudessem "tomar o seu destino nas mãos"? Melhoraram-se as condições de vida dos habitantes do interior rural? Subtraíram-se as "camadas populares" à influência nefasta de caciques, terratenentes e "mandatários" diversos do anterior regime, ao obscurantismo e a ideologias conservadoras de vários matizes? Era uma iniciativa utópica e voluntarista que não levava em conta a realidade do mundo rural português? Interrogações a que não se pode responder simplesmente com um sim ou um não.

O 25 de Novembro e a subsequente derrota das forças revolucionárias vai não só colocar um ponto final às Campanhas de Dinamização Cultural, como obrigar qualquer uma dessas maneiras de olhar para os processos de educação e intervenção sociocultural, a redefinir os seus objetivos e respetivas modalidades de ação. Pode, entretanto, dizer-se que enquanto "movimento" impulsionado por militares "progressistas", contando com a colaboração de centenas de "ativistas" voluntários, visando a mudança social e o desenvolvimento material e cultural das populações que, nos poucos meses que teve de duração, gerou impactos consideráveis junto das populações onde se manifestou, numa dinâmica com características só possíveis (e compreensíveis) num contexto revolucionário em que a energia transformadora libertada pelo 25 de Abril percorreu, num frémito, todos os setores da sociedade portuguesa.

Apesar da sua curta duração e da sua inserção num contexto mais global de intensa luta política e ideológica e, mesmo tendo em conta, os muitos erros certamente cometidos, as *Campanhas de Dinamização Cultural* parecem-nos ter sido uma iniciativa que, não se inserindo numa ação imediatamente associada à educação, no sentido mais restrito de aquisição de competências escolares ou de leitura e escrita, tem uma dimensão profundamente educativa, no seu significado mais global de compreensão e ação sobre o mundo que, como defendia Paulo Freire, constitui uma característica essencial de qualquer intervenção "emancipadora" no campo da educação.

3.4. A AÇÃO DA DIREÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO PERMANENTE (1975-1976): UM MARCO FUNDADOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO PORTUGAL DEMOCRÁTICO

> "*Durante os nove meses que a história lhe concedeu, a DGEP, serviço do Estado, jogou a fundo a carta da autogestão na educação de adultos. Aos grupos locais compete prosseguirem na tarefa que eles próprios começaram*"
>
> Alberto Melo, Ana Benavente[257]

Entre Outubro de 1975 e Julho de 1976, a Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP), com novos responsáveis (Alberto Melo é o diretor-geral), vai procurar implementar um programa de educação popular direcionado sobretudo aos adultos, em

[257] Educação Popular em Portugal (1974-1976), 1978, Livros Horizonte, pág. 135.

torno da animação cultural e da promoção de iniciativas socioeducativas. Concebido como um programa de "*apoio real às iniciativas de base*" (Melo e Benavente, 1978: 10)[258], houve a preocupação, nas suas palavras, de não apresentar o programa como "*uma campanha de alfabetização*", o que seria redutor e até contraproducente, na medida em que, ao centrar a ação nessa questão, tender-se-ia a separar "(…) *os que são «educados» e os que o não são, os que não sabem ler e os que sabem*" (idem). No seu entendimento, o momento era de iniciativas comuns, à volta de problemas que todos sentissem e que unissem toda a coletividade em função de um mesmo objetivo- Isto conseguir-se-ia a partir do apoio às iniciativas populares, mesmo que elas não tivessem um objetivo educativo imediato. Entendia-se que o envolvimento e a participação das pessoas na organização e no desenvolvimento de atividades culturais, recreativas, reivindicativas e outras, tem por si só uma dimensão educativa que deve ser valorizada. Neste sentido, a ação sociocultural pode ser vista, em si mesma, como uma forma de educação de adultos ou, como se afirma,

> "*a organização coletiva autogerida criada para fazer face aos múltiplos problemas quotidianos já era uma forma de educação de adultos, podemos mesmo dizer de auto-educação de adultos*", mas também de "*pré-educação*" ou "*pré-alfabetização*" (idem:11).

Assim, a atividade sociocultural, nas suas dimensões cultural, política e educativa, constituiria uma base sólida a partir da qual se poderiam expressar outras necessidades e interesses sentidos pelas pessoas ou comunidades, como a alfabetização, a educação de base, a obtenção de certificação escolar, formação específica em determinadas áreas culturais ou profissionais. O papel do Estado, neste caso, da DGEP, seria o de apoiar estas dinâmicas, onde e quando surgissem, sem impor qualquer programa ou atividade pré-determinada. Esta perspetiva permitiria uma ação em função das circunstâncias locais e regionais, agindo a estrutura central estatal com uma função de apoio e suporte à iniciativa local. Tratava-se, sobretudo, de ser capaz de mobilizar meios e recursos para responder à diversidade de solicitações e dinamizar um «movimento» que se fazia, em grande medida, pela animação cultural. Como dizem os seus responsáveis, a DGEP, em vez de se preocupar com o que faltava às populações pouco escolarizadas, nomeadamente a cultura literária ou escrita, queria antes "(…) *partir do que essas populações tinham em abundância: a cultura popular, o saber, o saber dizer, o saber fazer*". Assim, por exemplo, tendo por base uma recolha de tradições orais (cantos, poemas provérbios, contos, etc.), de danças ou de artesanato, poder-se-iam vir a produzir materiais como exposições fotográficas, filmes, discos, brochuras ilustradas,

[258] Em 1978, Alberto Melo e Ana Benavente publicam o livro "*Educação Popular em Portugal 1974-1976*" que, em grande medida, resulta do relato da experiência da DGEP, entre Outubro de 1975 e Julho de 1976.

que permitiriam que a "*escrita entrasse na aldeia, ao serviço da cultura existente nessas regiões* (…) *antes mesmo de saber ler já os habitantes teriam «escrito» ou ajudado a escrever um livro, uma brochura, destruindo o feitiço* (…) (idem: 13)[259].

A questão do analfabetismo é encarada pela DGEP, como inserida numa problemática mais ampla. Não se tratava apenas de saber decodificar os códigos de leitura e escrita, mas de a enquadrar num contexto cultural em que se pretende

> "*ensinar a técnica de leitura e de escrita em condições tais que possa ser realmente utilizada, o que implica muitas outras transformações na vida social das populações, no seu tipo de existência, assim como meios organizados de educação permanente* (…)" (idem: 25)

Neste sentido, não se procurava desvalorizar ou esconder o analfabetismo da população adulta como aconteceu, em diferentes períodos do Estado Novo, nem, por outro lado, de o isolar e ou destacar como problema cimeiro educativo, descontextualizando-o da vida social e coletiva dos indivíduos e das populações. O combate pela alfabetização e pela educação era visto, pois, como um meio de participação social e política, numa sociedade democrática em construção e não como um fim em si mesmo, enquadrando-se numa perspetiva de educação permanente, cobrindo os diversos aspetos da vida em que os

> "*homens são os autores ou construtores dos seus próprios conhecimentos*" e pressupõe "*uma metodologia de interação permanente entre centro e periferia, individuo e sociedade, teoria e prática, reflexão e ação*" (idem:100).

A fim de colocarem em prática esta sua filosofia de intervenção, os responsáveis da DGEP puseram em marcha um conjunto de estratégias de ação e de iniciativas relevantes. Para além do apoio material e técnico generalizado à atividade das associações e organizações populares, que se traduziu no suporte à formação e acompanhamento de animadores culturais e educativos dessas entidades, na produção de documentos de trabalho para os animadores e para o desenvolvimento de atividades com os adultos, na elaboração de material audiovisual (diaporamas, exposições fotográficas, filmes, programas de rádio e televisão), no empréstimo de equipamentos diversos, de filmes e livros, no apoio à organização de bibliotecas, etc., três iniciativas se destacaram: a) a atribuição de bolsas de atividade; b) a "institucionalização" das associações de educação popular; c) a "invenção" de uma nova modalidade de avaliação de conhecimentos escolares dos adultos.

[259] Entenda-se aqui a referência à *destruição do feitiço* como a superação da hostilidade ou desconfiança com que as populações rurais, muitas vezes, encaravam o código escrito.

Quanto à primeira, consistia em providenciar um apoio financeiro mensal a elementos envolvidos em atividades de educação popular, naturalmente motivados para a ação que já desempenhavam ao serviço da coletividade, mas que tivessem condições para disponibilizar mais tempo à preparação e animação das atividades culturais e educativas na sua organização. Foram criados dois tipos de bolsa de atividade: a tempo parcial ou a tempo inteiro, ambas com a duração máxima de seis meses, sem possibilidades de renovação. A justificação para esta limitação era a de se evitar que este apoio pudesse ser entendido como suporte à constituição de uma carreira profissional. A intenção desta medida era consolidar o trabalho das associações e organizações populares, muitas das quais recém-criadas, ou funcionando agora em novas condições políticas, vivendo exclusivamente do trabalho voluntário, por vezes apenas aos fins-de-semana, daqueles que a elas se dedicavam. Permitia também criar um elo de ligação mais forte entre as associações e a DGEP, já que se podiam assumir como interlocutores privilegiados entre estas entidades. Entre Maio e Julho de 1976 iniciaram a sua atividade, como bolseiros, noventa animadores culturais e educativos (idem: 107). Cremos não errar ao dizer que terá sido a primeira vez, no campo da educação de adultos, que o Estado português assumiu responsabilidades no financiamento de um conjunto de "ativistas da educação de adultos" ou "militantes associativos", fora do quadro docente habitual.

O apoio à criação de "associações de educação popular", medida emblemática da DGEP, procurava formalizar um tipo de estrutura de carácter associativo dedicada às atividades de educação de adultos, numa perspetiva alargada, que representava, segundo nos parece, um esforço de implementar um sistema de educação de adultos assente na existência de uma rede de organizações populares para ela vocacionada. Numa situação propícia ao desenvolvimento da iniciativa popular e em que muitas pessoas e organizações se interessavam pelas questões educativas e já desenvolviam atividades com elas relacionadas, embora informalmente, a possibilidade de se constituírem como "associações de educação popular" poderia apresentar-se como benéfica, desde que tal não viesse a significar uma tutela por parte do Estado. Esta "institucionalização" representava, para alguns desses grupos informais, a possibilidade de adquirirem um estatuto legal e, por essa via, acederem a determinados apoios financeiros, materiais e pedagógicos disponibilizados por entidades públicas. Note-se que uma "associação de educação popular" tanto poderia surgir pela "formalização" de um grupo informal que se dedicasse a atividades de educação de adultos, como pela autonomização de um grupo que funcionasse no âmbito de uma associação cultural, associação de moradores, ou outra.

No decreto-Lei nº 384/76 de 20 de Maio[260] definiam-se como Associações de Educação Popular aquelas que tivessem como objetivos

> *a) "promover atividades de carácter cultural e educativo que possibilitem a aprendizagem coletiva das relações entre os indivíduos, os grupos sociais e o meio em que vivem;*
>
> *b) fomentar a criação de cursos escolares específicos para adultos, nomeadamente a alfabetização, como base para uma ininterrupta educação e formação cultural dos cidadãos;*
>
> c) *organizar atividades coletivas ou individuais destinadas à recolha e ao estudo de temas de interesse local, tendo também em vista a proteção do património cultural da região (tradição oral e outras)".*

Ao atentarmos nestes objetivos, reencontramos a importância atribuída à ação cultural e à participação na vida social e política, enquanto atividade educativa por excelência. Também é visível a pretensão de se ultrapassar as modalidades vincadamente escolares de conceber a educação popular e de adultos. Esta, tal como é equacionada nos documentos elaborados pela D.G.E.P. é, sobretudo, uma educação informal, ou pouco formalizada, muito entroncada na vida real dos sujeitos e no seu quotidiano. De "*natureza contrária ao sistema de ensino tradicional*", dizem Melo e Benavente (idem:15).

Apesar de o modelo proposto se orientar, em grande medida, para um sistema informal, ou pouco formal de educação de adultos, não foi, no entanto, esquecida a necessidade de se lançarem pontes com o sistema formal. Esta necessidade resultava do facto de muitos adultos que frequentavam as ações de alfabetização e de pós-alfabetização, nas diversas organizações populares, desejarem obter um diploma da 4ª classe, aliás necessário caso, por exemplo, pretendessem aceder a um emprego público, tirar a carta de condução ou emigrar legalmente, entre tantas outras situações em que tais habilitações eram exigidas. O sistema oficial, herdado do regime anterior, implicava para todos os adultos, que precisassem ou quisessem certificar a conclusão do 1º ciclo, a apresentação a um exame escrito e oral, perante um júri de três professores primários, consistindo as provas numa demonstração de conhecimento de escrita (um ditado), de leitura de textos e de respostas a questões sobre aritmética e geometria, história e geografia. Ora, uma situação tão formal e até artificial como um exame, muito circunscrito aos programas e currículos escolares, chocava com as modalidades mais informais e com a flexibilidade de conteúdos e métodos preconizada para a educação de adultos pela DGEP. Esta, propôs, por isso, uma "*modificação radical*" (idem:116) nos

[260] Regulamenta as Associações de Educação Popular.

processos de avaliação dos adultos, assente na construção de um dossiê individual, onde o adulto deveria reunir todos os seus trabalhos nas diversas áreas de aprendizagem.[261] Este dossiê seria presente a um júri de avaliação final, composto por três pessoas (duas nomeadas pela DGEP, mais o orientador do processo de aprendizagem do adulto). Do júri faria sempre parte, pelo menos, um professor primário com experiência no ensino de adultos. A sessão de avaliação decorria da análise do dossiê, respondendo o adulto às interrogações e comentários que fossem sendo suscitados. Para além disso, deveria o adulto elaborar um texto sobre um tema escolhido a partir de uma lista fornecida pelo júri. Esta sessão permitiria avaliar a capacidade de compreensão dos códigos de leitura e escrita e da sua utilização por parte do adulto, a capacidade de aplicar o cálculo aritmético a situações do quotidiano, a capacidade de elaborar um pensamento compreensivo e crítico da realidade social vivida e, consequentemente, obter a certificação correspondente.

Em Julho de 1976, a DGEP articulava a sua atividade com cerca de meio milhar de grupos locais (idem: 134). No entanto, todas estas experiências inovadoras não foram suficientes para garantir a continuidade do seu trabalho que se veria interrompido pela evolução da situação política nacional. As eleições de Abril de 1976, ganhas, sem maioria, pelo Partido Socialista, levaram à constituição do I Governo Constitucional que tomou posse em Julho de 1976. O novo ministro da Educação (Sottomayor Cardia) e a sua equipa definiram outras prioridades e atenderam a outras sensibilidades, da qual a educação de adultos, sobretudo numa perspetiva libertadora e emancipadora, inscrita em dinâmicas de organização popular, não fazia parte. Por despacho do ministro Cardia, noticiado na imprensa[262], são suspensas todas as "atividades não essenciais" da DGEP e dispensado o pessoal afeto a essas atividades, passando a sua continuidade a ficar dependente de uma futura "restruturação". A notícia que citamos, refere igualmente um protesto da equipa distrital do Porto da DGEP, contra essa suspensão referindo a existência de

> "*dezenas de experiências de alfabetização*", que o trabalho que se vinha a fazer "*através de seminários de formação de alfabetizadores e de atividades desenvolvidas por diversos grupos em muitas localidades com filmes e peças de teatro* (…) *começava a dar os seus frutos*" e que a sua interrupção iria contribuir para "*desmobilizar as populações já conscientes do seu papel de agentes transformadores da sociedade*".

[261] Portaria nº 419/76 de 13 de Julho. Estabelece normas orientadoras do processo de aprendizagem e dos critérios e forma de avaliação final de educação básica para adultos.

[262] Ver, por exemplo, Diário de Lisboa de 01.10.76

As atividades da DGEP vão sofrer uma redução significativa até final de 78, data a partir da qual se retomaria algum apoio às atividades educativas das associações populares (Santos Silva, 1990: 24).

Apesar da sua curta duração, o "modelo" de educação de adultos posto em marcha pela DGEP, entre Outubro de 1975 e Julho de 1976, assente no apoio às iniciativas populares de carácter educativo; no estabelecimento de uma relação de parceria do Estado com as organizações populares, mais do que numa relação normalizadora e impositiva; no reconhecimento do potencial valor educativo intrínseco dos contextos de vida, da ação cultural e da participação cívica, política e social; na importância atribuída ao desenvolvimento de uma capacidade de leitura crítica e autónoma da realidade; na defesa da articulação da formação/educação com o contexto local, na opção por modalidades formativas pouco estruturadas ou pouco formalizadas no campo da alfabetização e da educação de base; na "invenção" de modalidades de avaliação inscritas no saber e no saber fazer do adulto e não na memorização de conhecimentos, marcaria, de algum modo, o desenvolvimento futuro da educação de adultos entre nós.

Desenvolvendo a sua atividade num contexto de refluxo revolucionário, já a caminho do período que veio a chamar-se de "normalização política", este modo de conceber a educação de adultos dificilmente poderia subsistir como perspetiva dominante. Todavia a sua "marca" persiste, na medida em que corresponde aos modos de ver, de sentir e às necessidades de setores significativos da população portuguesa. Deste modo, e de acordo com as circunstâncias da evolução política e socioeconómica do país, esta "corrente", que Lima (2005:40) designou de "*lógica de educação popular de adultos*", aparece ou reaparece com maior ou menor visibilidade no campo das políticas e das práticas de educação de adultos no nosso país. Poderemos encontrá-la na conceção do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), elaborado no final dos anos setenta e implementado nos primeiros anos da década seguinte; em projetos de desenvolvimento local e social que desde aí se vem desenvolvendo; em certos aspetos no âmbito da criação da Agência Nacional de Educação Formação de Adultos (ANEFA), no fim dos anos 90 ou, já mais perto de nós, no Programa "Novas Oportunidades". Como diz aquele autor, referindo-se à capacidade de resistência dos movimentos populares (idem:55),

> "(…) *a educação popular retoma e reinventa a sua tradição crítica e transformadora, resistindo ativamente e criativamente ao seu enfraquecimento e à condição de um setor dócil e funcional*".

Também Canário, assinalando, por um lado, a profunda interconexão entre os movimentos populares e o programa da DGEP, destaca, por outro lado, a novidade do papel do Estado representada por esta estrutura, quando afirma que

> "*o projeto de intervenção da DGEP em 75/76, apesar do seu carácter efémero e da sua concretização muito parcial, representou por parte do Estado a primeira tentativa séria de organizar um sistema de educação de adultos numa perspetiva de educação permanente*" (2015: 18).

Pode assim dizer-se que a curta experiência de educação de adultos, protagonizada pela DGEP, nessa época, representa uma etapa fundamental na construção de uma política e na afirmação de práticas de educação de adultos no Portugal democrático.

3.5. O ENSINO PREPARATÓRIO E SECUNDÁRIO NOTURNO - UM ENSINO «À MARGEM» DO PROCESSO REVOLUCIONÁRIO

> *"O problema da educação dos adultos deve constituir, neste momento histórico da reconstrução de um país em transição para o socialismo, a questão fundamental. Sem dar uma resposta capaz a este problema, pouco se poderá adiantar na construção de um país que seja de todos. Sem garantir aos trabalhadores e a todas as classes menos favorecidas em especial, uma formação socio-cultural e humana, será impraticável a construção de um País, cujo povo optou pelo socialismo."*
>
> Manuela Silva et al.[263]

Com a revolução de Abril, e ao contrário do que se passou com a educação de base e a alfabetização, que suscitou diversas iniciativas da sociedade civil, discussão pública e alguma atenção do poder político, as questões envolvendo a educação pós-primária para os adultos dentro do sistema formal (ensinos preparatório e secundário noturno) passaram quase despercebidas. Os sucessivos governos provisórios, certamente submersos por outras preocupações, pouco mexeram nestas modalidades de ensino, limitando-se, no essencial, a garantir o seu funcionamento de continuidade. O IV e o V Governos Provisórios propuseram-se proceder à sua reconversão, mas ficaram-se pelas intenções. Previa-se o alargamento da rede escolar com oferta deste tipo de cursos, a alteração dos currículos, o encurtamento da duração dos cursos técnicos. Como medida imediata, propunha-se a auscultação de diversos setores profissionais, das associações

[263] "*Política e Educação Sistemática dos Adultos* ", Relatório elaborado para o Ministério da Educação (Secretaria de Estado de Orientação Pedagógica), por um grupo de trabalho coordenado por Manuela Silva, integrando também José Luís Catarino, José Manuel Paquete de Oliveira e Maria Luísa Serra de Matos. Datado de 1976, só seria publicado em 1982, por iniciativa da Direcção-Geral de Educação de Adultos.

de trabalhadores-estudantes e de organismos centrais e locais com vista a uma "*reforma do ensino noturno para vigorar no ano letivo de 1976/77*" (Programa do V Governo Provisório, Capítulo III C, Ponto 2 b2). Pouca coisa, num país em acelerada transformação e em transição de uma ditadura para uma democracia e num setor que, nos alvores da revolução, envolvia, como referimos, um número muito significativo de adultos, de professores e de escolas[264]. É certo que com o 25 de Abril, os "trabalhadores-estudantes" passaram a fazer ouvir a sua voz, a fazer reuniões e plenários e a aprovar textos reivindicativos, nomeadamente exigindo a facilitação da conciliação do trabalho com os estudos, propondo-se a redução do horário de trabalho para facilitar a frequência das aulas ou a dispensa de determinado número de dias de trabalho, sem prejuízo do salário para preparação e realização de testes e exames mas, como assinalou Rogério Fernandes, a vida corria sem grandes sobressaltos na generalidade dos cursos noturnos (1977:24).

Em 1975, como referimos, inicia-se o processo de unificação do Ensino Secundário (7º, 8º e 9º anos) e o "*princípio da dualização e segmentação do sistema* (…) *é definitivamente abandonado*" (Rodrigues: 2014: 46). Posteriormente, este princípio é estendido à totalidade do ensino secundário. Todavia, o ensino secundário noturno não acompanharia esta transformação. Com efeito, a distinção entre ensino técnico e ensino liceal permaneceu no ensino noturno até meados da década de oitenta, a despeito de algumas escolas terem implementado (em regime experimental) o ensino unificado em horário noturno. Esta situação, geradora de alguma ambiguidade, ditava algumas interrogações sobre o futuro do ensino secundário noturno, tanto mais que a manutenção das duas vias de ensino parece resultar mais de uma ausência de políticas do que de uma estratégia pensada para ele. O ensino preparatório, já unificado desde o final do Estado Novo, também não conheceu, na sua versão para os adultos, qualquer medida significativa, neste período. Com efeito, poder-se-á dizer que, em grande medida, o ensino preparatório e secundário noturno foi esquecido pelas políticas públicas do período revolucionário e remetido para segundo plano pela voragem dos acontecimentos sociais e políticos. São raros os documentos existentes sobre estes níveis de ensino, na perspetiva dos adultos, como é escassa a legislação sobre eles produzida, ou as discussões públicas sobre o assunto[265]. Ainda assim, podemos mencionar o relatório "*Política de Educação Sistemática dos Adultos*", que referimos na epígrafe deste ponto, da autoria de um grupo de trabalho coordenado por Manuela Silva. Aí aborda-se o conjunto do ensino básico e secundário dirigido aos adultos procurando-se, não tanto, fazer um balanço do que este foi no passado ou do que era nesse momento mas, sobretudo, fazer propostas para o que poderia/deveria ser.

[264] Ver ponto 2.5.6.

[265] Em pesquisa efetuada nos Diários da República (I Série), relativa ao período entre 26 de Abril de 1974 e 23 de Julho de 1976 (tomada de posse do I Governo Constitucional) nada encontramos que fizesse referência aos ensinos preparatório ou secundário noturno.

Partindo de uma perspetiva global da educação de adultos e considerando-a essencial para a reconstrução do país no pós 25 de Abril, para os trabalhadores e para as classes populares, via-a como indispensável para o desenvolvimento de um país que se encaminhava para uma sociedade socialista, como a Constituição recentemente aprovada indicava. Correspondendo "*ao mandato recebido*", o relatório incide "*sobre um aspecto particular da educação de adultos – o da formação sistemática, curricular, de nível pré-universitário*" (Silva et al. 1982:10), isto é, centra-se nas questões que envolvem a educação formal (escolar) de adultos. Os autores chamam, no entanto, a atenção para a unidade do campo da educação de adultos e as "*relações estreitas entre todos os seus aspectos*" (ibidem). Trata-se de um relatório relativamente curto e de carácter essencialmente propositivo, com poucos dados estatísticos ou empíricos, o que em certa medida o fragiliza, mas que é justificado, pelos próprios autores, pelo pouco tempo que dispuseram para a sua realização.

Alguns pontos interessantes desse documento merecem ser sublinhados. Em primeiro lugar, o número muito significativo (nas palavras do relatório) de pessoas que frequentavam o ensino noturno nas suas diversas modalidades. São adiantados alguns dados estatísticos referentes aos anos entre 1972 e 1975, que sintetizamos no quadro abaixo.[266] O ano de 1974/75 registava um total aproximado de 90 000 estudantes nesse ensino. No conjunto dos três anos letivos referidos frequentaram o ensino noturno 226 855 alunos, o que parece revelador da importância que este assumia. E a tendência que se verificava era para o seu crescimento. Embora a série apresentada seja muito pequena, todos os anos, no global, se registam aumentos importantes (menores nos cursos de ensino básico, que diminui um pouco em 1974/75; maiores no ensino liceal, que partia de uma base muito pequena e no ensino técnico que, apesar da abertura da via de ensino liceal aos adultos, continuou o seu processo de crescimento). Esta tendência já vinha de trás, como vimos, pois, a partir de meados da década de 50 a procura de educação a todos os níveis aumenta, apesar do regime ter sido sempre muito cuidadoso e até receoso no ajustamento da oferta educativa à procura que se fazia sentir. O 25 de Abril não infletiu essa tendência, antes pelo contrário, já que a democratização do acesso à educação foi uma das suas bandeiras. Como seria de esperar face ao quadro herdado do regime anterior, o grosso do contingente de estudantes adultos concentrava-se, por larga maioria, no ensino técnico, predominando amplamente uma frequência

[266] Número de alunos inscritos no ensino noturno entre os anos letivos 1972/73 e 1974/75 em várias modalidades

	1972/73			**1973/74**			**1974/1975**		
	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL
ENSINO BÁSICO (primário e preparatório)	2 270	2 115	4 385	7 865	5 921	13 726	7 373	5 238	12 611
ENSINO LICEAL	----	----	1 858	----	----	4 561	----	----	8186
ENSINO TÉCNICO	41 779	12 453	54 232	42 082	16 390	58 472	50 456	18 368	68 824
TOTAL	----	----	60 475	----	----	76 759	----	----	89 621

Fonte*: "Política de Educação Sistemática dos Adultos*". Manuela Silva et al. Direcção-Geral de Educação de Adultos, 1982

masculina, revelando uma sociedade em que o mundo da escola (e talvez ainda mais no ensino noturno) ainda era, em grande medida, um domínio dos homens. Não nos são indicados quaisquer dados relativamente ao perfil socioeconómico ou etário dos alunos. Revelava o relatório, no entanto, uma preocupação acrescida com os jovens entre os 14 e os 16 anos que, tendo abandonado a escola, estavam a ficar para trás relativamente à sua geração e que representavam 60% do respetivo grupo etário, devendo, na opinião dos seus autores, ser objeto de uma política educativa específica (Silva et al. 1982:16). Sem dúvida, um problema de grande dimensão que urgia resolver. A questão dos jovens que não prosseguiam estudos ou que nem sequer concluíam os seis anos de escolaridade obrigatória, fosse por abandono ou insucesso escolar, permaneceria, ainda, por muito tempo, na lista dos problemas a ultrapassar.

Reconhecendo que, até ao momento (1976), praticamente "*nada se fez no sentido de uma política educativa alargada de adultos*", mas apenas ações pontuais como o "*plano de alfabetização*" e algumas "*medidas superficiais*" de ensino formal de adultos que "*visavam exclusivamente*" melhorar alguns aspetos do funcionamento dos "*chamados cursos noturnos*" (idem:7-8), o relatório avançava com um conjunto de propostas que, a terem sido concretizadas, poderiam ter representado uma importante evolução da educação de adultos em Portugal. Entre elas, a possibilidade de o adulto, desde que alfabetizado, ser admitido a qualquer nível de ensino mediante a realização de um exame ou um estágio de curta duração; a alteração dos currículos que deixariam de se organizar por disciplinas, passando a sê-lo por áreas temáticas fundamentais; a possibilidade de o aluno que demonstrasse ter mais rapidamente adquirido os conhecimentos correspondentes a um determinado nível, poder avançar mais rapidamente para o patamar superior; um entendimento diferente da avaliação, que não deveria incidir exclusivamente na "*quantidade de conhecimentos armazenados*" mas, sobretudo, na verificação da "*síntese entre conhecimentos adquiridos e a sua aplicação na resolução dos problemas da prática quotidiana*"; a constituição de um corpo docente especializado na educação de adultos; a atribuição de um crédito de horas a todos os trabalhadores que as pretendessem utilizar em atividades educativas de carácter formal ou não formal; a criação, na orgânica do Ministério da Educação, de uma Secretaria Estado responsável pela definição e acompanhamento da política global de educação de adultos, cujo órgão executivo seria um Instituto Nacional de Educação de Adultos responsável pela articulação de "*todas as atividades oficiais de educação formal e não formal de adultos (excluídas as ações de formação profissional em sentido restrito) e o apoio e supervisão das acções empreendidas por outras entidades* (…)" (idem: 25-39). Em suma, defende-se a perspetiva de uma escola

> (…) *aberta, flexível, móvel, fora dos quadros tradicionais, que interligue de um modo muito conexo o estudo e a atividade profissional de cada um, ou*

> *melhor ainda, o seu mundo de trabalho e a sua aspiração de saber, na envolvência de toda a sua atividade socio-política* (…) *a escola pode ser na empresa, na cooperativa, no salão do município e o conteúdo programático do estudo deve estar em função do espaço geográfico e meio ambiente social do indivíduo* (…) e ser dirigida "*à formação global do cidadão*" (idem: 35).

Elaborado, este relatório, num momento de transição de um período revolucionário, para um dito de normalização, as propostas que continha não foram levadas em conta. A visão educativa de que parte, afirmando a educação como um direito de cidadania e voltada a uma formação global de carácter cultural, cívico e técnico, apostando em modalidades pouco habituais, em que se reconhece e valoriza a experiência de vida dos adultos e a educação não formal e informal, em que se sugerem percursos formativos flexíveis e se propõe um estatuto autónomo para a educação de adultos, que nunca tinha sido, entre nós, alcançado, constituía um programa que pareceria, a muitos, desajustado das novas realidades que se avizinhavam. Ainda assim, os seus pressupostos teóricos, ideológicos e práticos, em grande medida coincidentes com os que a Direcção-Geral de Educação Permanente também advogava, embora permanecendo nas margens das políticas educativas dominantes, encontrariam o seu lugar não apenas nas aspirações e nos desejos de alguns, mas em ações práticas que, ao longo das décadas seguintes, se traduziriam em projetos, programas e até em algumas políticas de educação de adultos que se viriam, em parte, a concretizar.

3.6. UTOPIAS, EXPERIÊNCIAS, REALIZAÇÕES, ENTUSIASMOS E DESENCANTOS: UMA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM TEMPOS DE REVOLUÇÃO (1974-1976) – CONSIDERAÇÕES GERAIS

O período de cerca de dois anos, que se viveu entre 1974 e 1976, é um tempo curto, mas pleno de mudanças e ruturas na sociedade portuguesa. O golpe militar de 25 de Abril, seguido pela «conquista das ruas» pelas «massas populares» põe fim a uma das mais longas ditaduras europeias. A sociedade portuguesa foi, então, percorrida por um frémito de liberdade, de discussão e participação política que conduziram à multiplicação de forças políticas e aos seus diversos projetos, bem como à emergência de um forte movimento popular e associativo que se movia em torno das mais variadas reivindicações: da libertação dos presos políticos à liberdade de associação e ao fim da censura; do direito à palavra ao direito à habitação e ao direito à educação; do direito à greve e a um salário justo ao fim da guerra colonial e à reforma agrária. Ocupações de ruas e

praças, de fábricas, de escolas, de casas vazias, de latifúndios, impuseram, muitas vezes, transformações e direitos antes da legislação os reconhecer.

A democracia e a liberdade recém-conquistadas herdaram uma situação educativa complexa e até confrangedora (em alguns aspetos), marcada, como referimos anteriormente, pela existência de uma enormíssima taxa de analfabetismo no conjunto da população portuguesa, pelo pequeno número de portugueses com frequência do ensino secundário ou superior, pelos receios patológicos que o regime manifestava pelos eventuais efeitos da educação e do aumento do nível cultural das populações, por uma orientação geral autoritária, conservadora e timorata que tendia a ver na educação algo a ser estritamente controlado. As contradições evidenciadas no final do Estado Novo pela reforma Veiga Simão, e que resultaram no seu falhanço, não são mais do que a demonstração (entre tantas outras) do impasse e da paralisia em que o regime de então se encontrava.

Nestas circunstâncias, a educação (e nela a educação de adultos) não podia ficar imune ao entusiasmo e ao turbilhão transformador que varreu o país na sequência da revolução de Abril. Mobilizaram-se energias, discutiram-se opções dispares, despontaram projetos e puseram-se em marcha as mais diversas iniciativas. Todos pareciam ter algo a dizer e vontade de fazer. Havia uma sociedade diferente, mais justa e solidária para construir. Ao lado das antigas associações cívicas e culturais que haviam simbolizado e organizado a resistência popular e democrática, multiplicaram-se novas associações, para as mais diversificadas finalidades, que apelavam à participação das pessoas. Os partidos políticos (a maioria recentemente criados) elaboram os seus programas e as suas estratégias de ação e procuram afirmar a sua influência. O MFA, protagonista fundamental dos acontecimentos que se desenrolavam, reivindicava para si a legitimidade de uma palavra a dizer quanto aos caminhos que a Revolução deveria percorrer fosse nos aspetos políticos, económicos ou culturais. Os órgãos de poder executivo e legislativo eram objeto de uma intensa disputa pelo seu controlo e, a nível local, muitas Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia rapidamente se viram ocupadas e a sua gestão atribuída a Comissões Administrativas, que as deviam colocar "ao serviço do povo". As «forças» do antigo regime resistiam como podiam à maré revolucionária, aproveitando-se do conformismo, do conservadorismo, do anticomunismo primário, ainda subsistente, apesar do forte abalo, em parte da população, procurando manter (ativamente ou por inércia) posições chave nos Ministérios, nas Escolas, na Justiça, nas Polícias, nos serviços administrativos, etc.

Do programa dos três «Dês» (Democratizar, Descolonizar, Desenvolver) que o Movimento das Forças Armadas tinha apresentado como orientações estratégicas para a mudança do país, rapidamente se chega ao projeto, sustentado por diversas forças políticas e sociais, de uma sociedade «a caminho do socialismo» (que viria a ter

acolhimento na futura Constituição). Neste processo, acumularam-se tensões que atravessavam o conjunto da sociedade, o Movimento das Forças Armadas (MFA), os partidos políticos e os movimentos sociais e que vieram a resolver-se a favor dos que defendiam uma democracia de tipo europeu ocidental, ainda que com muitas particularidades resultantes das vivências revolucionárias do momento. A aprovação da Constituição (Abril de 1976), a realização nesse mesmo ano de sucessivas eleições para todos os órgãos de poder político (Assembleia da República, Presidência da República e Autarquias Locais), que tornaram o Partido Socialista e o Partido Popular Democrático, os partidos mais representativos do sistema político português, a tomada de posse do I Governo Constitucional (Julho de 1976), fizeram entrar o país num período conhecido por «normalização» que viria a culminar, dez anos volvidos, no ingresso de Portugal na então CEE- Comunidade Económica Europeia.

Foi, pois, neste quadro complexo, vivido nos anos seguintes ao 25 de Abril e em que o tempo político e social se acelerou que, no campo educativo (como nos outros), se produziram mudanças rápidas e profundas nos discursos e nas práticas dos atores sociais. A democratização em torno da educação, nos seus múltiplos aspetos, desde a ampla discussão de tudo o que lhe dizia respeito, em reuniões e assembleias acaloradas, à discussão pública na imprensa, à possibilidade das organizações representativas de estudantes e professores poderem expressar publicamente as suas opiniões sem receio de perseguições políticas, é talvez a mais imediata e importante alteração a assinalar. A eleição de estruturas de direção das escolas, com a participação de alunos, professores e funcionários, em substituição dos antigos diretores ou reitores nomeados pelo Ministério da Educação, por critérios de fidelidade política, antes mesmo de qualquer legislação que a legitimasse é, nas circunstâncias da época, uma demonstração da vitalidade do processo social, democrático e participativo (à semelhança do que acontecia em tantos outros setores da sociedade). No entanto, pode dizer-se que a instabilidade política ao nível central, com a sucessão rápida de governos, que se verificou, bem como a polarização da sociedade (ou pelo menos dos seus setores mais dinâmicos) em torno dos diferentes projetos político-sociais que então se exprimiam, dificultavam a elaboração e estabilização de políticas públicas, centralmente definidas, para a educação. O espaço assim deixado vago (momentaneamente) pelo Estado central é, em grande medida, ocupado por dinâmicas democráticas e participativas definidas ao nível local. Situação que Boaventura Sousa Santos caracterizou, como referimos anteriormente, por «Estado dual» (1990) e que António Teodoro caracteriza como um movimento que a partir da *periferia* impõe ao *centro* a tomada de certas decisões e medidas (2001: 319). No entanto, a nosso ver, é importante referir que, se estes dois «polos» estabelecem, muitas vezes, uma relação de tensão, também estabeleciam relações de complementaridade, como se verificou à medida que o processo

revolucionário se ia aprofundando. Não constituíam, na nossa opinião, polos em oposição, mas sim polos de uma relação complexa, na medida em que, quer o Estado Central e as suas estruturas, quer as múltiplas entidades e estruturas no âmbito dos movimentos sociais e populares (associações e comissões de moradores, sindicatos, comissões de trabalhadores, associações de estudantes, conselhos diretivos das escolas eleitos por professores, alunos e funcionários, associações populares de cultura e desporto, comissões de utentes dos mais variados serviços, associações e comissões de jovens, mulheres ou grupos de pessoas mais ou menos espontâneos, prosseguindo os mais variados fins, etc.) eram, nos contextos sociais e políticos que se desenvolviam, atravessados por fortes dinâmicas divergentes, mas também convergentes, quanto a objetivos a alcançar e estratégias a desenvolver. Assembleias de estudantes do ensino superior, por exemplo, a que tivemos a oportunidade de assistir (apesar de frequentarmos o ensino técnico), fortemente marcadas por opiniões contrastantes, umas vezes, e por largos consensos, outras, são um exemplo disso. Pode afirmar-se, contudo, que existe uma grande concordância quanto ao facto de, nesse período, a força dos movimentos sociais ter condicionado e, em muitos casos, determinado, o caminho a seguir em numerosos aspetos da sociedade e da política portuguesa. Assim aconteceu também no campo da educação e, no caso que nos interessa em particular, no campo da educação de adultos.

No espaço de liberdade que se abriu com a revolução de Abril nasceram, naturalmente, uma imensa variedade de projetos e iniciativas inspiradas por motivações generosas e desejos de mudança. Foram tempos de utopias e experiências, de entusiasmos e alguns desencantos, de combates políticos e ideológicos intensos, que marcariam os destinos da democracia e da educação em Portugal. Relativamente à análise deste período, parece-nos importante destacar os seguintes aspetos:

a) Dos três «D» do programa do MFA, dois deles tocavam de forma significativa as questões educativas. A educação era chamada a contribuir para a Democratização e o Desenvolvimento do país o que, para ser realizado, implicava uma profunda alteração quanto às suas funções, objetivos e modalidades de funcionamento. Destes dois, talvez a Democratização tenha, neste período, ganho maior relevância. De facto, tratava-se, do ponto de vista político e de regime, de «acabar» com uma ditadura e construir uma democracia. Assim, a generalidade dos programas dos sucessivos governos provisórios, colocaram o objetivo da «democratização do ensino» à cabeça das suas preocupações, no campo educativo. Como assinala José Alberto Correia, analisando as ideologias educativas após 1974, depois da revolução e até ao início dos anos oitenta, predominou em Portugal um discurso centrado nas relações entre educação e democracia. Este autor, comparando os «discursos democratizantes na educação» na Europa e no Portugal

em contexto revolucionário, chama a atenção para o facto de estes terem contribuído (na Europa) para a despolitização da educação e, em Portugal, ao invés, para a sua politização. Se na Europa a preocupação era a da formação de cidadãos integrados em sistemas políticos democráticos, no nosso país, o que estava em causa, era uma definição de educação que contribuísse simultaneamente "*para a formação da democracia*" e legitimasse

> "*o exercício da democracia no interior do próprio espaço educativo*" Tratava-se, diz, de "*fundar uma cidade educativa regida pelos princípios da democracia e da participação e de construir uma educação capaz de contribuir para a consolidação da cidade democrática*" (Correia, 1999: 83).

Este autor dá, ainda, conta da existência de um «problema» de governabilidade no sistema educativo, provocado pela dificuldade do «centro» em definir as orientações gerais para a educação, apresentadas como objetivas e universais e de na «base» (nas escolas), agora abertas e sensíveis às dinâmicas locais, pela sua própria natureza, terem dificuldade em estabelecer normas gerais para o conjunto do sistema, o que «obrigava» a um "*equilíbrio instável* entre estas duas lógicas. No entanto, este "*défice de normatividade*" permitia a existência de um "*espaço comunicacional tendencialmente democrático"*, definido autonomamente pelos atores locais, o que lhe atribuía potencialidades emancipatórias e características utópicas, que promovia uma cidadania participativa e originou uma grande diversidade de configurações educativas baseadas no princípio do direito ao acesso de todos às oportunidades educativas (idem: 85).

Também Rui Grácio (um ator colocado no centro do sistema educativo – foi Secretário de Estado da Orientação Pedagógica nos II, III e IV governos provisórios), coloca sob o signo da «democratização» as principais alterações que se produziram no campo da educação. Na sua perspetiva, a democratização da educação só poderia verificar-se se se promovessem mudanças a vários níveis, sinalizando cinco dimensões essenciais desse processo: a democratização do acesso ao sistema de ensino por todos os cidadãos, concretizando o direito à educação e ao sucesso educativo; a renovação dos conteúdos e valores do ensino, alterando-se currículos manifestos e ocultos bem como as práticas pedagógicas; a democratização das modalidades de governo e do funcionamento das escolas e da relação destas com as autoridades centrais; a participação das forças sociais e dos diferentes atores (estudantes, professores, pais) na definição das políticas educativas; a vinculação democrática da articulação do sistema educativo com o desenvolvimento económico, tecnológico, social e cultural (1986:161). Entre as mudanças que elenca, refira-se a alteração aos conteúdos da aprendizagem "*desembaraçando-a dos valores típicos das ideologias fascista e colonialista*" e a promoção de valores

de modernidade cientifica e cultural e de pluralidade ideológica de cariz democrático; a dignificação do estatuto social, pedagógico e cívico do professorado, através do reconhecimento da autonomia pedagógica, da melhoria salarial e da liberdade de associação sindical; a gestão democrática das escolas e maior autonomia pedagógica; a alteração das relações professor/aluno num sentido democrático; o incremento de modalidades mais autónomas de aprendizagem; a "*descompressão*" das modalidades de avaliação do aproveitamento escolar; a abertura da escola à comunidade e às realidades locais; a implementação da via única do ensino secundário, contribuindo para a "*superação da função conservadora do ensino na divisão social do trabalho*". Relativamente à educação de adultos, assinala melhorias no acesso, nos conteúdos do ensino, nos métodos pedagógicos e nos sistemas de avaliação do ensino noturno e uma abordagem do analfabetismo "*segundo perspetivas e estratégias diferentes, traduzindo vontade política de atacar o problema*" (idem: 155-157).

A democratização da educação e do ensino, nas suas múltiplas vertentes, da qual fazem parte a luta política e ideológica pela sua definição constitui, pois, uma das chaves para o entendimento do sentido das transformações ocorridas no campo educativo durante o processo revolucionário de 74-76. Profundamente articulado com o processo de democratização, encontramos, na sua raiz, o desenvolvimento impetuoso dos movimentos sociais e populares que, na sua diversidade e na participação social que suscitaram, o impulsionaram e, muitas vezes, determinaram a sua direção.

b) Com o aprofundamento do processo revolucionário, a partir de Março de 1975, quando pela primeira vez se fala (no pacto MFA-Partidos) na via original para um socialismo português, o processo de democratização passa a entrelaçar-se intrincadamente com a procura das vias para se chegar a uma sociedade que passa a definir-se como «a caminho» para o socialismo. Já não se tratava apenas do regresso a uma democracia, ao desenvolvimento económico ou à descolonização (o que já não seria pouco). Tratava-se, a partir daquele momento, de construir um país mais igualitário e mais justo socialmente, colocando no seu horizonte uma sociedade que deseja abolir as desigualdades sociais (e as classes sociais). Trata-se, talvez, do momento mais utópico da revolução, já que não existia um consenso social sobre o que significava essa via original portuguesa para o socialismo, cujos caminhos deveriam ser descobertos à medida que se ia avançando, para não falarmos já dos tremendos desafios e oposições que um tal projeto levantaria numa sociedade profundamente classista e desigual como era a portuguesa da época. Não foi, no entanto, um caminho sem consequências: a nacionalização do sistema financeiro, a desarticulação dos conglomerados empresariais monopolistas, a

implementação do controlo operário em muitas empresas, a Reforma Agrária no sul do país - aí estão (estavam) para demonstrar o quanto então se avançou na desarticulação do sistema socioeconómico do anterior regime e na direção de uma nova sociedade que se anunciava.

No campo educativo, e naquele contexto, os objetivos de uma educação que favorecesse a afirmação de uma sociedade a caminho do socialismo confundem-se, em grande medida, com objetivos da sua democratização. O alargamento do acesso aos diversos níveis do ensino, a «desfascização» (como então se dizia) dos pogramas e currículos escolares, a democraticidade do funcionamento das estruturas educativas, a participação de professores, estudantes e outras forças sociais na vida da escola, eram, como outros, amplamente partilhados quer pelos movimentos ou partidos que afirmavam a sua filiação socialista, quanto pelos que se ficavam pela reivindicação da democratização das estruturas da educação. No entanto, pode dizer-se que um conjunto de propostas e linhas de ação afirmaram de forma mais veemente o carácter socialista que se pretendia imprimir à educação. Os apelos que, a partir de determinado momento, se fazem ouvir em torno da «mobilização educativa» ou da «*mobilização popular total como parte integrante da revolução cultural* (programa do V Governo Provisório), procurando de modo mais ou menos (des)centralizado envolver as populações, movimentos sociais e organizações num trabalho educativo visando, sobretudo o combate ao analfabetismo, à ignorância, ao obscurantismo, vistos como impeditivos dos avanços sociais e políticos que se pretendiam. As Campanhas de Alfabetização, as Campanhas de Dinamização Cultural do MFA, a ação da Direcção-Geral de Educação Permanente, que tratamos neste capítulo, resultam claramente desse «espírito» de mobilização educativa que têm origem, não apenas na iniciativa do poder central, mas igualmente (e talvez sobretudo) nos movimentos populares de base, insuflados pelo aprofundamento do processo revolucionário.

Uma outra linha educativa de carácter socializante foi a desejada aproximação do mundo da educação ao «trabalho produtivo» vista, não já como uma preparação funcional da mão-de-obra para as necessidades das empresas, mas como uma aproximação física e cultural entre estes dois espaços sociais, como um passo no sentido da "*abolição da distinção entre trabalho manual e intelectual através da associação estreita entre o estudo e a produção*" (circular da Direcção-Geral do Ensino Básico – DGEB - de 11 de Agosto de 1975, in Fernandes, 1977: 235-236). A abertura da escola ao meio social era outro dos objetivos definidos nesta circular que, em conjunto com a valorização do trabalho manual e a sua ligação ao trabalho intelectual, definiriam "*princípios basilares de uma pedagogia humanista*" (idem:135). A criação da «disciplina» de» Educação Cívica e Politécnica», no

âmbito do Ensino Secundário Unificado, ou das atividades de "*trabalho socialmente produtivo*", incluídas no currículo do ensino básico, são exemplos dessa orientação. A própria criação do Ensino Secundário Unificado, que punha fim à contestada divisão entre ensino técnico e liceal, apesar de amplamente partilhada por um conjunto alargado de forças políticas (algumas das quais viriam a contestá-lo posteriormente), continha aspetos programáticos que remetem para preocupações de carácter mais socializante, já que, para além do objetivo de diferir o momento de orientação escolar e de uma eventual escolha profissional para um momento posterior (dos doze para os quinze anos), pretendia igualmente "*modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho*" e "*romper com a dualidade escola/comunidade, educação formal/educação não formal pela deliberada abertura da instituição escolar ao meio cultural e social envolvente*" (Rui Grácio, 1986: 171).

c) Stephen Stoer, investigando a problemática da educação nas décadas de setenta e oitenta em Portugal avança, relativamente ao período entre 1974-76, com a tese da existência de duas correntes, ou duas estratégias opostas (a corrente de «alfabetização» e a corrente» poder popular») integrando-se ambas, no entanto, no esforço de «mobilização educativa» que caracterizou a posição das forças políticas e sociais situadas à esquerda no espectro partidário. Se partilhavam, as duas, da consciência da necessidade de uma ação decisiva no campo da educação básica e da cultura, sentida como indispensável ao avanço do processo revolucionário, diferiam significativamente nas estratégias a seguir, apresentando "*soluções em conflito para resolver o problema da revolução em Portugal*" (Stoer, 1986: 31). A corrente de «alfabetização», apostando em "*atividades centralmente planeadas e controladas*" (idem:253) e a corrente do «poder popular», privilegiando as iniciativas autónomas promovidas pelos movimentos populares de base, a "*ação direta na luta local*" (idem: 158). Também se identifica a corrente de «alfabetização» com o projeto de estabelecimento de um "*poder revolucionário central*" (idem:32), com o modelo do "*pedagogo esclarecido*" (idem:184), com um "*Estado a conquistar*" (idem:191), com a "*ocupação e/ou manipulação do Estado*" (idem: 197), com vista "*à consolidação das alterações políticas e económicas ocorridas no interior da administração pública*" (idem:198). Daqui decorre logicamente que, para Stoer, a corrente de «alfabetização» procura, mais, colocar a educação ao serviço da conquista do poder, do que o poder ao serviço da educação. Em contrapartida, a corrente do «poder popular» é associada a um movimento espontâneo ocorrido a partir das bases que, em grande medida, se afirma contra o Estado. Pretende esta corrente tornar as escolas numa "*contra-instituição baseada numa democracia direta participativa*" (idem:32) e

constituir um "*movimento social autónomo*" (idem:171), assente na ideia de que "*uma mudança real só poderá acontecer por meio da iniciativa popular autónoma, isto é, pela auto-organização da ação educacional e cultura*l" (idem:198). A definição dos caminhos da educação seria, assim, uma expressão da vontade dos atores locais. Para a corrente de «alfabetização», dar ao povo português o direito político à palavra, "*queria dizer agir como veículo do conteúdo"* de um discurso de carácter democratizante, bem como de natureza cultural e educativa, levando-o até ao povo (idem:159, nota 9); para o poder popular "*tal significava essencialmente deixar as pessoas dizer o que pensam*" (ibidem). Assim, uns procurariam convencer «as massas» da justeza das suas convicções, outros, apenas aspirariam a que as pessoas pudessem emitir as suas.

Ação exemplar e arquetípica da corrente de alfabetização foram as Campanhas de Dinamização Cultural promovidas pelo Movimento das Forças Armadas, mas Stoer refere também as Campanhas de Alfabetização promovidas pelos estudantes da Pró-UNEP (União Nacional de Estudantes Portugueses), o Serviço Cívico Estudantil e as alterações dos programas escolares no sentido da aproximação dos estudantes ao mundo produtivo e ação cívica, citando o caso da disciplina de Educação Cívica e Politécnica, introduzida no currículo do ensino secundário. No polo oposto (corrente do poder popular), encontramos como único exemplo, o movimento estudantil e o movimento docente nas escolas que, «obrigando» à demissão de diretores e reitores e ao afastamento dos professores mais comprometidos com o anterior regime, tomam a iniciativa de eleger órgãos de gestão próprios, exigindo maior autonomia na definição e organização da política educativa a aplicar no seu estabelecimento de ensino, chegando mesmo a recusar qualquer interferência do Ministério da Educação. Como refere Stoer "*a revolução impôs ao Estado a gestão democrática nas escolas*" (idem:153).

Quanto às forças sociais envolvidas na área da "mobilização educativa» pode-se referir, genericamente que, à «alfabetização», são habitualmente associados o PCP, alguns setores militares, nomeadamente a 5ª Divisão do MFA e algumas personalidades independentes próximas dos comunistas. Ao «poder popular» associava-se o movimento popular (ou parte dele), algumas forças políticas «à esquerda» do PCP, setores militares próximos do COPCON e também algumas personalidades independentes ideologicamente próximas destes setores.

Stoer, rodeou-se de certos cuidados e cautelas na explanação da sua tese, talvez precavendo-se contra equívocos que poderiam resultar de uma leitura apressada e simplista das suas afirmações. Afirma, por exemplo, que se

> "(…) *não era sem uma certa ambiguidade que o «poder popular» e a «alfabetização» correspondiam a distintos apoios sociais, também é errado*

identificar o movimento espontâneo que levou à gestão democrática nas escolas como sendo unicamente o terreno do «poder popular», ou os processos de mobilização planeados e controlados mais centralmente como sendo totalmente o terreno da alfabetização (…) Todavia, seria justo dizer, em termos gerais, que a categoria logicamente dominante do movimento espontâneo nas escolas era o «poder popular», ao passo que para os processos centralizados de mobilização era a «alfabetização»" (idem:158).[267]

A tese de Stoer sobre a «mobilização educativa» e as duas correntes que a constituíam e que se tornou com o tempo assaz consensual, sobretudo no terreno da investigação em educação de adultos, tem o mérito inegável de dar conta, no campo educativo, das diferenças, dos antagonismos e dos conflitos, que atravessaram as forças da esquerda política e os movimentos sociais durante o período revolucionário. Esta tese, suscita-nos, no entanto, alguns reparos. Em primeiro lugar as designações de «alfabetização» e de «poder popular» para nomear essas sensibilidades parece-nos poder prestar-se a alguma confusão. Com efeito, por um lado, embora alguns atores educativos tenham rejeitado o modelo de «campanha de alfabetização» todos, de algum modo, se envolveram em atividades de alfabetização atribuindo-lhe uma grande centralidade política e educativa. Por outro lado, os intervenientes e dinamizadores das campanhas de alfabetização, também se envolveram noutro tipo de ações de alfabetização e educação básica a nível local. A designação de uma das correntes como de «alfabetização» pode ter um efeito redutor e equívoco. Algo semelhante se passa com a designação de «poder popular» atribuída à outra corrente. Com efeito, ambas essas tendências sociais e políticas reivindicavam a defesa de uma conceção política baseada no poder popular. Se se identificar o «poder popular» com a ação dos movimentos sociais e as organizações populares em ação naquele período, será forçoso reconhecer a forte influência do PCP, no seu seio. Atribuir esta designação a uma «sensibilidade» que o exclui, parece-nos, igualmente, conter algo de equívoco.

A corrente «poder popular» é apresentada, em geral, como um movimento espontâneo das populações e, no caso, em particular dos movimentos estudantis e docentes. No entanto, e embora esteja fora de discussão a imensa energia e espontaneidade dos movimentos populares na sequência do 25 de Abril, seria

[267] Afirmações deste género vão aparecendo aqui e ali, ao longo do texto. Veja-se, por exemplo na página 198: "*De modo nenhum é claro que todos os grupos políticos que partilhavam da problemática do «poder popular» e a punham em ação como corrente mobilizadora, fossem fiéis à sua dinâmica central de «iniciativa popular autónoma, pela auto-organização da ação cultural e educacional*»

ingénuo pensar que as forças políticas e sociais (partidos de todos os quadrantes, MFA, Igreja, Sindicatos, etc.) não se envolveram rapidamente nesses movimentos fazendo valer, na medida do possível, os seus projetos políticos e de poder, incluindo os que são associados a esta corrente.

Por último, tememos que a contraposição efetuada através de um modelo explicativo dicotómico (que o autor se esforça, como referimos, ao longo do texto, por atenuar) possa contribuir para obscurecer um pouco a complexidade vivida no terreno e que a economia da explicação possa facilitar a emergência de visões redutoras da realidade. Outros autores viriam, posteriormente a associar à corrente do «poder popular» a ação da Direção-Geral de Educação Permanente, entre Outubro de 1975 e Julho de 1976, que conduziu, como referimos, um programa de apoio à iniciativa local das associações educativas ou com atividade nesta área. Esta inclusão coloca, contudo, a nosso ver, um problema de congruência, na medida em que se trata de um programa de iniciativa do Estado central, embora organizado segundo lógicas descentralizadoras. Esta «cooperação» entre o estado Central e as organizações populares de base, princípio articulador da ação da DGEP, parece-nos não «encaixar» totalmente na caracterização que Stoer faz da corrente de «poder popular» como defendendo uma autonomia radical dos movimentos populares de base, que se afirmam, em grande medida, contra o Estado. A ação da DGEP parece antes comprovar a possibilidade de colaboração entre o Estado Central e a as organizações populares locais, na presença de determinadas condições políticas (note-se que o Estado não tinha modificado a sua natureza «burguesa» tão criticada pela corrente do «poder popular»). Do nosso ponto de vista, poderia dizer-se que a ação da DGEP, mais do que se integrar na corrente «poder popular» e em oposição à corrente de «alfabetização», realiza uma forma de intersecção entre essas duas sensibilidades da «mobilização educativa», condizente (por um período curto de tempo) com as novas condições políticas que se vinham desenhando desde Agosto de 1975, acentuadas com os acontecimentos de 25 de Novembro e que, a prazo, como refere Stoer, conduziriam à «derrota» das correntes da mobilização e ao início do período da «normalização» (1986:187).

d) A educação de adultos vive, neste período, um momento de «reinvenção». Assente numa dinâmica de transformação social e desejo de mudança que se manifestou vivamente em Portugal, na sequência do 25 de Abril, a educação de adultos, vai passar a constituir um campo privilegiado aberto à ação e intervenção política, à iniciativa dos movimentos sociais e populares, à atividade militante de organizações e indivíduos preocupados com o «atraso» educativo, social e cultural do país, às experiências educativas e pedagógicas da mais variada natureza. A

emergência de um «movimento educativo», tendo por base associações populares que realizam ações em torno da alfabetização e da educação de base, a Campanha de alfabetização promovida pela pró-UNEP, nos alvores da revolução, as Campanhas de Dinamização Cultural do MFA no interior rural do país, as sessões de esclarecimento político e dinamização promovidas também pelo MFA um pouco por todo o lado e, mais tarde, a ação da DGEP, em cooperação com o movimento associativo popular, constituem exemplos dessa dinâmica de «mobilização» que percorreu o país e contribuiu para redefinir o campo da educação de adultos e introduzir traços que, umas vezes mais intensamente, outras mais discretamente, viriam a marcar o seu futuro.

Analisando as distintas lógicas que têm presidido à evolução da educação de adultos, em Portugal depois do 25 de Abril, Licínio Lima refere-se a este período, como tendo-se desenvolvido a partir de uma

> "*lógica de intervenção típica da educação popular, baseada em dinâmicas participativas e num ativismo socioeducativo que se traduziu numa miríade de iniciativas de auto-organização, de tipo local, dotadas de grande autonomia e, frequentemente, de assinalável criatividade*." (Lima, 2005: 37).

Rui Canário, tendo igualmente em conta as características populares e de iniciativa autónoma das populações presentes em muitas das atividades educativas que então se realizaram, fossem de alfabetização, de educação de base ou de promoção cultural e as muitas ações de carácter cívico empreendidas, considera ter sido esta a

> "*época mais importante de um processo de aprendizagem individual, mas também e sobretudo coletivo, que marca o período de «ouro» da educação e formação de adultos, em Portugal, nas últimas três décadas*" (Canário, 2007:11).

As dimensões informais e não formais da educação de adultos, por contraposição a uma orientação mais escolarizante são, justamente, uma das características essenciais que se podem assinalar. Muitas das ações então empreendidas apresentavam não apenas uma grande diversidade de conteúdos temáticos (que podiam ir da aprendizagem da leitura e da escrita, a questões de saúde, temas culturais diversos, à discussão de ideias para a resolução de problemas locais em torno da moradia, saneamento, etc.), mas também nas modalidades de organização que se ajustavam às particularidades dos participantes (durações diversas, horários flexíveis, etc.) e pouco preocupadas, em geral, com avaliações e certificações formais. A própria participação na dinâmica dos movimentos populares e nos processos sociais e políticos que então se geraram tinha, por si só,

dimensões educativas assinaláveis. Como salienta Rui Grácio referindo-se concretamente a este período, mas que podemos generalizar a todos os processos participativos,

> (…) *numa acção confiada e confiante, responsável e em cooperação solidária, liberta-se e treina-se a palavra, avaliam-se situações e problemas, imaginam-se soluções alternativas, tomam-se decisões, procede-se a avaliações e reajustamentos das práticas. Com a colheita e a crítica de informações, o conhecimento de instituições, canais e estruturas que satisfaçam, ou impeçam, a concretização das aspirações e dos projectos, há uma tomada de consciência de direitos, um alargamento de horizontes mentais e culturais, um processo de enriquecimento que promove e emancipa, que educa em suma, as pessoas e os grupos.* (1986:154).

De facto, a principal fonte de aprendizagem resulta da experiência de vida de cada um de nós e, a educação de adultos, quando a reconhece e valoriza, está a convergir para aquilo que Canário caracterizou como o "*recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens*" (2006:198)[268] e, certamente, para aproximar a educação dos problemas e das preocupações dos adultos.

e) Com um Estado relativamente enfraquecido em virtude da intensa luta travada entre as diversas forças políticas e sociais e por alterações regulares da correlação de forças que conduziam a mudanças frequentes nas estruturas de governo, as políticas públicas de educação de adultos, no período revolucionário, foram marcadas, sobretudo, pela sua falta de efetividade e pouca concretização. Apesar disso e do facto de a educação de adultos não constituir certamente uma das principais preocupações dos atores políticos de então, existia a consciência da necessidade de tomada de medidas num setor grandemente negligenciado pela ditadura em que, tendo em conta os níveis de analfabetismo e de escolarização da população portuguesa era urgente intervir. Por essa razão, é possível constatar referências à educação de adultos na maioria dos programas dos sucessivos governos provisórios. Essas referências dizem respeito à necessidade de constituição de um sistema de educação permanente, em articulação com a promoção cultural (entendida como educação informal) das populações, mas sobretudo, ao combate ao analfabetismo, visto como um objetivo essencial para a democratização e o desenvolvimento do país. Na vigência do IV Governo Provisório

[268] Para além do texto de Rui Canário "*Aprender Sem Ser Ensinado. A Importância Estratégica da Educação Não Formal*" que citamos acima, outros trabalhos têm vindo a abordar esta temática, como por exemplo: *Associativismo e Educação Popular* (Rui Canário, 2009); *Experiências e Memórias de Trabalhadores do Porto – A Dimensão Educativa dos Movimentos de Trabalhadores e das Lutas Sociais* (Teresa Medina, 2008); *Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais: Dificuldades e Desafios* (Carmen Cavaco:2009) *Formação Experiencial de Adultos Não Escolarizados: Saberes e Contextos de Aprendizagem,* (Carmen Cavaco: 2016).

(e que o V também inscreveu no seu programa), seria aprovada a realização de um Plano de Alfabetização Nacional com o qual se pretendia reduzir drasticamente e em pouco tempo o analfabetismo, visto aqui como "*uma peça fundamental de um processo de mobilização popular total e, assim, como parte integrante da revolução cultural*", e que muitos consideraram de difícil (senão impossível) concretização. O ambiente político e a curta duração destes governos terá impedido a implementação de qualquer medida com vista à sua materialização. Em termos concretos, da ação dos vários governos provisórios, e com impacto no campo da educação de adultos, pode apenas referir-se a ação da Direção Geral da Educação Permanente durante a vigência do VI Governo, numa importante iniciativa de apoio às associações populares com intervenção no campo educativo de adultos e a aprovação (pelo II Governo Provisório) e estruturação (pelos governos provisórios seguintes) do Serviço Cívico Estudantil que, sendo uma medida destinada a resolver problemas de acesso ao ensino superior, se refletiu, entre outros aspetos, pela realização de diversas ações práticas de alfabetização, educação sanitária e dinamização socioeducativa e cultural.

O ensino noturno (formal), nos seus vários patamares e estruturas (ciclo preparatório, cursos gerais e complementares do ensino secundário), envolvendo milhares de adultos que procuravam uma valorização pessoal, social ou uma promoção profissional, passa significativamente quase ausente e esquecido pelos novos poderes saídos da revolução de Abril. Exemplo desse «esquecimento» é a ausência de medidas de política pública dirigidas aos cursos noturnos do ensino preparatório e secundário, num momento em que, no ensino diurno, se avançava, rapidamente, para a unificação dos ensinos liceal e técnico.

f) No contexto político da época, a iniciativa educativa encontrou-se, muitas vezes, do lado dos movimentos sociais e do Movimento das Forças Armadas que, na sua diversidade de conceções políticas e sociológicas, estratégias e objetivos, se envolveram neste campo de ação. Para além das muitas iniciativas que então se desenvolveram, um pouco por todo o país, a cargo de associações populares, comissões de moradores, cooperativas, associações culturais e outras entidades, no campo da animação sociocultural, da animação e da participação social em torno da discussão e resolução dos problemas locais, da alfabetização e da educação de base, outro tipo de iniciativas promovidas por organizações ou movimentos de âmbito nacional, sob a forma de campanha, foram levadas a cabo. As mais paradigmáticas, neste campo, foram as Campanhas de Alfabetização promovidas pela pró-União Nacional dos Estudantes Portugueses e as Campanhas de Dinamização Cultural promovidas pelo MFA. Estas «campanhas» foram dirigidas às zonas rurais do Norte e Centro do país, cujas populações camponesas foram

caracterizadas como vivendo miseravelmente, sujeitas a processos migratórios desestruturantes devido à «falência» da estrutura socioeconómica do mundo rural e submetidas a um sistema de caciquismo que as colocava na dependência quase feudal de senhores locais e dignatários religiosos.

Pode dizer-se que estas iniciativas foram marcadas por um desejo intenso de participação na mudança política e social que se deveria seguir depois de 48 anos de ditadura política e animadas pela intensão de subverter as estruturas sociais e políticas que «amarravam» a população que vivia nas zonas rurais do nosso país, através de um processo de «mobilização revolucionária», assente nas ideias de alfabetização (no caso das campanhas de alfabetização), da animação sociocultural das comunidades aldeãs, do esclarecimento político, da educação para a saúde (vacinação, por exemplo), do diálogo com as populações, da mobilização de recursos para a melhoria das infraestruturas (águas, saneamento, casas do povo, etc.), do suporte à formação de estruturas de «poder popular» (comissões de aldeia, comissões de moradores, associações culturais, etc.) no caso das Campanhas de Dinamização Cultural. Foram igualmente marcadas por um espírito de aventura juvenil (no caso das campanhas de alfabetização), por muita generosidade pessoal, algum romantismo e uma certa ingenuidade de quem acreditava na possibilidade de uma «revolução cultural», isto é, de uma mudança rápida de mentalidades, comportamentos sociais e culturais secularmente enraizados. Assinale-se, também, que estas iniciativas, de «ida ao povo», não assentavam apenas numa ideia de mudança e transformação das populações sobre as quais incidiam. Elas deviam também permitir aos participantes oriundos do mundo urbano (estudantes) e aos militares do MFA, um melhor conhecimento dos problemas das populações, uma partilha das suas condições de vida e das suas dificuldades sendo igualmente transformadora dos próprios agentes da mudança, num processo de enriquecimento cultural mútuo. E tê-lo-á sido a acreditar nos vários testemunhos de participantes nesses processos.

Desenvolvidas num contexto de grande mobilização e luta política, em geral, com pouco tempo de preparação e contando com recursos e meios logísticos escassos (particularmente no caso das campanhas de alfabetização), foram acusadas à direita (mas também por certos setores à esquerda) de prosseguirem objetivos de inculcação ideológica e não de alfabetização, promoção cultural ou esclarecimento político, de serem objeto de manipulação pelo Partido Comunista ou de violência sobre as populações, entre outras acusações. Em certos setores da esquerda política fizeram-se ouvir críticas ao voluntarismo dessas iniciativas e ao facto de tenderem a transmitir uma ideia essencialmente negativa das populações rurais o que poderia conduzir a um não aproveitamento das energias de mudança e dos

recursos endógenos que também existiam nessas comunidades. Os próprios promotores e participantes nessas iniciativas, por várias vezes, como referimos, reconheceram essas situações e foram sendo feitos esforços para as corrigir.

Não sendo fácil avaliar o seu impacto educativo direto sobre as populações, pode-se dizer, no entanto, que tiveram um forte impacto público e mediático, trazendo para cima da mesa a questão do analfabetismo, da baixa escolaridade da população portuguesa no seu conjunto e da população rural em particular, das suas condições de vida e da importância específica da «questão rural», no contexto da situação política portuguesa, questão a que o MFA se mostrou particularmente sensível. Envolvendo (ou tocando de algum modo), nas suas várias manifestações, dezenas de milhar de participantes teve, na nossa opinião, o mérito de mobilizar e dinamizar para a intervenção educativa, sobretudo numa perspetiva informal, a ação e a criatividade de numerosas pessoas e entidades que a desenvolveriam nas suas localidades sobre diferentes formas e modalidades, constituindo um importante movimento social e educativo.

g) A ação da Direção-Geral de Extensão Educativa entre Outubro de 1975 e Julho de 1976, na vigência do VI Governo Provisório, constitui uma das mais ricas experiências de educação de adultos no nosso país, apesar da sua curta duração. Articulando a iniciativa do Estado com a dinâmica do movimento popular, encontraram-se formas inovadoras e mobilizadoras de apoio e dinamização de ações de educação popular de adultos. Assente numa ideia de suporte e apoio às iniciativas locais, sem impor tipologias ou modalidades ou determinar os seus conteúdos, predispunha-se a apoiar financeira e tecnicamente uma ampla gama de atividades que resultavam das necessidades identificadas localmente ou da vontade de diversos grupos da população. Tanto atividades socioculturais diversas (recolha de tradições e costumes, defesa do património, promoção de atividades teatrais, musicais, etc.) como ações especificas de educação (alfabetização, educação básica) tinham cabimento numa conceção de educação popular de adultos ampla e diversificada, que colocava no mesmo patamar a cultura e o saber popular e a cultura literária e escrita, na pluralidade das suas manifestações. Nesta perspetiva, a questão do analfabetismo foi reconcetualizada. Já não se tratava de o definir como o principal problema educativo do povo português e a prova da sua ignorância, separando os que sabiam ler dos que não sabiam, colocando sobre aqueles um estigma de exclusão do qual só poderiam sair pela aprendizagem das letras, mas do reconhecimento de que todos têm algo para aprender e algo para ensinar e de que é possível e desejável aprendermos uns com os outros. Naturalmente que era incentivada a aprendizagem da leitura e da escrita e o

progresso escolar, mas reconhecia-se, em termos oficiais, o valor do saber popular e a sua expressão educativa.

A DGEP procurou incentivar a constituição de «associações de educação popular», instituições de carácter associativo que se centrariam na realização de ações educativas para adultos. Constituir-se-ia assim, pela primeira vez, entre nós, uma rede dedicada à educação de adultos, coerente e espalhada por todo o país de que muito se poderia esperar. O pouco tempo para a consolidar e a falta de interesse dos governos seguintes nesta temática, quando não a oposição, cortou apoios e sustento a este novo tipo de associação. Com a diminuição progressiva da força do movimento popular também esta «rede» foi desaparecendo ou reconfigurando-se. Apesar dessa circunstância, a ação da DGEP inscreveu-se na memória de muitos intervenientes na educação de adultos como um momento particularmente feliz da sua história. Como um momento exemplar e paradigmático de uma política de educação de adultos pensada a partir da afirmação do direito dos adultos a aprender em função das suas necessidades e vontades, e que também contribuísse para a afirmação de uma sociedade democrática e participativa.

h) A dimensão política da educação e o seu papel na construção de uma sociedade democrática e no exercício da cidadania é muito relevante, neste período. A "consciencialização política", promovida pelas ações de educação de adultos é assumida como consequência desejável dessas atividades por muitos dos agentes educativos, nomeadamente aqueles ligados à oposição ao regime que tinha sido derrubado, aos setores democráticos e da esquerda política em geral. Trata-se de tornar consciente um efeito de todo o ato educativo. Como salientava Paulo Freire, a educação é sempre política, seja assumindo uma vertente emancipadora e libertadora, seja promovendo o conformismo e a aceitação do *status quo*, a que chamava a "educação bancária". Num contexto social em que a política e ação cívica em liberdade estavam a ser redescobertas por uma população delas afastada por um regime corporativo e autoritário que as reprimia violentamente, a «consciencialização política» era assumida, muitas vezes, enquanto «esclarecimento político", como acontecia nas campanhas ou sessões do MFA, mas também dos partidos políticos e outras organizações que assumiam a necessidade dessa passagem de informação política (o que é a democracia, a liberdade, o socialismo, os partidos políticos, a constituição, as eleições, a importância do voto, etc.) a uma população que se via como dela carecida.

Alberto Melo, em texto dos anos oitenta, constatava a existência de três faces não cronológicas, mas concetuais da educação de adultos: a educação de adultos como 2ª oportunidade; como realização individual das potencialidades do individuo implicando, uma revolução pedagógica na sua conceção; e, por último, a educação

de adultos como integrando um projeto político de libertação dos grupos sociais oprimidos. Afirmava então que

> "Se *a perspectiva de construção permanente do adulto colocava a noção de educação de adultos a um nível eminentemente ético, mesmo se alicerçado numa moral de base antropocêntrica, a nova dimensão «coletivista» - patrocinando projetos e programas de afirmação cultural e social de grupos dominados – vem empurrar definitivamente a educação de adultos para o interior da política*" (Melo, 2012: 106).

Nunca como no período de 1974-76, o enlace entre educação e política se tornaram, pois, tão visíveis e claramente assumidos pelos diversos agentes políticos e educativos.

i) As políticas, as práticas e os discursos educativos dominantes, neste período, respondem naturalmente às dinâmicas políticas, sociais, económicas e culturais que a revolução de Abril gerou e às mudanças, tensões e conflitos que então se desenvolveram. Mas, num tempo de intensa luta política e ideológica, a batalha das ideias no campo educativo não era menos veemente. Se à direita (e em alguns setores do Partido Socialista) se colocavam sobretudo no plano da denúncia do «caos» e da «anarquia», que se teriam instalado no setor da educação, apelando à restauração da «ordem» e da estabilidade, à esquerda o debate decorria em torno do papel da educação no aprofundamento e consolidação dos processos democráticos e socializantes e das diferentes estratégias para esse fim. Essa discussão que se travava, com recurso às mais diversas análises e teorias educativas, podia desenvolver-se livremente, ampliada pela liberdade de imprensa e a edição de livros recentemente conquistada. O debate ia buscar inspiração às múltiplas fontes disponíveis: desde as tradições do associativismo popular, às memórias da ação republicana ou anarquista no campo educativo; dos exemplos das campanhas de alfabetização promovidas pelas revoluções russa, cubana e outras que iam acontecendo pelo mundo, à influência do movimento de Educação Permanente que se afirmava, no âmbito da UNESCO; do pensamento de autores como Paulo Freire ou Ivan Illich, às teorias marxistas da educação.

j) Se o Estado Novo, na sua fase marcelista, tinha procurado legitimar as suas reformas ou propostas educativas, ou até procurar aconselhamento, numa instituição internacional como a OCDE, o poder democrático e revolucionário vai, pelo seu lado, procurar apoio e legitimidade internacional, no campo educativo, na UNESCO, entidade que vinha desde o final da II Guerra Mundial a desempenhar um importante papel neste setor, sobretudo contribuindo para a difusão do

conceito de Educação Permanente e apoiando a organização de iniciativas no campo da educação, junto de muitos países do então chamado Terceiro Mundo. A pedido do governo português, técnicos desta instituição estiveram em Portugal entre 26 de Maio e 20 de Junho de 1975 (portanto, já a caminho do «verão quente») e produziram um relatório com a sua análise da situação e propostas de medidas (*Eléments pour une politique de l'education au Portugal*). Embora com pouca visibilidade no espaço publico (dada a instabilidade e a sucessão rápida de acontecimentos na época) e pouco impacto posterior nas medidas tomadas pelos governos (dado o fim do período revolucionário), este relatório registava uma grande concordância com as políticas governamentais dos governos provisórios, propondo, como orientação geral, uma reforma educativa baseada no princípio da Educação Permanente (Teodoro, 2001:370-371). Defendia-se, nesse relatório, entre outras coisas, a aproximação entre a educação escolar e extraescolar; o fim do dualismo entre ensino técnico e liceal; a aproximação da escola ao meio envolvente e às comunidades locais; a participação de professores, alunos e pessoal não docente na gestão das escolas; a extensão do ensino básico para nove anos (quatro de ensino primário e cinco de ensino médio); a existência de um ano de serviço cívico no final do ensino secundário (que teria a duração de dois anos); a diversidade de vias após o serviço cívico (ensino superior curto de três anos ou longo de cinco ou, em alternativa, cursos de formação profissional); um programa de educação de adultos assente em estruturas locais, apoiado pela iniciativa governamental (próximo do que viria a ser desenvolvido, mais tarde, pela Direcção-Geral de Educação Permanente, aquando da direção de Alberto Melo).

k) Os quase dois anos que durou este período, muitas vezes, designado como PREC – processo revolucionário em curso - constituiu, pois, um período de grandes transformações políticas e sociais em Portugal. O setor da educação não fugiu a essa situação. O 25 de Abril libertou energias transformadoras que mobilizaram antigos e novos agentes educativos para a construção, como então se dizia, de uma «educação ao serviço do povo». Estudantes, professores, partidos políticos, movimento das forças armadas, associações culturais, estruturas populares das mais diversas naturezas, cidadãos, lançaram-se nos mais variados projetos educativos visando contribuir para a democratização da educação e da sociedade, a garantia de acesso de todos à educação ou para uma sociedade «a caminho do socialismo», para o combate ao analfabetismo e promoção da educação básica, a «educação política» das massas, ou para a «revolução cultural», entre tantos outros. A intensidade da «confrontação» dos diversos projetos políticos e educativos, a energia e veemência da participação dos diversos atores individuais e coletivos, a força da participação popular nas questões educativas, a dinâmica

de experimentação e (re)invenção de novas formas de ação educativa, antecipando-se, muitas vezes, ao poder político, constitui um dos traços mais assinaláveis daquele período, que acabaria por dar origem, mau grado todas as hesitações, falhanços, exclusões e retrocessos que se foram produzindo, a algumas das maiores e mais profundas transformações no sistema educativo português, no sentido da ampliação do direito à educação por parte da generalidade dos cidadãos portugueses de que temos memória. No campo da educação e adultos, o surgimento de iniciativas a cargo do movimento estudantil ou do movimento das forças armadas mas, sobretudo, a irrupção do movimento popular e das suas associações, tomando em mãos a iniciativa e a condução do processo educativo de adultos em torno da alfabetização, da educação básica de adultos e da dinamização sociocultural, promovendo e valorizando novas modalidades educativas de educação não formal, informal e extraescolar terá sido o mais significativo. A sua conjugação com a iniciativa pública a cargo da DGEP, já no ocaso do processo revolucionário, constituiu um exemplo virtuoso do que poderia ter sido a constituição de um sistema público de educação de adultos concebido a partir de dinâmicas de carácter local, construído com os adultos e orientado para os interesses e as necessidades que os próprios expressavam e que respondesse igualmente às necessidades de um país que estava a aprender a viver em democracia e em liberdade, que se desejava socialmente mais culto e «educado», mas também mais justo e igualitário. O falhanço deste projeto não obsta a que, como salientamos, tenha ganhado raízes e frutificado aqui e ali, em diversas circunstâncias ao longo destas últimas quatro décadas. A *lógica popular da educação de adultos*, como referiu Lima, nunca desapareceu completamente, "*sobrevivendo nas margens do sistema educativo*" (…) "*revelando-se*" em *ou "intercetando"* projetos de investigação, de desenvolvimento comunitário ou local, de desenvolvimento rural, de formação profissional, de combate à pobreza e outros de carácter social. (2005:41-42).

4. EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CONTEXTO DA «NORMALIZAÇÃO DEMOCRÁTICA» (1976-1986)

4.1. A CONTENÇÃO DO PROCESSO REVOLUCIONÁRIO: A CAMINHO DA «NORMALIZAÇÃO»

> (…) *A normalização era inevitável?*
> *A resposta tem de ser «sim, era» se com isto se quiser dizer que havia necessidade de uma certa regulação, um certo enquadramento da espontaneidade, da paixão desenfreada, próprias da revolução. A normalização era, pois, necessária para permitir a concretização dos ideais que a revolução tornou possíveis* (…)". Mas o apelo a "*«liberdades com ordem» não poderia ser simplesmente um eufemismo para a «restauração da ordem?» (…) para meter na gaveta o projeto de sociedade que era o «socialismo democrático»?*
>
> Stephen Stoer[269]

Se é relativamente fácil datar o início do processo de «normalização» partir de uma sucessão de acontecimentos ocorridos desde o Verão de 1975 - a derrota da «esquerda militar» em 25 de Novembro, a aprovação da Constituição em Abril de 76, a realização dos sucessivos processos eleitorais desse ano (Assembleia da República, Presidência da República, Autarquias Locais) que legitimam doravante, a representatividade política de quem exerce o poder, é mais difícil estabelecer quando se pode dar como concluído esse processo. A revisão constitucional de 1982, que extingue o Conselho da Revolução, visto por muitos agentes políticos da época como uma tutela militar sobre o poder civil legitimo e como uma sobrevivência revolucionária que urgia eliminar e, por outros, como uma garantia da permanência das conquistas e do «espírito» de Abril é, sem dúvida, um marco essencial nesse processo. A segunda revisão constitucional (1989), que elimina do seu conteúdo quase todas as referências a uma matriz socializante que apontava a Portugal o caminho do socialismo e consagrava a irreversibilidade das nacionalizações, da reforma agrária e da eliminação dos latifúndios, constitui um outro marco importante. Podemos também considerar o ano de 1986 como uma baliza essencial no processo de normalização, na medida em que se materializa a adesão plena de Portugal à então CEE (1 janeiro), aspiração logo formulada em 1977, com o pedido de adesão efetuado pelo I Governo Constitucional. Em 1987 o PSD consegue, nas eleições legislativas, a primeira maioria absoluta obtida por um único partido e forma o primeiro governo pós 25 de Abril que chegará ao fim da legislatura, feito que repetirá em 1991, governando até 1995. Estes factos assinalam, também, na nossa opinião, um marco importante na transição entre o período da «normalização» marcado pela institucionalização e consolidação de um sistema político e socioeconómico de tipo capitalista europeu ocidental, que implicou

[269] *Educação e Mudança Social em Portugal- 1970-1980. Uma Década de Transição* (1986:207).

não apenas a paragem do processo revolucionário, mas também a reversão de muitos dos seus aspetos mais significativos, e o período seguinte, assinalado, sobretudo, pela ênfase nos processos de modernização económica e tecnológica, associados a uma intensa carga ideológica (se bem que tendencialmente ocultada pelo discurso tecnocrático) de teor liberal, que se viria a aprofundar nas décadas seguintes. De qualquer modo, cremos poder dizer que, mais do que uma data precisa ou um acontecimento bem localizado no tempo que balize o fim do processo de normalização política, este pode ser visto como um processo multifatorial que ocorre, na sua essência, entre 1976 e meados dos anos oitenta. A escolha do ano de 1886 para o delimitar obedece, sobretudo, a um critério de natureza simbólica, tendo em conta que esse ano é também o ano da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), marco importante no campo da educação, assinalando, também ela, uma mudança de fase que, como refere Teodoro, permite "f*echar o ciclo da normalização política educativa*" (2001: 399).

4.1.1. A «normalização»: da legitimidade revolucionária à democracia representativa e à economia de mercado no contexto europeu

Depois de um período marcado pela forte presença dos movimentos sociais e da participação popular na luta política e social que, associados ao movimento das forças armadas, transformaram um golpe militar numa revolução com profundas consequências na vida coletiva dos portugueses e na organização política, económica, social e cultural do país, sucede-se um outro tempo, habitualmente designado por «normalização democrática». Tempo que se pode caracterizar, genericamente, pela contenção da revolução, pela institucionalização e consolidação de um regime político assente na democracia representativa e pelo abandono da perspetiva da construção de uma sociedade socialista feita a opção, pelo novo poder político, por uma sociedade capitalista de matriz europeia.

Uma das mudanças essenciais que então se verificam, é que o palco dos acontecimentos relevantes tende a deslocar-se das ruas, das assembleias de militares, de operários ou dos moradores dos bairros, das manifestações populares, para os processos eleitorais, para a ação dos partidos políticos e dos governos, para a legislação aprovada na Assembleia da República recentemente constituída, etc. O Estado retoma, pois, a iniciativa política que havia perdido durante o período revolucionário.

Os acontecimentos de 25 de Novembro de 1975 são, muitas vezes, contrapostos ao 25 de Abril de 1974 como dois momentos de sinal contrário. Para os que assim pensam, o 25 de Novembro representa o fim do processo revolucionário e o início de um processo de contra-revolução que poria em causa direitos recentemente adquiridos, conquistas sociais e económicas e, acima de tudo, a inversão do caminho em direção ao socialismo,

que muitos almejavam. Para outros, representa uma correção da rota seguida e uma reafirmação das características democráticas do processo político da revolução portuguesa. Para alguns, significou a oportunidade de retomarem velhos privilégios de classe, para outros o fim do sonho de uma sociedade mais livre e igualitária. A uns, o desencanto de uma revolução interrompida, a outros, a esperança de consolidação de uma sociedade de tipo europeu, desenvolvida e moderna. Para outros ainda, o sonho que se revelou impossível (felizmente) de um regresso a um passado autoritário de contornos fascizantes, que os principais protagonistas desses acontecimentos cortaram cerce.[270] A realidade então vivida, sempre complexa, andará certamente entre estas duas diferentes visões do processo político.

Entre tensões manifestas, conflitos, negociações e acordos, tomadas de posição variadas, se constituirá o processo de «normalização». Deste modo, todos os atores políticos presentes no período revolucionário, transitam, ainda que «obrigados» à tomada de novas posições e outras estratégias, no contexto de uma nova correlação de forças, para uma diferente situação política. Pode-se dizer (com alguma ironia) que ao PREC (processo revolucionário em curso) se sucede, então, o PNEC (processo de normalização em curso). Como diz Fernando Rosas, a contenção do processo revolucionário viria a produzir uma contra-revolução legislativa, que esvaziaria progressivamente a parte mais avançada do património revolucionário (a meta do socialismo, a Reforma Agrária, as nacionalizações, o controlo operário e diversas expressões de democracia direta). De qualquer modo, e ainda de acordo com este autor, o período revolucionário deixou uma "*marca genética*" na democracia portuguesa que se reflete nas formas que esta assumiu enquanto "*democracia política, democracia social, democracia educativa, no embrião do Estado Providência, num certo consenso em torno do papel regulador do Estado na economia e na sociedade, em nome da justiça social*". Tal marca tornou-se possível afirma, pois, a democracia portuguesa é fruto da revolução, é uma democracia conquistada e não outorgada (Rosas, 2006:32-33).

Dos acontecimentos do Verão de 75 e dos processos eleitorais de 76, saiu vencedor um bloco social e político heterogéneo, que irá sendo atravessado por inúmeras tensões e contradições ditadas pela sua própria heterogeneidade social, política e ideológica, compreendendo desde setores da esquerda, autodenominada democrática, do Partido Socialista e alguns grupos à sua esquerda, a setores militares associados ao «grupo dos nove» e do qual sairia o primeiro Presidente da República eleito no pós 25 de Abril (general Ramalho Eanes), até à direita política, agrupada no CDS e no PPD/PSD (se bem que algumas sensibilidades dentro deste partido se reivindicassem da social democracia).

[270] A fação militar vitoriosa no 25 de Novembro (Grupo dos Nove) rejeitou os apelos e as pressões para a ilegalização ou marginalização política do Partido Comunista Português e outras forças de esquerda, considerando-as essenciais para a democracia portuguesa. Ainda assim, um conjunto de militares associados à esquerda revolucionária foram presos por algum tempo.

A radicalidade do processo revolucionário havia facilitado a agregação dos setores sociais mais atingido por aquele processo, como a burguesia industrial e agrária, profundamente afetadas pela nacionalização dos principais setores produtivos, pela ocupação das terras dos latifúndios e pela perda de influência nos corredores do poder, desejosa de os retomar, com faixas da pequena burguesia urbana e rural e alguma intelectualidade, temerosa de perder parte dos seus privilégios ou desagradada com a melhoria do nível socioeconómico protagonizada pelos setores operários e camponeses. Esta «aliança» social e política entre atores tão díspares, no seguimento de um processo revolucionário que havia tão profundamente alterado a estrutura socioeconómica do país e que uns queriam reverter totalmente e outros apenas alguns dos seus aspetos mais radicais, não poderia deixar de apresentar sinais de grande instabilidade social e política. Com efeito, a época da «normalização» vai constituir um período de forte agitação e instabilidade política, quer a nível governativo (dez governos em dez anos), quer na relação entre as diversas forças políticas que formam coligações que se desfazem com alguma facilidade, quer nas relações, por vezes conturbadas, entre os governos (e os partido que os sustentam) com a Presidência da República, quer na própria vida interna de alguns dos principais partidos políticos que emergiram dos processos eleitorais de 1976, atravessados por frequentes dissensões internas.[271] As contradições e tensões

[271] É o caso por exemplo, da dissidência de Lopes Cardoso (militante socialista, ministro da agricultura no I Governo Constitucional, posteriormente substituído por António Barreto) que se demite do governo (Novembro 1976), por discordâncias quanto às políticas prosseguidas pelo governo e, posteriormente vem a fundar, com outros militantes socialistas, em Janeiro de 1978, a UEDS (União de Esquerda para a Democracia Socialista). Ou os conflitos entre Mário Soares e o Secretariado do PS (Outubro 1980) em torno da recandidatura de Ramalho Eanes a um segundo mandato (Mário Soares retira à última hora o apoio a Ramalho Eanes enquanto o Secretariado o mantém, posição que faz vencimento). Posteriormente ameaçando tornar-se militante de base, assegura, em Congresso (Maio 1981) o controlo do partido. As sequelas deste conflito far-se-ão ainda sentir na eleição presidencial de 1985, quando Salgado Zenha (destacado militante socialista), apoiado pelo PRD (partido próximo de Ramalho Eanes) anuncia a sua candidatura, sendo já conhecida a intenção de Mário Soares também se candidatar.
Em Março de 1979, estala um conflito no PSD, a propósito da votação do Orçamento do IV Governo Constitucional (governo de iniciativa presidencial presidido por Mota Pinto, que conduzia uma política de forte ataque às «conquistas de Abril»). Sá Carneiro que defendia uma política ainda mais à direita e agressiva, deu orientações ao grupo parlamentar para o voto contra, abrindo assim uma crise política que levaria à queda desse governo (o PS, o PCP e a UDP também votaram contra e o CDS votou a favor). No entanto, cerca de metade do grupo parlamentar, com Magalhães Mota (fundador do PPD/PSD juntamente com Sá Carneiro e Pinto Balsemão) à cabeça, não segue essa orientação optando pela abstenção ou pelo voto favorável, e o conflito interno atinge proporções significativas. Os deputados «rebeldes» viriam a constituir a ASDI – Ação Social Democrata Independente, que concorreria às eleições legislativas de Outubro de 1980, integrando a coligação FRS – Frente Republicana e Socialista (PS, UEDS e ASDI), ganhas pela AD - Aliança Democrática (coligação PSD/CDS). Serão também marcantes as tensões e conflitos entre uma fação do PSD, dita «moderada», liderada por Pinto Balsemão, que presidirá ao PSD, após a morte de Sá Carneiro, e primeiro-ministro dos VII e VIII governos constitucionais (PSD/CDS), entre Janeiro de 1981 e Junho de 1883, e uma fação dita «dura» capitaneada por Eurico de Melo e Cavaco Silva. As tensões internas do PSD, serão uma das causas que conduzirão, por duas vezes, à demissão de Pinto Balsemão e à queda dos governos que dirigiu. Será igualmente, uma das causas que levará a queda do IX governo constitucional (PS/PSD, Junho 1983/Novembro 85), quando Cavaco Silva é eleito presidente do PSD (Maio 1985) e anuncia a intenção de romper a coligação com os socialistas, contra a vontade de uma parte (minoritária) da direção do partido.
Com a saída de Freitas do Amaral da liderança do CDS (de que era fundador e líder desde a sua fundação), em dezembro de 1982, já com o governo da AD em crise e o projeto de se candidatar às presidenciais de 1985, abre-se uma luta de poder entre uma fação dita dos «notáveis» com Luís Barbosa (deputado em 1979/80 e ministro da Saúde no último governo da AD e) à cabeça e Lucas Pires (deputado desde 1976 e ministro da Cultura no mesmo governo), que capitaneava a fação «popular», mais próxima dos militantes de base, segundo se dizia, e mais à direita, ganha por este último, com o apoio de Adriano Moreira (antigo ministro de Salazar, com a pasta do Ultramar). Estaria no cargo pouco tempo, tendo-se demitido em Outubro de 1985 em virtude dos maus resultados do CDS nas legislativas desse ano (ganhas pelo PSD). Para o substituir seria eleito Adriano Moreira, pela diferença de apenas dois votos, tendo como adversário Francisco Gentil Martins, cargo em que se manteria até 1988.

políticas e sociais que se manifestam neste período, resultam de causas diversas, entre as quais, se pode referir como razão principal, a luta política intensa entre as forças sociais que «fizeram» a revolução e as que agora promoviam a contra-revolução, entre as que defendiam o avanço ou resistência de uma lógica económica socializante ou aquelas que faziam a afirmação de uma lógica de mercado capitalista, mas também se pode assinalar a existência de diferenças significativas, no conjunto do bloco sociopolítico dominante, quanto ao âmbito e quanto ao ritmo a imprimir à reversão dos «adquiridos» revolucionários. Também o contexto internacional, nomeadamente a alta dos preços do petróleo e as suas consequências na economia mundial, a guerra fria entre o bloco socialista e o bloco capitalista (e suas interferências na política interna portuguesa no período revolucionário e no da normalização política) e, em geral, um quadro genérico que apontava para a transição, no ocidente, entre o período do pós-guerra em que predominaram as políticas de carácter social democrata, para uma outra em que dominaria uma perspetiva neoliberal da sociedade, tiveram uma influência assinalável na evolução do contexto da política nacional.

Os contornos essenciais do projeto social que emergia da «aliança» social e política, agora no poder, caracterizavam-se, sobretudo, como já referimos, pela afirmação de uma sociedade cujo modelo era o de uma sociedade europeia, assente numa democracia representativa e na aspiração a uma economia capitalista desenvolvida. No âmbito desse projeto, a adesão à então designada CEE, aparecia como condição essencial para a sua realização e serviu de mote e argumento para a justificação de muitas das medidas de política social e económica então tomadas. Acresce que a associação à CEE permitia, igualmente, redefinir o lugar do país no contexto internacional, findo o império colonial e a sua imagem de grandeza de um Portugal de dimensão intercontinental, estabelecendo, em contrapartida, uma ideia de pertença a um mundo europeu, moderno e desejável, com a qual se procurava, no mesmo passo, esconjurar a «ameaça» de captura do país pelo comunismo (ou o seu fantasma) ou por um vago «terceiro-mundismo», sempre associado a um pressuposto subdesenvolvimento dos países do hemisfério sul. A esta estratégia chamou B.S. Santos o "*Estado como imaginação do centro*" (1993:49), que permite, segundo este autor, ao poder central (o Estado) regular a sociedade com "*discursos e atos simbólicos*", estabelecendo uma "*dialética da distância e da proximidade, da diferença e da identidade, entre Portugal e a Europa*", criando-se um "*universo imaginário*" em que Portugal se transforma num país europeu igual aos outros (idem:51). Por este processo se justificavam os sacrifícios presentes, em nome de um futuro que se oferecia como horizonte, e se legitimava uma orientação política tendente a neutralizar ou destruir o legado revolucionário, nomeadamente nos aspetos da participação popular ou da apropriação social dos meios de produção.

Esse projeto colidia, em muitos aspetos, com a Constituição da República aprovada em Abril de 1976. Resultante das contradições e das relações de forças do período revolucionário e aprovada num momento inicial do processo de normalização política e social (de que constitui um momento essencial), a Constituição estabelece, por um lado, um enquadramento político democrático de base representativa, assente nos partidos políticos e nos processos eleitorais, adequado ao projeto sociopolítico de contenção do processo revolucionário e de normalização política, embora temperado por um generoso papel atribuído às organizações populares e de trabalhadores e por um amplo quadro de direitos políticos, sociais, económicos e culturais. Por outro lado, institucionaliza o Conselho da Revolução como garante do "*regular funcionamento das instituições democráticas*", do "*cumprimento da Constituição*" e da "*fidelidade ao espírito da Revolução Portuguesa de 25 de Abril*" (artigo 142º), indicando o caminho do socialismo como futuro para Portugal, a irreversibilidade das nacionalizações e da socialização da terra (reforma agrária) como conquistas da revolução a preservar, em contradição clara com o projeto de sociedade representado pelo «novo» poder saído dos processos eleitorais de 76.

Produto do processo político, por vezes tenso e antagónico, que conduziu o país de um regime ditatorial donde estavam ausentes os mais elementares direitos dos cidadãos, a um regime democrático (em construção), a Constituição de 1976 expressava um equilíbrio social e político no qual os direitos e deveres de cidadania, económicos, sociais e culturais adquiriram um expressivo relevo. A Constituição, lei fundamental do país, «constituía-se» assim como ponto nodal do processo de normalização política, perante o qual os diferentes atores políticos e sociais se tinham que definir, quer pela sua adesão real ou retórica aos seus valores, quer pela sua confrontação mais ou menos explícita. A concretização do «projeto» constitucional, a ser levado a cabo, exigiria, a nosso ver, transposta a «crise revolucionária» do Verão de 75, a emergência de um novo bloco político e social assente numa plataforma de acordo entre um Partido Socialista disponível para assumir a Constituição na sua plenitude; outras forças políticas de esquerda, também elas disponíveis para reverem as suas metas e objetivos imediatos, ultrapassado o «momento revolucionário»; os movimentos sociais, nomeadamente os sindicatos, emergindo dos interesses comuns entre camadas sociais de origem popular e estratos socias oriundos da pequena e média burguesia, em torno de um projeto de «socialismo democrático» que, evidentemente, as circunstâncias políticas, ideológicas e sociais da época não permitiram que se constituísse. A radicalização de projetos sociais e políticos que dividiram as duas principais forças que se reclamavam do socialismo, o nível de afrontamento atingido, as alianças e os compromissos políticos (nacionais e internacionais) que então se forjaram, impediram ou dificultaram a concretização dessa

«aliança» em torno do projeto de sociedade para o qual a Constituição apontava. César Oliveira e Rui Grácio, em diferentes momentos, abordaram essa questão fundamental.[272]

A Constituição vai, pois, encontrar-se no centro da luta política, ao longo do período da «normalização». Será alvo de críticas violentas por parte de alguns partidos políticos que a tinham aprovado. O socialismo que ela preconizava será «metido na gaveta»[273] em nome da democracia. As «conquistas irreversíveis dos trabalhadores» e a organização económica que exigia a «socialização dos meios de produção» serão inapelavelmente postas de lado e finalmente expurgadas da Constituição, como referimos acima, na revisão de 1989. Quanto ao Conselho da Revolução, será eliminado, como também já mencionamos, pela revisão constitucional de 1982.[274] Cristalização de um momento político (Miguel Galvão Teles, referia num comentário que nos parece certeiro, que a Constituição "*recolhia o saldo final da revolução*")[275], cujo contexto global se alterava rapidamente, a Constituição constituirá uma barreira poderosa perante os setores sociais e políticos que desejavam imprimir uma reversão mais profunda e acelerada das mudanças socioeconómicas induzidas pelo processo revolucionário. Servirá também, de argumento político e fundamento para a ação daqueles setores sociais e políticos que, identificando-se mais, com as alterações decorrentes da revolução, inscreviam na sua luta a defesa do texto constitucional.

---

[272] César Oliveira em artigo no Diário de Lisboa de 31 de Outubro de 1977, defende a ideia da necessidade de se "*refazer um bloco social (…) que assuma coerentemente a democracia e o socialismo* e *possa preencher o enorme vazio perdido por este Partido Socialista (…).* O artigo surge num contexto de crise económica e de negociações com o FMI e nele, César Oliveira, refere a existência de uma crise global em paralelo com uma crise do governo e a uma crise no PS. A crise interna do Partido Socialista resultava sobretudo da sua política de direita, motivada pelos seus "*compromissos internacionais e das transformações na base militante do seu aparelho*", que provocava "*a segregação não formalizada dos militantes e da sua base de esquerda* (…)"; a crise do governo provinha da exigência do PSD e do CDS da formação de uma «convergência democrática», que conduzisse um governo de coligação entre estes dois partidos e o partido socialista, sem a qual o apoio daqueles ao governo seria posto em causa. Em Dezembro de 1977, Mário Soares apresenta na Assembleia da República uma moção de confiança ao governo que é rejeitada e, em consequência, cai o I Governo constitucional. Em Janeiro de 78, toma posse o II Governo Constitucional, assente num acordo entre o PS e o CDS. Já Rui Grácio, num conjunto de quatro textos, publicados entre 20 e 23 de Abril de 1977, no Diário de Lisboa, com o título de "*Ensino: uma dinâmica perdida*" em que analisa os primeiros meses da política educativa (e não só) do governo socialista, refere que "T*odo o observador imparcial reconhecerá que, em rutura com o seu programa, a política dominante no PS é social-democrata. São, pois, outros os entendimentos conflituais que é forçado a procurar, outros os apoios políticos que busca (…) Todo o observador imparcial reconhecerá que a democracia está minada, suspensa a transição para o socialismo, duvidosa a independência nacional* (…)". Na sua opinião, tornava-se necessário afirmar uma estratégia educacional (e não só) de renovação da sociedade em harmonia com os valores políticos e culturais consubstanciados na Constituição da República Portuguesa.

[273] Expressão então cunhada a propósito da frase de Mário Soares na discussão do programa do II governo constitucional (PS-CDS), em Fevereiro de 1978, na Assembleia da República. Segundo Mário Soares, não se trataria então de "*construir o socialismo, mas de reconstruir a economia em Portugal para salvar a democracia*". Diário de Lisboa, 3 de Fevereiro de 1978.

[274] Algumas competências do Conselho da Revolução foram extintas (como a de servir de garantia da fidelidade ao espírito da revolução); as suas competências de fiscalização de constitucionalidade da legislação ou das decisões dos tribunais foram transferidas para um novo órgão então criado – o Tribunal Constitucional, cujos juízes são, na sua maioria, nomeados pela Assembleia da República; as suas competências de aconselhamento ao Presidente da República foram transferidas para um outro órgão, também então criado – o Conselho de Estado.

[275] Entrevista de Miguel Galvão Teles (1939-2015, jurista, professor da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, militante do Partido Socialista e, mais tarde, do Partido Renovador Democrático. Integrou o Conselho de Estado entre 1982 e 1986. Participou em vários momentos decisivos da política portuguesa nos anos setenta e oitenta). Publicada na revista *Sub Judice*, número especial dedicado ao 25 de Abril – a Revolução na Justiça, 2005. Disponível em http://malomil.blogspot.com/2015/04/o-2-pacto-mfapartidos-entrevista-miguel.html

A contradição entre os objetivos estabelecidos na Constituição e os objetivos do projeto político, social e económico agora dominante nas estruturas do poder, foi bem caracterizado por B. S. Santos, como "*Estado paralelo*" (1993:30), um Estado constitucional, "*preocupado com a construção de uma democracia capitalista moderna quando a sua Constituição previa uma sociedade socialista sem classes* (ibidem). Este autor refere, como legado da «crise revolucionária» de 74-75, uma espécie de regulação social de tipo fordista, mas mais avançada, sobretudo no campo da relação salarial, que se traduziu, por exemplo, no aumento dos rendimentos salariais no conjunto do rendimento nacional (de 43,7% em 1974, para 57,6% em 1975), ou numa legislação laboral que constituía um forte obstáculo ao processo de recuperação capitalista. Perante as dificuldades ou impossibilidades constitucionais, legais, políticas, ideológicas, de relações de forças ou outras para contornar esse corpo legislativo, o «Estado paralelo» recorreu, muitas vezes, a uma "(…) *política de distanciamento em relação às suas próprias leis e instituições, não aplicando as leis, ou fazendo-o apenas de forma muito seletiva, não punindo as violações da lei e chegando até a fomentá-las* (…)" (idem:31). Embora, na opinião de B.S. Santos, uma certa discrepância entre a lei escrita e a sua aplicação seja uma característica dos Estados modernos, o que é especifico do caso português, neste período, é o "*alto grau, a natureza, e a difusão destas discrepâncias nos organismo do Estado*" que, funcionando, por vezes como micro-Estados, adotam um entendimento próprio do grau de aplicação das leis à sua esfera de ação, criando assim uma situação em que, ao lado do Estado formal, existe paralelamente um Estado informal, que libertando o capital privado da "*rígida regulação institucional*" lhe permitirá, paulatinamente, restabelecer as condições de acumulação (idem 31-32). Refira-se a este propósito que, apesar desta estratégia, que permitia contornar as leis existentes, os conflitos em torno das mudanças legislativas (e claro, quanto à sua efetivação), opondo diversos atores políticos e sociais, nomeadamente no que se refere à legislação laboral, à reforma agrária e às empresas nacionalizadas estarão no cerne de muitas das lutas políticas do período da normalização. A alteração das leis que tolhiam o projeto de recuperação capitalista e a reversão dos aspetos socializantes da revolução portuguesa, ou a sua neutralização, quando a sua mudança se revelava inviável, através da ação ou inação cúmplice do Estado, parece-nos, efetivamente, ter sido uma das linhas essenciais do comportamento do poder político a partir de 1976.[276]

[276] Se o «Estado paralelo», veio a declinar entre meados e finais dos anos oitenta com as duas revisões constitucionais e diversas alterações legislativas que progressivamente foram afeiçoando as leis mais de acordo com o objetivo de acumulação do capital, será ainda no período da normalização que emergirão «as sementes» de uma nova forma de regulação social que B.S. Santos apelida de «Estado heterogéneo» (B. S. Santos, 1993:33-41), visando reduzir as discrepâncias entre o quadro institucional e as relações socioeconómicas e que se procurará afirmar em pleno a partir dos anos noventa. É uma forma de regulação social que implica a participação das organizações e forças sociais, num quadro estabilizado e controlado de negociação. Os atores sociais (parceiros sociais) mobilizados para este processo, representativos dos diversos interesses em presença, nomeadamente no que concerne às questões do trabalho e da economia, apresentam as suas preocupações ou reivindicações e dialogam entre si, assumindo o Estado o papel de mediador e conciliador. O objetivo é eliminar ou reduzir a conflitualidade laboral e social e substitui-la por um modelo de «normalização contratual». Em 1984 seria criado o Conselho Permanente de Concertação Social, com funções consultivas nos domínios económico,

4.1.2. A institucionalização de uma democracia do tipo europeu ocidental

O projeto de implementação de uma sociedade de tipo europeu ocidental assente numa economia de mercado capitalista pressupunha, entre outros aspetos, a institucionalização e consolidação de uma democracia representativa que se procurava legitimar através do voto e que privilegiava a tomada de decisão política ou a resolução da conflitualidade política e social através dos acordos partidários ou na «mesa» da concertação social, afastando (o mais possível) modalidades de democracia direta, ou a intervenção das organizações populares nascidas no calor do processo revolucionário. De um modo geral, todas as forças políticas e partidárias aceitaram participar no «jogo eleitoral». Mesmo aquelas que, à esquerda, afirmavam que a democracia não se podia esgotar na participação eleitoral das populações, reconheceram a legitimidade do processo e integraram-no no seu «que fazer» político. Esta transição não seria, contudo, um processo fácil e simples. Nem os movimentos sociais que haviam desempenhado um papel determinante no período revolucionário haviam esgotado o seu potencial interventivo ou dariam o seu acordo a um processo que se inclinaria, em muitos aspetos, para a reversão das «conquistas de Abril», nem as forças políticas de esquerda, mesmo participantes nos processos eleitorais aceitariam esgotar neles a sua intervenção política. Nesse sentido, o processo de «normalização» seria um tempo de intensas lutas políticas, sociais e laborais (nomeadamente por parte do movimento sindical), de crises políticas, de quedas de governos antes do términus da legislatura, de governos em formatos diversos. [277]

Dos inaugurais e consecutivos atos eleitorais do ano de 1976 (legislativas, presidenciais e autárquicas) e dos seguintes[278] emergiu um quadro partidário que, em grande medida, ainda corresponde ao atual.[279] A sucessiva repetição de eleições, nos anos seguintes, estabeleceu definitivamente a predominância da legitimidade eleitoral

financeiro e monetário, com seis representantes dos sindicatos (três de cada confederação) e seis representantes do capital industrial, comercial e agrícola. A CGTP só aceitou integrar o Conselho a partir de 1987. Deste modo, «Estado paralelo» e «Estado heterogéneo» marcam presença simultânea em determinados momentos do período da «normalização», facilitando e estimulando a recuperação e reversão do legado revolucionário.

[277] O fim do período revolucionário ditaria um decréscimo progressivo na mobilização popular. No entanto, e pelo menos até meados da década de oitenta, sobretudo o movimento sindical mantém uma apreciável capacidade de intervenção, traduzida em inúmeros processos de luta desenvolvidos quer ao nível das empresas, quer a nível regional ou nacional (concentrações, greves, manifestações, marchas, elaboração de cadernos reivindicativos, manifestos, tomadas de posição, imprensa, etc. de que uma leitura da imprensa da época dá amplo testemunho.

[278] No período em análise (1976-1986) realizaram-se 5 eleições legislativas (1976, 1979, 1980, 1983, 1985), 4 eleições para as autarquias locais (1976,1979,1982,1985) e 3 eleições para a Presidência da República (1976, 1980, 1986).

[279] De facto, com a exceção relativamente recente do Bloco de Esquerda nenhuma nova força política se conseguiu afirmar duradouramente no conjunto da política portuguesa. O Bloco de Esquerda é constituído em 1990, pela associação de diferentes forças políticas já existentes: A UDP – União Democrática e Popular (de filiação maoista que abandona, pelos anos oitenta, conservando as referências marxistas-leninistas), o PSR – Partido Socialista Revolucionário (filiação trotskista) e a associação Política XXI (dissensão do PCP e militantes do MDP). Viria a conseguir consolidar-se no quadro partidário português, obtendo, até agora, como melhor resultado em eleições legislativas, os 10,19% (em 2015).

e das correspondentes formas de democracia representativa como meio privilegiado de resolver as disputas entre os diferentes projetos políticos e sociais em conflito na sociedade. Todas as outras formas legítimas de disputa política ou de exercício de influência social (lutas sociais, políticas e ideológicas, no quadro dos direitos consagrados na Constituição; a concertação social, cujos dispositivos se aperfeiçoariam ao longo do período da «normalização», etc.) a reconheceram.

Quatro partidos, passaram então, a dividir entre si a quase totalidade do eleitorado votante: PS e PPD/PSD, enquanto partidos centrais, reunindo a maioria dos votos (grosso modo cerca de 1/3 do eleitorado para cada um); o PCP à esquerda e o CDS à direita no espectro partidário, conseguindo cada um cerca de 1/6 dos eleitores. No entanto, as percentagens reais variam bastante de eleição para eleição.[280] Apesar da constatação da existência de uma maioria sociológica de esquerda no país (a soma dos votos do PS e PCP constituem, por norma, maioria), ela não se traduziu em convergência política (embora isso tenha acontecido, raramente, em relação a alguns assuntos[281]) e, muito menos, em formas de governação conjunta, revelando as diferenças ideológicas e políticas que os vinham separando. O Partido Socialista, durante este período, optou quase sempre, quanto às questões essenciais, por alianças e coligações à direita, naquilo que designou por «campo democrático» (mesmo que nele se incluíssem setores sociais e personalidades ligadas ao anterior regime)[282].

Num contexto de intensa luta política e social, este quadrunvirato partidário dominou o quadro eleitoral ao longo do período em análise, mantendo o essencial das suas posições relativas. Deve referir-se, no entanto, a existência de outros atores na arena política e no jogo eleitoral: fações diversas de esquerda e de extrema esquerda (maoistas, trotskistas, democráticos populares, socialistas democráticos, democratas progressistas, católicos progressistas, etc.) [283] ; partidos de extrema-direita que,

[280] Considerando apenas as legislativas, no período em análise, o PS obtém o seu melhor resultado em 1976 com 38,4% dos votos e o pior com 20,8% em 1985; o PSD consegue o seu melhor resultado em 1985 com 29, 8% e o pior em 1976 com 24,3%; O PCP alcança o seu melhor resultado em 1979 com 18,2% e o pior em 1985 com 15,6%,; O CDS tem a sua melhor performance em 1976 com 16% e o pior resultado em 1985 com 9,78/. No entanto o PSD e o CDS concorrem coligados (Aliança Democrática) às eleições legislativas de 1979 e 1980 conseguindo a maioria absoluta (de deputados, mas não de votos) com 42,8% e 41,7% respetivamente.

[281] É o caso, entre outros, da aprovação da Lei da Greve (Agosto 1977), da Lei de Bases do Sistema Nacional de Saúde (Junho 1979) ou da Interrupção Voluntária da Gravidez (projetos de lei em 1982 e 1984).

[282] É o caso de Freitas do Amaral, apontado como delfim de Marcelo Caetano, ou de Adriano Moreira, antigo ministro de Oliveira Salazar, agora dirigentes do CDS, ou de Sá Carneiro, deputado na antiga União Nacional, fundador e dirigente do PPD/PSD, que viriam a fazer a sua «conversão» à democracia, nos tempos agitados da revolução e da normalização.

[283] Entre os partidos da extrema-esquerda, os de filiação maoista eram os mais numerosos. O mais significativo era a UDP – União Democrática Popular que elege um deputado nas eleições legislativas de 76, 79 e 80, apagando-se depois, relativamente, até surgir em 1990 associado à constituição do Bloco de Esquerda. A OCMLP – Organização Comunista Marxista Leninista Portuguesa, o PCP (ML) – Partido Comunista Português (Marxista-Leninista), ou o PC(R) – Partido Comunista (Reconstruído), eram exemplos de forças políticas de linguagem muito radical, mas sem qualquer influência no movimento operário ou social. Outros como o PCTP/MRPP – Partido Comunista dos Trabalhadores Portugueses/Movimento Reorganizativo do Partido do Proletariado que, tal como a AOC - Aliança Operário-Camponesa, dirigiam a sua atividade principal contra o "social-fascismo" (leia-se o PCP) e apareciam, frequentemente, no pós 25 de Abril, associados a posições e atividades da direita portuguesa. O MRPP deteve alguma influência política no movimento estudantil lisboeta (particularmente na Faculdade de Direito de Lisboa). A LCI – Liga Comunista Internacionalista depois rebatizada PSR – Partido

aproveitando a «generosidade» da «democracia pluralista», faziam a defesa do regime fascista anterior e procuravam perturbar o atual e que obtiveram votações residuais[284]; ou de dissensões dos partidos principais que constituíam novas forças políticas e que apenas elegiam deputados quando integrados em listas de outros partidos com maior representatividade.[285] Forças políticas que foram surgindo e desaparecendo, compondo-se e recompondo-se acabando, a maioria, por se dissolver ou ser absorvidos pelos grandes partidos. Referência especial merece o PRD – Partido Renovador Democrático, verdadeira estrela cadente do sistema partidário português, nascido em 1985, mas de parto difícil, constituído em volta da figura do 1º Presidente da República eleito após o 25 de Abril (General Ramalho Eanes) e cujas relações com os partidos maioritários (PS e PSD) e com os respetivos governos nem sempre correram pacificamente. Apresentando-se às eleições legislativas de 1985, anunciando um projeto regenerador da democracia e da sociedade portuguesa obteve um excelente resultado eleitoral (17,92%, elegendo 45 deputados, logo atrás do PSD (29,87%) e do PS (20,77%), para logo decair nas eleições seguintes

Socialista Revolucionário agregou o trotskismo português. Concorreram a todos os atos eleitorais sem conseguirem eleger qualquer deputado. Em 1990, estiveram na origem, com outras forças políticas, do Bloco de Esquerda. Alguns setores da oposição ao anterior regime constituíram-se em movimentos ou partidos políticos mais ou menos próximos dos grandes partidos embora sem se reverem totalmente neles, agregando sindicalistas, católicos progressistas, professores universitários e outros intelectuais, dirigentes estudantis, etc. É o caso do MES – Movimento de Esquerda Socialista que concorreu às legislativas de 1976, sem grande sucesso. Uma parte dos seus dirigentes viria a aderir ao PS. Um dos seus militantes mais destacados (Jorge Sampaio), já na qualidade de militante do PS, viria a ser Presidente da Câmara Municipal de Lisboa e, posteriormente, Presidente da República. É também o caso do MDP – Movimento Democrático Português, movimento unitário de oposição ao antigo regime, que se transforma em partido logo a seguir ao 25 de Abril. Concorre a diversas eleições em coligação com o PCP, o que lhe garante um pequeno grupo parlamentar. Em 1987 concorre isoladamente e não elege nenhum deputado, caindo pouco a pouco no esquecimento. Alguns dos seus militantes em conjunto com dissidentes do PCP, formam a Associação Política XXI, que virá a integrar o Bloco de Esquerda. Refira-se ainda o caso singular da Base FUT – Frente Unitária de Trabalhadores, organização que procurava desenvolver uma atividade de formação político-cultural junto dos setores operários visando o aprofundamento da democracia e a participação dos cidadãos e dos trabalhadores, mas que não concorria a eleições e a FUP – Força de Unidade Popular, fundada no início dos anos oitenta, com ligações a Otelo Saraiva de Carvalho e diversas personalidades de extrema-esquerda, que se veria envolvida no caso das FP 25 de Abril e num conjunto de episódios de "terrorismo de esquerda" que assolaram a sociedade portuguesa na primeira metade dos anos oitenta. Com a exceção do PCTP-MRPP, nenhum destes movimentos terminou a década de oitenta em atividade. Um dos momentos mais significativos, nesta área, foi o da candidatura de Maria Lurdes Pintassilgo às eleições presidenciais de 1986. Antiga 1ª ministra de um dos governos de iniciativa presidencial, independente, animadora de diversos movimentos cívicos, e de católicos progressistas, agregou em torno da sua candidatura um vasto leque de forças políticas de esquerda e de extrema-esquerda, bem como intelectuais destacados e militares ligadas ao MFA. A sua derrota eleitoral significou também, na prática, o esvaziamento de todo um conjunto de movimentos político-sociais de esquerda, assentes numa perspetiva de «democracia de base», que se movimentavam nas franjas, ou à margem dos principais partidos políticos de esquerda. A evolução e as mudanças da sociedade portuguesa, na década de oitenta, foram retirando, progressivamente, condições de afirmação política a este tipo de movimentos.

[284] É o caso do PDC – Partido da Democracia Cristã, fundado, em 1975, por Sanches Osório, personalidade próxima de António Spínola e do MIRN/PDP – Movimento Independente para a Reconstrução Nacional/ Partido da Direita Portuguesa, fundado por Kaúlza de Arriaga, general do Exército que ocupou diversas funções de responsabilidade na estrutura militar portuguesa e foi responsável pelo dispositivo militar das tropas portuguesas, em Moçambique, durante a guerra colonial. Estes partidos foram, frequentemente, associados a movimentos de extrema direita ilegais como o ELP – Exército de Libertação de Portugal, criado por elementos da antiga polícia política, PIDE/DGS, fugidos à justiça e ao MDLP – Movimento Democrático de Libertação de Portugal, fundado pelo General Spínola, associados correntemente às tentativas de golpes militares de direita do 28 de Setembro e do 11 de Março e a campanhas de atentados bombistas como a que ocorreu no "Verão Quente" de 1975 e se prolongam até 1979.

[285] É o caso, por exemplo, das já referidas UEDS – União de Esquerda para a União Socialista, e da ASDI - Associação Social Democrata Independente. A primeira, concorreu às eleições legislativas de 1979, sem alcançar resultados positivos. A segunda, formada em 1979 por militantes do PSD, em desacordo com a linha oficial do Partido. Ambas as organizações integram posteriormente a FRS- Frente Republicana e Socialista, coligação eleitoral que com o Partido Socialista concorre às eleições legislativas de 1980, constituindo pequenos grupos parlamentares. Terminam ambas a sua atividade em meados dos anos oitenta, inscrevendo-se muitos dos seus dirigentes no PS.

(1987), extinguindo-se, na prática (que não formalmente) em 1991, ao não conseguir eleger qualquer deputado à Assembleia da República.

Entre 1976 e 1986 nenhum governo consegue cumprir o seu mandato até ao final. Um olhar mais próximo da realidade política permite distinguir quatro ciclos políticos principais neste período: entre Julho 76 e Agosto 78 governa o Partido Socialista em minoria (I Governo Constitucional) ou em coligação com o CDS (II Governo Constitucional) dedicados, em grande medida, a um processo de contra-revolução, justificado, por uns, com a necessidade de reconstrução da economia e criticado, por outros, pela sujeição revelada aos interesses do capital; Segue-se um ciclo de governos de iniciativa presidencial, muito contraditórios entre si, quanto a orientações políticas, entre Setembro 78 e Dezembro de 1980 (III, IV e V Governos Constitucionais); Seguidamente, temos os governos da Aliança Democrática (Janeiro de 1980 a Junho de 1983), coligação de direita maioritária do PSD-CDS que, ainda assim, não consegue chegar ao fim da legislatura fruto das contradições inter e intra partidárias e da resistência do movimento sindical e popular às suas medidas mais controversas (VI, VII e VIII Governos Constitucionais); Por fim, encontramos um governo de aliança PS-PSD (XI Governo Constitucional, Junho 83 a Novembro 85) e um governo do PSD minoritário (X Governo Constitucional, Junho de 1983 a Agosto de 1987), que prosseguem, em grande parte, um processo de recuperação capitalista ainda por completar, passados dez anos da tomada de posse do I governo constitucional.[286]

A conturbada vida política da década de 76-86 não deixou, porém, de contribuir para a consolidação de um regime político democrático e pluralista, estruturado, em grande medida, em torno da ação política dos partidos políticos, mas abrindo igualmente espaço para a expressão de movimentos sociais, sobretudo o movimento sindical, mas não exclusivamente e que, mesmo vendo diminuída a sua capacidade de intervenção e influência, não deixaram de contribuir grandemente para a resistência social a muitas das políticas públicas então postas em marcha pelo poder político, ajudando a configurar a evolução da sociedade portuguesa. Apesar dos abalos, das tensões políticas e sociais e das sucessivas crises políticas, o sistema político e as instituições democráticas, definidas na Constituição, foram mostrando a sua resiliência e capacidade de adaptação às diversas circunstâncias sociopolíticas.

[286] O PSD é o partido que, ao longo deste período, sozinho ou em coligação com o CDS ou o PS mais tempo ocupa posições governamentais (cerca de sete anos), seguido do PS (sensivelmente 5 anos e meio) e depois o CDS (aproximadamente 4 anos). O PCP mantém-se sempre na oposição, convergindo pontualmente, na Assembleia da República, com o PS na aprovação de alguma legislação relativa a determinadas questões sociais.

4.1.3. Contenção e reversão do legado revolucionário: em direção à consolidação de uma sociedade capitalista

Em Julho de 1976 toma posse o I Governo Constitucional, que se manterá até Janeiro de 1978. Momento sem dúvida altamente simbólico, na medida em que, como afirmaria o recém-eleito Presidente da República, General Ramalho Eanes, na tomada de posse do governo, essa circunstância constituía uma etapa importante da passagem de uma situação de legitimidade revolucionária para um Estado de Direito.[287] Depois das tensões de um período revolucionário e de seis governos provisórios, muitos esperavam e desejavam o regresso à normalidade institucional. O País, disse Mário Soares, na discussão do programa do governo, "*estava cansado de ser governado por governos provisórios, está cansado de viver sob o provisório*".[288] O programa e ação do I governo Constitucional (governo minoritário do PS) inaugura, de modo paradigmático e exemplar, por assim dizer, no campo socioeconómico, uma política de recuperação capitalista e de reversão das componentes socializantes do processo revolucionário e, no campo político, uma tentativa de identificar as forças políticas que haviam protagonizado as principais etapas de radicalização revolucionária com projetos antidemocráticos e totalitários, criando à sua volta um «cordão sanitário» ideológico que visava diminuir (na impossibilidade de a eliminar, como alguns desejavam) a sua influência no desenrolar dos acontecimentos.

Assim, no diagnóstico à situação do país, realizada pelo governo, a situação é descrita, logo na introdução do seu programa, como de "*crise profunda*" (programa do I Governo Constitucional, pág. 4). Crise que, aliás, se desdobra, segundo esse programa, numa multiplicidade de crises: crise social, provocada pela perturbação na identidade nacional do país (que se vê reduzido às suas fronteiras europeias), pela herança do fascismo e dos quarenta e oito anos de ditadura, pelos treze anos de guerras coloniais, pelo isolamento internacional e, ainda, pelas divisões profundas na sociedade portuguesa resultantes do processo revolucionário, quanto aos caminhos a seguir; crise económica aguda, provocada pela crise económica internacional, pela perda das colónias, que arrastou consigo maiores dificuldades no acesso a matérias-primas e a um mercado importante de importações e exportações e que provocou o regresso de mais de meio milhão de retornados, gerando um aumento acentuado do desemprego. Crise também acrescida pelas "*transformações económico-institucionais de fundo*" (idem:5), como as nacionalizações, a reforma agrária ou as relações de trabalho. Um outro fator de crise foi, na perspetiva do governo, a "*explosão reivindicativa*" de carácter "*anarco-populista*" (ibidem) que se traduziu na desorganização de diversos setores produtivos,

[287] Diário de Lisboa, 24 de Julho de 1976

[288] Diário de Lisboa, 3 de Agosto de 1976

em baixa de produtividades, em absentismo e indisciplina no trabalho. Um último fator de crise era constituído pela sabotagem económica, reconhecia o programa, sem adiantar em que é que ela se expressava concretamente. Em suma, uma crise cujas raízes se situavam simultaneamente dentro e fora do país. Fora, por via da crise económica que, desde 1973, assolava os países capitalistas centrais e cujos impactos não podiam deixar de se sentirem em Portugal e dentro, pelas consequências da Revolução, desde a descolonização à liquidação dos grupos monopolistas, às reivindicações dos trabalhadores, consideradas agora, do ponto de vista do novo poder político, como descontroladas e excessivas.

Os indicadores económicos que podem ser referidos como traduzindo a situação de crise económica em finais de 75 são, sobretudo, a diminuição da produção da riqueza nacional, estimada em 3% para esse ano, o aumento do consumo (estimado em 15% nos anos de 1974-75, certamente estimulado pelo crescimento dos salários dos trabalhadores e uma melhor distribuição da riqueza), não coberto pela produção nacional, mas pelo recurso a importações, a diminuição do investimento (estimada pelo governo em cerca de 40%), o desequilíbrio da Balança de Pagamentos com o exterior, que provoca a necessidade de recurso a empréstimos externos para acorrer a esse desequilíbrio e que, mais tarde, terão de se pagar a determinadas taxas de juro[289].

Se a palavra «crise» fazia parte do léxico de quase todas as forças políticas da época, e existiria acordo quanto à necessidade da tomada de medidas com vista à sua superação, as discordâncias faziam-se sentir quer no que diz respeito às suas causas, ou nos «remédios» (para usar um termo económico-farmacêutico, usual) para a ultrapassar. Assim, se para o governo (mas também para as forças políticas da direita, ainda que com diferenças de grau) uma das razões fundamentais da crise se podia encontrar numa espécie de caos ou pelo menos desordenamento do mundo laboral (reivindicações excessivas, indisciplina, absentismo, alterações nas relações de poder) e também nas mudanças estruturais da propriedade económica (gestão e controlo operário, nacionalizações, reforma agrária), para o PCP e outras forças de esquerda, as razões da crise deveriam ser encontradas sobretudo na «sabotagem económica» levada a cabo pelos setores económicos e sociais monopolistas, que a revolução tinha atingido profundamente e pelo não aproveitamento de todas as potencialidades que as nacionalizações, a reforma agrária e o controlo da gestão das empresas pelos trabalhadores abriam à economia.[290]

---

[289] A apresentação dos principais indicadores económicos é feita no programa do I Governo Constitucional no ponto C) Assegurar a Estabilidade Financeira Indispensável à Recuperação da Economia – páginas 33 a 35.

[290] Ao contrário do programa do governo, o PCP definia claramente o que entendia por «sabotagem económica» interna e externa, contra o país. Do ponto de vista interno era o desvio e a fuga de capitais, a descapitalização de empresas, a anulação de encomendas, a redução da produção, as tentativas de encerramento de empresas. Do ponto de vista externo a «sabotagem económica» traduzia-se na recusa de créditos e investimentos, na anulação de encomendas, corte de fornecimentos (matérias-primas, máquinas e produtos diversos),

A «herança» económica do período revolucionário é, naturalmente, objeto de polémica e valorizada de forma diferente consoante a perspetiva política de quem faz a análise. Pereira de Moura[291] chama a atenção, por um lado, para a debilidade da economia portuguesa à época do 25 de Abril. Uma economia que crescera bastante, na década anterior, mas que se tornara excessivamente dependente do exterior, para colocar as suas exportações e para receber turistas, para comprar matérias primas, equipamentos, bens de consumo e energia, pela entrada de muitas empresas estrangeiras e pela necessidade das remessas dos emigrantes para equilibrar as contas públicas. Por outro lado, a instabilidade política característica do período revolucionário dificultou a execução de políticas económicas que pudessem ser prosseguidas sistematicamente, ao mesmo tempo que a chegada em massa dos "retornados" criou dificuldades acrescidas. Ainda assim, o saldo é, na sua opinião, visivelmente positivo, traduzindo-se para além da conquista da liberdade e da democracia e dos direitos consagrados na Constituição e no fim da guerra colonial, numa clara melhoria das condições de vida da maioria dos portugueses que viram os seus rendimentos subirem e o seu acesso à habitação, tratamentos médicos ou educação crescer substancialmente. Salienta, igualmente, que a quebra do produto nacional em 1975 (cerca de 3%) não se afasta do que aconteceu noutros países europeus (Alemanha Ocidental -4%, Itália -4,5% ou os EUA -3%), inserindo, pois, a crise portuguesa, no seu contexto internacional.

Sem querermos reduzir a política seguida pelas sucessivas, mas conjunturais, alianças partidárias e respetivos governos constitucionais, até 1986, a uma política de recuperação capitalista ou a uma reversão das «conquistas da revolução», já que a «governação» de um pais implica, naturalmente, dar resposta a um complexo conjunto de situações internas e externas, em múltiplas vertentes, que se vão colocando no dia a dia e que, nem sempre se podem planear ou controlar, não parece existir dúvidas sobre a orientação predominante que foi seguida. Como refere L. Amaral, considerando a década de 76-86 como a de "*consolidação do novo regime*", a partir de 1976, os diversos governos "*procuraram restabelecer a confiança dos empresários, através de uma série de reformas institucionais*" (2010: 31) e tornar o "*ambiente económico mais interessante para a iniciativa privada, que havia sido muito penalizada pelo processo revolucionário*" (ibidem). Para este autor, depois da situação económica "*dramática*" de 1975, o país conheceria dois períodos expansionistas (1976-78 e 1980-83 que, no entanto, acarretariam o aumento do défice (público e privado) e da dívida externa, obrigando a

campanhas contra o envio de remessas financeiras por parte dos emigrantes ou a afluência de turistas. (intervenção de Álvaro Cunhal, no debate do programa do I Governo Constitucional, Diário de Lisboa, 6 de Agosto de 1976).

[291] Francisco Pereira de Moura (1925-1998). Economista, Professor Universitário. Desempenhou o cargo de Ministro sem pasta nos I e IV governos provisórios e de Ministro dos Assuntos Sociais no V Governo Provisório. Entrevista concedida ao Diário de Lisboa em 15 e 18 de Abril de 1977.

"*períodos de contração deliberad*a" (1978-80 e 1983-85) para manter a solvência do país (idem:31). A estratégia de resposta às crises económicas e financeiras, a distribuição dos seus custos pelos diversos estratos sociais e as opções dos diversos governos constitucionais favorecendo o fortalecimento do setor privado da economia e mesmo a reconstituição dos antigos monopólios e consequentemente a recomposição da estrutura social de classes, traduzida, por exemplo, na devolução de empresas ou propriedades agrícolas ao seus antigos proprietários, em nome da correção de injustiças e excessos revolucionários ou do bom funcionamento da economia, haveriam de ocupar o centro do combate político e social.

Dois processos marcaram significativamente os primeiros tempos do período da «normalização» e que poderão ser vistos como simbólicos do processo de reversão das «aquisições socialistas» da revolução. Trata-se, por um lado, da devolução das empresas intervencionadas (mas não nacionalizadas) pelo Estado (por fuga ou abandono dos patrões a seguir ao 25 de Abril) aos seus antigos proprietários ou a outros e, por outro lado, da devolução aos latifundiários ou a novos proprietários, das terras ocupadas pelos trabalhadores rurais do Alentejo e do Ribatejo e que, entretanto, se tinham constituído, na sua maioria, em cooperativas agrícolas. No primeiro caso, argumentando-se com a necessária transitoriedade da intervenção pública, em empresas privadas, e por vezes, no debate público, com a má gestão dos gestores nomeados pelo Estado (argumento vivamente contestado pelos trabalhadores). Apenas algumas dessas empresas terão sido transformadas em cooperativas, hipótese que a legislação também comtemplava. Nos anos seguintes (sobretudo entre 1977-79) o caso das empresas devolvidas aos patrões vai ser palco de inúmeras lutas dos trabalhadores que procuravam contrariar essa devolução, sentidas como uma enorme injustiça, por serem empresas muitas vezes recuperadas economicamente com grandes sacrifícios por parte dos seus funcionários.

O caso da Reforma Agrária será ainda mais gritante. Em Julho de 1977, é aprovada na Assembleia da República com os votos favoráveis do PS, PSD e CDS, a Lei das Bases Gerais da Reforma Agrária, popularmente conhecida por «Lei Barreto», que vem abrir a possibilidade de devolução da terra aos antigos latifundiários. Contornando e mesmo contrariando a Constituição, que consagrava a «eliminação dos latifúndios» (artigo 97º), a lei autoriza que os antigos proprietários das terras ocupadas solicitem a devolução das propriedades ou, pelo menos, de parte delas. Na sequência da aprovação desta lei, foram-se sucedendo a entrega aos latifundiários de herdades, na sua totalidade ou em parcelas que retalhavam a continuidade e integridade das Unidades Coletivas de Produção (UCP), bem como muitos dos seus equipamentos. A aprovação e execução desta lei desencadeará uma das batalhas sociais mais duras e prolongadas do processo de «normalização». Com efeito, os trabalhadores rurais do Alentejo e do Ribatejo vão resistir, com todos os meios à sua disposição, para contrariar a destruição do que

consideravam ser uma das principais conquistas de Abril. Manifestações nas cidades, vilas e aldeias da área da Reforma Agrária, resistência à entrega de terras, que apenas se tornava viável com recurso à intervenção policial, de que resultaram, muitas vezes, feridos e num ou noutro caso, mortos,[292] realização de encontros e conferências onde se procurava demonstrar o sucesso económico das cooperativas e a melhoria das condições de vida dos trabalhadores rurais, apelos à solidariedade nacional e dos trabalhadores portugueses, à participação em jornadas de trabalho, etc. A entrega de terras prolongar-se-ia sensivelmente até finais da década de oitenta, data em que se pode dar por concluído, no essencial, o processo de reconstituição latifundiária dos campos do sul de Portugal e o fim dessa experiência única que constituiu a Reforma Agrária, no contexto da revolução portuguesa de Abril. Processo que apenas foi possível de concretizar com recurso à violência e à intimidação dos trabalhadores rurais. É o próprio mentor dessa reforma que o reconhece, quando afirma que

> "(…) *foi preciso muita força. Foi preciso intimidar a fim de evitar uma guerra civil. Foi preciso usar alguma violência controlada, pois era indispensável não causar feridos e mortos o que, no meu tempo, se conseguiu.* Reconhece também dificuldades nesse caminho, "*a resistência do PCP e dos sindicatos. A imprensa de esquerdas, incluindo alguns socialistas totalmente enganados de partido ou míopes*".[293]

Data igualmente dos finais de 77 (Outubro) a lei que "*aprova a indemnização aos ex-titulares de bens nacionalizados ou expropriados*"[294]. Generoso e solidário com as «vítimas» da revolução, o processo de «normalização» abria os cordões à bolsa (mesmo em tempo de crise) para reparar os danos que haviam sofrido. Tinham assim direito a ser ressarcidos através de uma «*indemnização provisória*» [295] e a uma «i*ndemnização definitiva*»[296]. Nalguns casos podiam ainda, "*quando tal se justifique*", requerer um "*rendimento mensal ou anual*", até um determinado limite.

A revolução tinha nacionalizado a banca e os seguros e restringido a iniciativa privada, no setor financeiro. Os grupos industriais de carácter monopolista, protegidos da concorrência externa, pelo Estado Novo, foram igualmente nacionalizados, dando

---

[292] No dia 27 de Setembro de 1979, os trabalhadores rurais da cooperativa "Bento Gonçalves", resistiram à entrega de uma parte da propriedade ao antigo latifundiário. A GNR interveio contra o ajuntamento de trabalhadores, utilizando armas. O resultado final foram dois mortos (João Caravela de 57 anos e António Casquinha de 17) e dois feridos graves, entre os trabalhadores (Diário de Lisboa, 28 Setembro de 1979).

[293] Entrevista de António Barreto ao *Jornal de Negócios*, a 15 de Fevereiro de 2010. Consultar em https://www.jornaldenegocios.pt/economia/detalhe/quotlei_barreto_eacute_o_gesto_poliacutetico_de_que_mais_me_orgulhoquot

[294] Lei nº 80/77 de 26 de Outubro

[295] Calculada segundo o "*valor do património líquido das empresas determinado em função do balanço referido à data da nacionalização*", no caso das empresas, ou calculada "*a partir do rendimento inscrito na matriz à data da expropriação*", no caso das propriedades agrícolas

[296] Calculada segundo "*o regime legal das indemnizações por expropriação por utilidade pública, com as necessárias adaptações*".

origem a um importante setor público no campo da economia nas áreas da siderurgia, da construção e reparação naval, cimentos, celulose, produtos químicos e petroquímicos, entre outros. Ainda assim, uma realidade não muito distanciada daquela conhecida na Europa Ocidental onde "*era comum a existência de um forte setor empresarial público, embora talvez não com a dimensão atingida em Portugal depois de 75*" (L. Amaral, 2010: 27). Um setor que representaria, segundo este autor, 25% do PIB, 30% do investimento e empregava 8% da mão-de-obra (idem: 29). A Constituição, por seu lado, afirmando que no quadro de uma economia em transição para o socialismo havia lugar para os diversos setores de propriedade (pública, privada e cooperativa), decretava as nacionalizações como "*conquistas irreversíveis das classes trabalhadoras*" (artigo 83º) colocando, assim, um enorme obstáculo àqueles que gostariam de as ver rapidamente revertidas. Obstáculo que só será definitivamente ultrapassado com a segunda revisão constitucional (1989), que altera esse artigo de forma a dar lugar às privatizações, desde que aprovadas por maioria absoluta dos deputados. Ainda assim, foi possível, pouco a pouco, ir criando as condições necessárias à afirmação do capital privado e ir reduzindo a importância do setor público. Neste aspeto, os esforços dos sucessivos governos constitucionais, ao longo do período de «normalização, concentraram-se em torno da «Lei da Delimitação dos Setores», que conheceu diversas variantes» e que foi sendo «chumbada», uma ou outra vez, por inconstitucionalidade pelo Conselho da Revolução e pelo Tribunal Constitucional que lhe sucedeu. Também, neste particular, coube ao I Governo Constitucional o pontapé de saída. Em Julho de 77, a Assembleia da República, aprova legislação onde se procura estabelecer uma nova fronteira entre os setores público e privado. Abre-se então a possibilidade de privatização de pequenas e médias empresas, "*indiretamente nacionalizadas*", desde que fora dos setores básicos da economia, de investimento privado em áreas até aí exclusivas do setor público (*em casos excecionais e imperiosos*), de gestão privada de empresas públicas (*em casos excecionais e nunca com carácter definitivo*), a criação de empresas financeiras (como as sociedades de investimento), etc.[297]

As questões do trabalho, das relações laborais, das relações capital-trabalho, do papel dos sindicatos, etc. foi um campo central de intervenção, luta política e mudança no período revolucionário. O 25 de Abril alterou a relação de forças existente entre classes e grupos sociais e as relações entre patronato e trabalhadores. O aumento generalizado dos salários dos trabalhadores, o estabelecimento do Salário Mínimo, o direito à greve, a proibição de despedimentos sem justa causa, a liberdade sindical,

[297] Lei nº 46/77 de 8 de Julho. O primeiro banco privado a ser constituído após o 25 de Abril, veria a luz, apenas em 1985. Fundado por Artur Santos Silva e diversos empresários industriais do norte do país, o BPI – Banco Privado de Investimento, teve como embrião a Sociedade Portuguesa de Investimento, criada em 1981, pelos mesmos protagonistas, onde se incluíam empresas como a Ambar, a Sogrape, a Vista Alegre, a Viagens Abreu, a Têxtil Manuel Gonçalves, a Corticeira Amorim a RAR, a Coelima, a Riopel e outras. Quando a legislação o permitiu, transformou-se em banco. Fonte: Jornal de Negócios, 28 de Abril de 2017.

eleição de comissões de trabalhadores, aumento do período de férias, 13º mês, etc., constituem indicadores dessa transformação. A Constituição dedica diversos artigos (do artigo 51º ao artigo 60º) a estabelecer e consagrar esses direitos. No período de «normalização», esta área constituiria também um setor particularmente intenso de disputa e conflitualidade. Desde logo o programa do I Governo Constitucional define o clima laboral como «excessivamente reivindicativo», «anárquico», «absentista» e «pouco produtivo», dando o tom à mudança que se anunciava, fosse através de alterações legislativas, fosse no discurso ideológico que passou a priorizar a empresa (e o empresário) e não os trabalhadores (e o seu papel na produção), fosse, mesmo, na contemporização com certas práticas patronais como o não cumprimento dos contratos coletivos, atrasos no pagamento de salários, despedimentos ilegais, etc.

Os últimos meses (Outubro e Dezembro) de 1976 e os primeiros meses de 1977 (Fevereiro e Junho) vão constituir um período especial de mexida nas leis laborais. A «Lei dos Contratos a Prazo»[298], que regulamenta a contratação a prazo, até então pouco utilizada, ainda que existente legalmente para o caso de situações sazonais ou eventuais, vem legitimar os contratos de duração limitada, argumentando com o "*significativo aumento da oferta de emprego*", que assim poderia ser criado. Nas novas condições políticas e económicas, a precarização do emprego tornar-se-á, com o tempo, e até hoje, uma forma privilegiada de gestão e controlo do emprego e da mão-de-obra, a que se foram acrescentando, sobretudo nos anos noventa e décadas seguintes, novas formas de instabilizar o trabalho (trabalho temporário, recibos verdes, contratos à hora, ao dia, à semana ou à tarefa, etc.). Em 1976, é também publicada legislação no âmbito sindical, que dirime uma polémica e «fraturante» (como agora se diz) questão do movimento sindical português pós 25 de Abril: a questão da unicidade sindical[299]. É então anulada a proibição de constituição de sindicatos «paralelos». Tendo sido alvo de uma viva batalha entre as diversas forças políticas, no período revolucionário, o fim do princípio da unicidade dos sindicatos representou, para os que a defendiam, como uma força favorável à defesa dos interesses dos trabalhadores, uma derrota de consequências muito significativas. Para aqueles que entendiam a unicidade sindical como um atentado à liberdade sindical (e, sobretudo, contestavam o predomínio do PCP nos sindicatos) significou uma impressiva vitória. Ainda no âmbito sindical, mas já no mês de Dezembro, é aprovada a lei da «Quotização Sindical», que transfere para os sindicatos a cobrança das quotas, até aí descontadas automaticamente dos salários e enviadas pelas empresas,

[298] Decreto-lei nº 781/76 de 28 de Outubro

[299] Princípio pelo qual, só pode existir um sindicato em cada setor profissional ou ramo e apenas ser legitima a existência de uma única central sindical de âmbito nacional, representativa de todos os trabalhadores. A unicidade sindical foi consagrada no período revolucionário pelo decreto-lei do Conselho da Revolução, nº 215-A. Na mesma data é aprovado o decreto 215-B de 30 de Abril de 1975, regulamentando, em geral a atividade sindical. O Decreto Lei nº 773/76 de 27 de Outubro, revoga o primeiro (que reconhece a Intersindical como única representante dos trabalhadores) e parcialmente algumas normas do segundo.

para as estruturas sindicais, fragilizando significativamente a sua capacidade de intervenção.[300]

Ainda nesse mesmo mês, de intensa produção legislativa sobre o trabalho, verá a luz a «Lei dos Despedimentos», como ficou conhecida.[301] Proibindo a Constituição e outra legislação, o despedimento sem justa causa, tratou-se então, sobretudo, de alargar o conceito de justa causa de forma a fazer entrar nesse conceito situações que até aí não lhe correspondiam. Considerou-se então que, embora ditada pela

> "*louvável preocupação de solidificar as relações de trabalho e de combater o desemprego, o regime em vigor cedo se revelou como desestimulante da admissão de novos trabalhadores em razão da sua rigidez*". Havia, pois, que lhe dar uma "*maior flexibilidade na resolução dos contratos de trabalho*", que se traduziria num importante contributo para a "*normalização do mercado de trabalho e para a salvaguarda do equilíbrio das empresas*" e até para a "*criação de novos postos de trabalho*".

Eram já os mesmos argumentos que hoje se esgrimem sempre que se pretende flexibilizar mais as relações de trabalho. Afinal, e mesmo que as evidências apontem em sentido contrário, e a lógica mais simples o negue, procura passar-se a ideia de que os trabalhadores são, em última instância, os mais beneficiados pela fragilização dos seus próprios vínculos de trabalho.

Seguir-se-á legislação sobre «Férias, Feriados e Faltas[302], considerada globalmente positiva pelo movimento sindical (Revista Alavanca, 2ª série nº 1, 1977:16)[303] e a lei sobre a «Contratação Coletiva», matéria especialmente sensível na atividade sindical e que, para os sindicatos próximos da CGTP, continha "*normas particularmente desfavoráveis aos trabalhadores*" (ibidem). Continua-se, em Fevereiro de 1977, com a legislação relativa à regulamentação das Comissões de Trabalhadores e Comissões Sindicais (regulamenta o processo de eleição, mas é omissa quanto às suas funções). Em Junho, com os votos favoráveis do PS e do PCP é aprovada, na Assembleia da República, a «Lei

---

[300] Decreto-Lei nº 841-B/76 de 7 de Dezembro. O Estado Novo tinha imposto o desconto obrigatório dos trabalhadores para os sindicatos corporativos. O Conselho da Revolução em legislação que regulamentava o exercício da liberdade sindical (decreto-lei nº 215 -B/75 de 30 de Abril) mantém a obrigação de as entidades patronais cobrarem e remeteram para os sindicatos as quotas sindicais, mas apenas dos trabalhadores sindicalizados e dos que assim o desejassem. Sendo obviamente justificável a discussão sobre se cabe à empresa intervir (mesmo que apenas administrativamente) numa relação entre trabalhador e sindicato, esta medida visava, segundo a opinião dos sindicatos, "*sufocá-los financeiramente*" e obrigava-os à montagem de "*um dispendioso aparelho burocrático*", (Diário de Lisboa de 9 de Dezembro de 1976) para procederem a essa recolha. Apesar da lei, muitos acordos coletivos de trabalho continuaram a prever a cobrança de quotas através das empresas. A Assembleia da República viria a tornar a situação ainda um pouco mais difícil para o lado dos sindicatos, através da Lei 57/77 de 5 de Agosto que exigia que, no caso dos Acordos Coletivos de Trabalho que previssem a cobrança de quotas pelas empresas, o trabalhador deveria enviar uma declaração individual ao sindicato e à entidade patronal, onde constasse o seu nome e assinatura, o seu desejo de proceder ao desconto, a identificação do sindicato e o valor da quota.

[301] Decreto-Lei nº 841-C/76 de 7 de Dezembro

[302] Decreto-Lei nº 874/76 de 28 de Dezembro

[303] Revista editada pela CGTP-IN entre Dezembro de 1974 e Maio de 1996.

da Greve» [304], consagrando e assegurando esse instrumento essencial da luta dos trabalhadores.

Todo este afã legislativo estabelece, no essencial, o enquadramento legal geral quanto às principais questões laborais, em que decorrerá o período de normalização. Este «pacote» legislativo procede à desconstrução da legislação resultante do processo revolucionário e orienta-se num sentido contrário ao «espírito» constitucional. Desmontado, em parte, o edifício legislativo revolucionário, no campo laboral, «demasiado rígido» para os novos desafios de uma sociedade de democracia capitalista, chega-se a uma espécie de compromisso não verbalizado que garante uma certa estabilidade ao resultado alcançado. O bloco social que se opõe a muitas das políticas agora dominantes, constituído por forças políticas à esquerda do PS, pelo grosso do movimento sindical e por diversos movimentos sociais será, apesar de tudo, suficientemente forte e resistente para não permitir uma inversão demasiado radical e até para impor algumas das suas posições ao nível das políticas gerais e especificas, ao nível da legislação, das empresas e do mundo social. Assim, por exemplo, as tentativas de impor uma legislação ainda mais desfavorável aos trabalhadores, como o caso da «Lei Gonelha»[305], em 1979, ou o do chamado «Pacote Laboral»[306] em 1984-85, redundaram em fracasso.

A partir do final de 1976, a crise financeira agrava-se e, rapidamente, seriam tomadas medidas que afetariam de forma muito significativa as condições económicas de boa parte da população. A política dos «pacotes» (conjunto concentrado de medidas de política económica e social) [307], incluindo a desvalorização do escudo, de forma

---

[304] Publicada em Diário da República como Lei 65/77 de 26 de Agosto

[305] Maldonado Gonelha, ministro do Trabalho no I e II Governos Constitucionais e deputado pelo Partido Socialista em 1979 (estava em funções o IV Governo Constitucional, de iniciativa presidencial, sendo 1º ministro por Mota Pinto), apresenta um projeto, em nome do grupo parlamentar socialista, que ficou popularmente conhecido por «Lei Gonelha», sobre Associações Sindicais. Os sindicatos associados ou próximos da CGTP acusam-no de procurar enfraquecer o movimento sindical ao estimular a pulverização sindical, permitindo que apenas vinte trabalhadores pudessem constituir um novo sindicato, de aceitar o financiamento dos sindicatos por entidades alheias aos trabalhadores e ao movimento sindical e de permitir a utilização do património dos sindicatos pelo Ministério do Trabalho. Acusam-no igualmente de impor um modelo único de funcionamento interno às centrais sindicais. Afirmando que aquele projeto representava "*uma arma apontada aos trabalhadores*" (Alavanca nº 26, 2ª Série de Junho 1979), o movimento sindical opõe-se-lhe fortemente. Enviada para debate na especialidade (Junho de 1979), desaparece sem deixar rastro nos meandros da Assembleia da República.

[306] Com o pretexto da próxima adesão à CEE, o ministro do trabalho Amândio Azevedo (PSD), membro do governo do «bloco central» (PS/PSD), que esteve em funções entre 9 de Junho de 1983 e 6 de Novembro de 1985, apresenta um conjunto de projetos lei, abarcando quase todos os aspetos da legislação laboral: Despedimentos, alargando o conceito de justa causa e aumentando o poder disciplinar do empregador; a contratação a prazo, nomeadamente introduzindo a figura do trabalho temporário (então inexistente), alterações à lei da greve tornando mais difícil o recurso a essa forma de luta; mexidas desfavoráveis aos trabalhadores na lei sindical, na lei da contratação coletiva, no regime de férias e faltas, etc. Tais projetos levantaram contra si o movimento sindical, inclusive a própria UGT, que se afirma em "*oposição total ao pacote laboral*" e ameaça juntar-se à CGTP na sua contestação. (Entrevista de Torres Couto ao Diário de Lisboa, 16 de Abril de 85). A queda do governo em Junho de 1985, enterra, definitivamente, o «pacote laboral».

[307] O 1º «pacote» data de 25 de Fevereiro de 1977. Uma das suas medidas mais simbólicas foi a desvalorização do escudo em 15%. e a liberalização dos preços de muitos produtos até aí tabelados. Os preços dos serviços de correio e telefones também foram aumentados. Para minorar estes efeitos foi criado o «Cabaz de Compras» (conjunto de bens considerados essenciais como o pão, massas alimentícias, óleos, arroz, leite, certos tipos de carne e peixe e outros, cujos preços, subsidiados pelo governo, eram fixados por 12 meses). Também foram aumentadas as pensões de reforma mais baixas (abrangendo 300 mil pensionistas), e generalizada a pensão social a todas as

continuada, a liberalização do preço de muitos produtos essenciais (alimentação, transportes, combustíveis, etc.), subidas das taxas de juro e de restrições ao crédito (afetando sobretudo as empresas), o estabelecimento de limites legais aos aumentos salariais[308], fez parte do cardápio das medidas, entre outras, então levadas a cabo pelos diversos governos constitucionais.

Apesar das medidas postas em prática, no final de 1977 os desequilíbrios das contas com o exterior continuavam e o governo então em funções (II Governo Constitucional, coligação PS/CDS) concluiu um acordo com o FMI visando obter um "grande empréstimo" (como então era classificado) que permitisse "estabilizar a economia". Situação que se viria a repetir alguns anos mais tarde (1983), na vigência do IX Governo Constitucional (1983-85), de coligação PS/PSD.[309]

Criticados por aumentar significativamente a divida externa (que, naturalmente, teria de ser paga no futuro) e colocar o país na dependência do capital financeiro internacional, os acordos fizeram-se acompanhar de medidas draconianas: uma ainda mais acentuada desvalorização do escudo que, por si só era geradora de mais inflação face a uma economia muito dependente de importações para o seu funcionamento; subida das taxas de juro criando dificuldades ao crédito e ao funcionamento ou investimento das empresas que dele necessitassem; comprometimento com um política de restrição "*fiscal, monetária e salarial*", etc. Um "*resultado natural de tudo isto foi a aceleração da inflação*" diz L. Amaral (2010: 33). Mas, como sabemos, a inflação é extremamente penalizadora para as pessoas que vivem dos rendimentos do trabalho, sobretudo quando em simultâneo se implementa uma política de restrições aos aumentos salariais. Apesar de as contas externas e do défice orçamental atingirem algum equilíbrio no final de cada uma dessas intervenções (1977-79 e 1983-85), os efeitos negativos do

pessoas com mais de 65 anos ou em situação de invalidez cujos rendimentos não ultrapassassem 1 250$00. Incluía para além disso, diversas medidas de apoio às empresas (isenções fiscais, facilidades de crédito, etc.).

O 2º «pacote», de 25 de Agosto de 1977, introduzia o «escudo flutuante» (a gerir pelo Banco de Portugal tendo em conta as condições dos mercados financeiros. Na realidade, significava a aceitação de uma política de desvalorização acentuada e sistemática do escudo). Determinava também, entre outras medidas, uma subida das taxas de juro de 4%, procurando estimular a poupança, mas dificultando o acesso ao crédito e consequentemente ao investimento das empresas; contemplava também um aumento do preço dos combustíveis, a possibilidade dada às empresas de suspender os contratos de trabalho em caso de dificuldades económicas e prometia uma redução entre 10 a 20% na despesa pública.

[308] O decreto-lei nº 49-A/77 de 12 de Fevereiro, impunha um teto salarial (um crescimento máximo dos salários) no valor de 15%. Em Junho de 1978 (decreto-lei nº 121/78 de 2 de Junho) esse limite foi alargado para os 20%. Depois de uma tentativa falhada do governo Mota Pinto (IV Governo Constitucional) de baixar esse limite para 18%, o V Governo Constitucional viria a abolir o teto salarial, deixando a determinação desse valor às negociações entre entidades patronais e sindicais (decreto lei- nº 490/79 de 19 de Dezembro). O VIII governo constitucional (Pinto Balsemão, Setembro 1981 a Junho 1983) retoma a medida impondo uma contribuição extraordinária para a segurança social sobre os aumentos salariais superiores a 17% (decreto-lei nº 48/83 de 29 de Janeiro), posteriormente revogado (decreto-lei nº 313/83 de 2 de Julho).

[309] No intervalo dos dois programas de intervenção do FMI, encontramos os governos da AD (Aliança Democrática, uma coligação PSD/CDS que governa entre 1980-83), maioritária na Assembleia da República, que apesar de coincidir com um período de maior bonança económica e financeira, continua uma política de enfraquecimento do setor público empresarial, e de desmantelamento da Reforma Agrária. Este governo enfrentará uma das maiores vagas de contestação do período da normalização, nomeadamente as duas primeiras greves gerais pós 25 de Abril (Fevereiro e Maio de 1982).

ponto de vista económico e social fizeram-se sentir em força na retração da economia, no aumento do desemprego e na descida dos salários reais. A conjugação, em particular, da subida da inflação resultante da alta de preços das matérias primas no mercado internacional com a decisão de desvalorização do escudo (que encarecia as importações) e a liberação dos preços dos produtos no mercado interno, com a imposição de tetos legais de aumento salarial entre os 15% e os 20%, conduziram a uma degradação significativa dos rendimentos de quem vivia do trabalho [310]. Seria já na sequência da crise económica e financeira precipitada em 1982, e da segunda intervenção do FMI, que a situação social se agravaria de forma dramática, sendo recorrentes as notícias sobre os salários em atraso ou a miséria e a fome na península de Setúbal e noutros locais do país.

A década de 1976-86 será marcada por uma conflitualidade social bastante intensa em volta da luta contra o aumento do custo de vida, contra o desemprego e por melhores condições de trabalho e de vida. Registam-se inúmeros conflitos setoriais e locais e, ao nível das empresas, em volta de reivindicações salariais, da contratação coletiva, contra os despedimentos e os encerramentos de empresas, mas também muitas lutas de maior amplitude em torno de diversas reivindicações sociais e laborais. Veja-se por exemplo, o surto grevista de Fevereiro de 1977, nos setores têxteis, pescas, trabalho portuário, construção civil, função pública, panificação e outros, sobretudo em torno da exigência de aumentos salariais e da imposição da negociação coletiva, ou de Janeiro de 1979, nas telecomunicações, na indústria têxtil, nos setores químico e gráfico; as "jornadas de luta" de 22 de Junho e 19 de Novembro, desse mesmo ano, convocadas por sindicatos, comissões de trabalhadores, comissões de moradores, comissões de reformados, comissões de jovens, que mobilizarem centenas de milhares de trabalhadores, protestando contra o desemprego e os despedimentos, o aumento do custo de vida, a entrega das empresas intervencionadas aos antigos patrões e em defesa da reforma agrária; as manifestações contra o aumento do custo de vida, protagonizadas pelas CUM – Comissões Unitárias de Mulheres e outras associações a 8 de Abril de 1978; os surtos grevistas de 1980/81, afetando sobretudo os transportes coletivos (autocarros, comboios, metro, travessias do Tejo por barco); as duas greves gerais de Fevereiro e de Maio de 1982; as marchas contra o desemprego em Março de 1982; as greves da função pública, dos trabalhadores das empresas nacionalizadas entre Setembro e Novembro desse mesmo ano; as jornadas em defesa do setor público empresarial em Fevereiro/Março de 1984, as marchas dos vidreiros da Marinha Grande contra o encerramento de empresas, o desemprego e a fome.[311]

[310] Em 1983, a percentagem dos salários no rendimento nacional descera para 42,3% quando em 1976 representava ainda 56,6%. (Santos, 1993: 32).

[311] As situações relatadas, foram recolhidas através da consulta da imprensa da época, nomeadamente do Diário de Lisboa. Consultar em http://casacomum.org/cc/diario_de_lisboa/

A queda dos sucessivos governos constitucionais que procuraram aplicar estas políticas entre 1976 e 1986 deve-se, também, entre outros fatores, à luta popular e à resistência das populações e dos trabalhadores, dos movimentos sociais e da ação dos partidos políticos que se lhe opunham. De um modo geral, pode considerar-se que a generalidade dos governos constitucionais, com exceção do Governo de Maria Lurdes Pintassilgo [312], seguiram uma orientação mais favorável aos interesses do capital (reconstituição dos grandes grupos económicos na indústria e nas finanças; reconstituição dos latifúndios; acumulação de rendimentos e lucros, etc.) do que aos interesses dos trabalhadores (políticas salariais, direitos do trabalho, políticas sociais, etc.). Uma política que, no essencial, conseguiu reverter o legado socializante da revolução de Abril e impor o modelo socioeconómico capitalista vigente na Europa Comunitária, onde se pretendia integrar formalmente. Uma política que, no entanto, para se impor, necessitou de assimilar um certo número de derrotas e cedências aos movimentos populares, sociais e sindical que, através da sua capacidade de luta e de resistência, conseguiram limitar alguns dos aspetos mais gravosos do processo de normalização e mesmo garantir, certos avanços do ponto de vista social, económico e cultural.

4.1.4. A construção do «Estado-Providência»

A edificação progressiva de uma sociedade democrática e capitalista de tipo europeu, que se foi consolidando no período «normalização» implicou, como procuramos mostrar, a institucionalização de uma democracia representativa assente nos partidos políticos, no exercício das liberdades cívicas e políticas por parte dos cidadãos e suas organizações e na consolidação de mecanismos de concertação social, envolvendo os atores sociais mais relevantes. Implicou igualmente a inversão do caminho para o socialismo (mesmo que democrático) como destino desejável para o país e, consequentemente, a reversão dos aspetos socializantes nascidos da revolução, nomeadamente quanto à apropriação coletiva dos meios de produção (reforma agrária, nacionalizações, empresas intervencionadas ou geridas pelos trabalhadores). Em contrapartida, o novo poder fortaleceu quanto pôde a recomposição do capital (financeiro, industrial e agrícola) fornecendo-lhe as condições e os instrumentos para se consolidar. Assim, a institucionalização da democracia representativa e a recuperação capitalista do processo revolucionário contribuíram efetivamente para aproximar a matriz político-económica da sociedade portuguesa pós-revolução, da matriz política e económica das sociedades europeias ocidentais. Ora, um dos traços fundamentais da matriz económica, social e

[312] V Governo Constitucional (terceiro e último governo de iniciativa presidencial). Esteve em funções entre 1 de Agosto de 1979 e 3 de Janeiro de 1980.

política nessas sociedades é a consolidação, no pós-segunda guerra mundial, de sistemas de providência social amplos e diversificados.[313] Sistema que é, muitas vezes, designado como Estado-Providência e que, F. Silva, numa perspetiva evolucionista de aperfeiçoamento social, define como "um *Estado Social que chega a todas as pessoas*", fundado sobre os princípios da «*cidadania social*», alicerçado sobre "*direitos sociais de carácter tendencialmente universal*", providenciando um "*sistema generoso de assistência social*" (2013: 22). O Estado-Providência pode também ser visto como um compromisso entre capital e trabalho, entre classes burguesas e classes trabalhadoras, possível em determinadas condições históricas ou como uma forma do capitalismo gerir as suas contradições e assegurar a sua sobrevivência em circunstâncias que o ameacem. O Estado-Providência, afirma B.S. Santos, é a "*forma política dominante nos países centrais na fase de capitalismo organizado, constituindo, por isso, parte integrante do modo de regulação fordista*", baseando-se em quatro elementos estruturantes: um pacto entre capital e trabalho, sob a égide do Estado, visando compatibilizar capitalismo e democracia; uma relação tensa entre os processos de acumulação de capital e de legitimação política; um nível elevado de despesas sociais; um entendimento de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos da benevolência estatal (1993: 43-44).

A questão do Estado Social ou Estado-Providência, questão central das sociedades modernas, tem a sua história, em Portugal, associada às vicissitudes dos regimes políticos que se viram confrontados com a sua emergência. O Estado-Novo pouco avançou na concretização de um Estado-Providência de características modernas. O período revolucionário avançou em muitos aspetos da sua implementação, mas não teve tempo ou condições de proceder à sua consolidação. Registe-se, no entanto, as medidas emblemáticas, tomadas ainda em Maio de 1974, a que já fizemos referência, como a criação do Salário Mínimo Nacional, o aumento do abono de família por cada filho, o aumento das pensões mínimas por velhice e invalidez, no valor de 50% do salário mínimo e a instituição de uma pensão social, para quem não tivesse recursos de subsistência. A

[313] As primeiras medidas típicas de um Estado-Providência são, geralmente, atribuídas ao governo de Bismarck na Alemanha, com a criação do primeiro seguro público de saúde em 1833. Entre esta data e o início da primeira guerra mundial surgem sistemas públicos de assistência social na generalidade dos países europeus. Na sequência da guerra e da crise económica dos anos vinte e trinta do século XX, muitos países tentam encontrar novas respostas no campo da previdência social. Mas será, sobretudo a seguir à segunda guerra mundial que, beneficiando de uma conjuntura económica e política favorável, o Estado-Providência assumiu o desenho que hoje lhe conhecemos, na Europa e noutros países ocidentais, garantindo um leque significativo de direitos sociais. Segundo F. Silva, o Estado-Providência consolidou-se por sucessivos alargamentos: usualmente, em primeiro lugar, veio a compensação por acidentes de trabalho, seguida do seguro de invalidez e doença, depois as pensões de reforma, o subsidio de desemprego, posteriormente as medidas de apoio à maternidade, etc. Do mesmo modo, as coberturas dos riscos limitavam-se a determinados grupos socioprofissionais restritos e foram-se tornando tendencialmente universais. A crise económica dos anos setenta e oitenta do século passado e a chegada ao poder de políticos de carácter mais conservador, coloca em causa o consenso político do pós-guerra em torno do Estado-Providência que levou em muitos casos à sua fragilização ou, no mínimo, à abertura de uma discussão, ainda em curso, sobre a sua sustentabilidade futura (2013: 17-32).

criação do Subsídio de Desemprego, inexistente até à data, é outra medida marcante [314]. No campo da habitação, o Serviço de Apoio Ambulatório Local (SAAL), lançado em Agosto de 1974 e a que também já nos referimos, dinamizou um movimento que, envolvendo as populações e arquitetos, daria origem a algumas das mais interessantes iniciativas de auto resolução de carências habitacionais por parte das comunidades locais. Na Saúde, cria-se a partir da passagem para o Estado dos hospitais das Misericórdias e de outras entidades de utilidade pública, uma rede nacional de hospitais públicos[315]; a passagem dos Serviços Médico-Sociais (atuais Centros de Saúde) das instituições de previdência para a então Secretaria de Estado de Saúde [316], permite alargar o universo da população abrangida; a criação em 1975, do Serviço Médico à Periferia (SMP)[317] leva a prestação de cuidados primários de saúde a zonas rurais do país onde era grande a dificuldade de acesso à assistência médica.

Seria, pois, no período da «normalização» que, a contracorrente do que se passava na Europa, onde o Estado-Providência entrava em crise, que se teria de consolidar um sistema público de previdência e de providência social (entendido como Estado Social) que procurasse garantir os direitos sociais da população, numa sociedade que se pretendia integrar na Comunidade Económica Europeia. E essa consolidação não deixava de ser necessária (ou até indispensável) no quadro do projeto da «normalização», já que garantir um «mínimo» de coesão e desenvolvimento social se tornava imprescindível à afirmação do Estado e da sociedade portuguesa no contexto da sociedade europeia. Esta circunstância tornaria relativamente consensual, no conjunto das forças políticas e sociais a consciência da premência da tomada de medidas nesse âmbito, conquanto a sua natureza, amplitude e profundidade pudessem ser motivo de discórdia e objeto de luta política.[318]

A Constituição Portuguesa de 1976, como «momento charneira» entre o período revolucionário e o da «normalização», reconhece os adquiridos da revolução e estabelece os encargos para o futuro. Do ponto de vista do Estado-Providência (ou do Estado Social), a Constituição institui um conjunto amplo de direitos sociais. Segundo F. Silva a "*mais generosa do mundo*" no que toca a esta questão (2013:24). Com efeito, para além de definir, no campo do trabalho, um quadro avançado e dignificante de direitos (entre

[314] Decreto-Lei nº 169-D/75 de 31 de Março

[315] Decreto-Lei n.º 704/74, de 7 de Dezembro e Decreto-Lei nº 618/75 de 11 de Novembro

[316] Decreto-Lei nº 589/74 de 6 de Novembro

[317] Despacho do Secretário de Estado da Saúde em 23 de Junho de 1975 (Determinava um ano de serviço obrigatório, a nível concelhio ou local, para os médicos que terminassem a sua formação no internato de policlínica). O SMP seria extinto em 1982 por determinação do VIII Governo Constitucional.

[318] Filipe Carreira Silva, chega mesmo a afirmar (*O Futuro do Estado Social*) que, para a construção do Estado-Providência, no Portugal pós 25 de Abril, concorreram "*várias e conflituantes ideologias, desde a doutrina social da Igreja ao personalismo dos partidos da direita, do socialismo democrático do Partido Socialista ao marxismo dos partidos mais à esquerda*" (2013:25).

outros estabelece-se o direito ao trabalho; a fazer greve em defesa de reivindicações; à ação dos sindicatos e comissões de trabalhadores; à escolha da profissão; à formação; a uma remuneração digna; a condições laborais condignas; a um horário de trabalho; ao repouso e ao lazer; ao estabelecimento um Salário Mínimo Nacional e à sua atualização) a Constituição reconhece o direito universal à Segurança Social, impondo ao Estado a obrigação de organizar um sistema que "*proteja os cidadãos na doença, na velhice, invalidez, viuvez e orfandade, bem como no desemprego e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho*" (artigo 63º). Do mesmo modo, é garantido o direito à proteção da saúde e o dever de a defender e promover. Para esse efeito, deveria ser criado o Serviço Nacional de Saúde, "*universal, geral e gratuito*" (artigo 64º). Estabelece-se o direito à educação e à cultura, devendo o Estado "*assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito*", garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo, promover o acesso dos cidadãos aos patamares mais elevados de ensino, de investigação científica e criação artística, estabelecer progressivamente a gratuitidade a todos os níveis de ensino (artigo 74º). Reconhece-se o direito à habitação condigna, devendo o estado prosseguir políticas de habitação que o promovam e ainda outros direitos sociais como o direito a um "*ambiente de vida sadio e ecologicamente equilibrado*" (artigo 66º), à proteção da família, da maternidade, da infância, da juventude, dos deficientes, da terceira idade.

É certo que muitas das políticas que o Estado veio a desenvolver neste campo ficaram muito aquém do estabelecido constitucionalmente e algumas até o contrariavam. O período da «normalização» constitui, neste particular, um período de avanços e recuos, determinados pelas condições políticas e económicas do país e pela dinâmica de forças que, a cada momento, se ia estabelecendo entre os diversos agentes políticos e sociais. Assinale-se como momentos particularmente significativos, neste campo, a instituição do Serviço Nacional de Saúde (SNS), em 1979[319], que, consagrando os adquiridos do período revolucionário e o disposto na Constituição, estabelece um dispositivo que pretende assegurar o "*direito à proteção da saúde*" dos cidadãos portugueses, garantindo o acesso gratuito (embora admitindo a possibilidade de virem a ser criadas taxas moderadoras). Uma das virtualidades da lei do SNS é estabelecer, com precisão, as responsabilidades do Estado e unificar a ação das várias entidades que intervém no setor da saúde. Apesar das dificuldades, sobretudo financeiras, mas também políticas da sua aplicação e até das tentativas encetadas para a sua limitação ou

[319] Lei nº 56/79 de 15 de Setembro, aprovada na Assembleia da república, com os votos favoráveis do PS, do PCP e da UDP. PSD e CDS votaram contra. A sua aprovação foi antecedida por uma verdadeira «declaração de guerra» da "Ordem dos Médicos", que convocou uma greve geral dos seus membros contra a sua aprovação que se estendeu praticamente durante todo o mês de Agosto, sem o sucesso esperado, quer em termos de adesão quer em termos de resultado.

revogação [320], constituiu um passo fundamental na consolidação de um sistema público de saúde. No campo da Segurança Social destaque-se, em 1977, o alargamento da pensão social a todas as pessoas maiores de 65 anos que não estivessem abrangidas por nenhum esquema de previdência social e aos deficientes com mais de 14 anos que não recebessem nenhum outro subsidio.[321] Em 1979, é aprovado o «esquema mínimo de proteção social", pelo qual todos os cidadãos nacionais residentes, independentemente do seu vínculo laboral, ou de qualquer contribuição prévia teriam direito a um conjunto de prestações sociais.[322] A Lei de Bases da Segurança Social é aprovada em 1984, procurando dar coesão e unidade à diversidade de medidas existente. Regula basicamente todos os aspetos do seu funcionamento: o papel do Estado, das Instituições Particulares de Segurança Social, o financiamento, os serviços, a gestão, etc. Os domínios concretos da proteção social como o desemprego, a doença, a maternidade e paternidade, a invalidez, a velhice, a ação social e outros, seriam regulamentados por legislação específica, a sair posteriormente, obrigatoriamente enquadrada nos princípios então estabelecidos. Os anos seguintes serão marcados por muitas alterações nos diversos domínios (umas vezes no sentido de ampliar e aprofundar as coberturas existentes, outras no sentido de as restringir ou condicionar). [323] O setor da habitação, aspeto essencial do Estado Social e preocupação muito referida pelas populações como problema prioritário, tem também sido marcado por abundante produção legislativa e por diversos programas de apoio e pela oscilação de políticas. Terminado o programa SAAL, que fazia apelo à auto-organização dos moradores, o Estado vai intervir em três vetores do problema, variando muito as prioridades que a cada momento são privilegiadas: a construção de habitação social e execução de programas de erradicação das barracas e dos bairros de lata que, nos anos setenta e oitenta, são ainda marcas muito fortes na paisagem urbana, sobretudo junto a alguns eixos viários e na periferia de Lisboa; a definição de uma política de arrendamento urbano marcada pelo dilema, que ainda hoje subsiste, do congelamento das rendas, sobretudo tendo em atenção a questão dos baixos rendimentos de parte significativa da população, ou a sua liberalização. Mexer na Lei das Rendas foi sempre um dos problemas com que se defrontaram os governos do período da «normalização» (e

[320] Em 1990, seria aprovada a Lei de Bases de Saúde (lei nº 48/90 de 24 de Agosto) que abriria um espaço até aí inexistente à privatização e empresarialização da saúde e que outros diplomas posteriores haveriam de reforçar; em 2019, é aprovada nova Lei de Bases da Saúde (Lei nº 95/2019 de 4 de Setembro), mantendo o Serviço Nacional de Saúde (SNS) sob responsabilidade do Estado, como coluna vertebral do sistema de saúde e reatualizando as suas respostas face aos novos desafios colocados pela evolução da sociedade portuguesa.

[321] Despacho Normativo n.º 59/77, de 23 de Fevereiro.

[322] Decreto-Lei nº 513-L/79 de 26 de Dezembro. Engloba a pensão social, o abono de família, subsídio ao órfãos e aos deficientes maiores de 14 anos não abrangidos por outros esquemas de proteção social. Este dispositivo que, mais tarde, ganharia a designação de "*regime não contributivo de proteção social*", designação que ainda mantém, seria limitado à verificação de condição de recursos (Decreto-Lei n.º 160/80, de 27 de Maio), conhecendo, desde aí, diversas oscilações, quanto às suas condições de atribuição.

[323] Lei nº 28/84 de 14 de Agosto. A Segurança Social, no âmbito desta lei, deve obedecer aos princípios da universalidade, da unidade, da igualdade, da eficácia, da descentralização, da garantia judiciária, da solidariedade e da participação.

dos seguintes) que, muitas vezes, tendiam para a sua liberalização, mas que gerava contestação social e apresentava riscos de custos políticos significativos; estimular políticas de crédito que facilitassem a compra de habitação própria pela classe média baixa, diminuindo as taxas de juro ou criando esquemas de bonificação. Em muito menor escala, podemos encontrar o apoio a sistemas cooperativos de construção de habitação, que é também uma das medidas que se podem encontrar (sobretudo nas garantias, por parte do Estado, às instituições financeiras para a concessão de crédito para a construção cooperativa) e na cedência de terrenos camarários para o efeito. Apesar dos importantes meios financeiros públicos envolvidos, a questão da habitação continua a ser um dos direitos sociais referidos na Constituição com menor taxa de concretização, permanecendo, em grande medida por resolver para largas faixas da população portuguesa. Quanto à Educação, outro pilar fundamental do Estado Social, a sua evolução ao longo deste período culmina na aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. Abordá-la-emos no ponto seguinte.

Refira-se, no entanto, que consoante as diferentes ideologias, e no quadro de uma sociedade capitalista, o Estado-Providência pode significar e representar diferentes conceções de proteção social e diversos modelos de organização. Pode perguntar-se, por exemplo, se deve funcionar como supletivo do mercado, ocorrendo apenas às situações mais urgentes e garantindo um mínimo de apoio de subsistência ou, pelo contrário, se deve contribuir para corrigir as deficiências e as desigualdades sociais do capitalismo, funcionando como redistribuidor de recursos e de riqueza, tornando as sociedades menos desiguais. Consoante a resposta a este tipo de questões podem estabelecer-se um conjunto de tipologias que agregam os diferentes tipos de Estado-providência que se foram estruturando nas últimas décadas. Discussão na qual não entraremos por nos afastar do nosso objetivo que passa, sobretudo por uma contextualização política do período da «normalização».[324]

B.S. Santos, considerando Portugal como «sociedade intermédia», afirma que o Estado-Providência português evidencia características próximas dos países mais desenvolvidos nuns aspetos e distanciadas desses países noutros. De um modo geral caracteriza-o, no início dos anos noventa, como um "*semi-Estado-Providência*" e até, em

[324] Por exemplo, Esping-Andersen (*The Tree Worlds of Welfare Capitalism,* (1990), numa caracterização tipológica das mais conhecidas, identifica três tipos fundamentais de Estado-Providência (Welfare State) que procuramos definir de forma muito sintética e, por isso, eventualmente redutora: o «*liberal*» onde predominam a assistência às pessoas e aos grupos sociais de menores rendimentos. As prestações são baixas e os serviços prestados limitados e destinam-se a assegurar a sobrevivência no limiar da pobreza. As classes médias e altas são incentivadas a utilizar esquemas de previdência no setor privado; o «*corporativo*» centrado nos grupos socioprofissionais e na família, providenciando prestações e serviços diferenciados consoante o tipo de contribuições para o sistema por parte dos indivíduos; o «*social-democrata*», mais universalista, providenciando prestações e serviços mais abrangentes e sistemáticos, procurando contribuir para uma maior igualdade social. Por norma, os sistemas não são «puros», podendo ter características de mais do que um tipo. Assim, o primeiro tipo é essencialmente identificado com os países anglo-saxónicos, o segundo com os países do centro da Europa, como a França e a Alemanha e o terceiro com os países do Norte da Europa. Face à dificuldade de encaixar os países do Sul da Europa (Portugal, Espanha, Itália e Grécia) nesta tipologia tem sido argumentado que estes corresponderão a uma outra tipologia caracterizada por prestações baixas e serviços à população limitados, que se combinam com esquemas de apoio social providenciados por organizações religiosas (F. Silva, 2013:28-30).

algumas dimensões, um "*lúmpen-Estado-Providência*" (1993:44). Este autor considera que, durante o período revolucionário e nos anos seguintes, houve uma tentativa de construir um Estado-Providência forte e alargado quer quanto à extensão da cobertura de riscos, quer quanto à qualidade dos serviços fornecidos, quer ainda quanto à participação democrática dos cidadãos na organização desses serviços, o que levou a um aumento muito significativo das despesas sociais, estagnando, posteriormente, sem se ter atingido um patamar adequado. Considera mesmo que "*a degradação da providência estatal nos últimos dez anos, é paralela à relação da degradação salarial*", no mesmo período (ibidem). Em contrapartida, a um Estado-Providência fraco, defende a ideia de que encontramos, em Portugal, uma Sociedade-Providência forte, fundada em redes de relações familiares e de vizinhança, que proporcionam reconhecimento, interajuda e troca de bens e serviços numa base não mercantil. Chama, no entanto, a atenção, para o facto de a Sociedade-Providência não fornecer os mesmos serviços que o Estado fornece e, sobretudo, que ela é "*avessa à igualdade*" e "*hostil à cidadania e aos direitos*", pois as "*relações sociais de bem-estar, são concretas, multiformes e assentes na reciprocidade complexa de sequências de atos unilaterais de boa vontade*". Além do mais a Sociedade-Providência também "*cria dependências e formas de controlo social que, podendo ser mais flexíveis, são, porém, mais flagrantes*" (idem: 46-48). O papel do Estado, na concretização de uma sociedade mais equilibrada, não parece, pois, para este autor, poder ser substituído pela sociedade *per si*, embora como sabemos ele atribua uma importância fundamental à capacidade de intervenção social e política dos indivíduos e das suas organizações nos assuntos da comunidade.

De qualquer modo, em jeito de conclusão, pode dizer-se que, quer o período revolucionário, quer o período da «normalização», cada um a seu modo, e dentro de contextos políticos diferenciados, foram determinantes no lançamento das bases do Estado Social que hoje temos.

4.2. A EDUCAÇÃO EM PROCESSO DE «NORMALIZAÇÃO»

> *"Muitos de nós tivemos uma nostalgia antecipada da «normalização» da vida portuguesa (…) Algumas pessoas começam a ter saudades do sossego de não se passar nada além dos privilégios que desse sossego emanam (…) Promulgam, com autoridade, medidas conducentes a esse sossego. Que essa autoridade seja utilizada para pôr em causa algumas das experiências mais importantes que se fizeram no ensino, é de nos preocuparmos."*
>
> Rui Grácio[325]

Quando o I Governo Constitucional toma posse, em Julho de 1976, com Sottomayor Cardia como ministro da Educação, o sistema educativo português havia passado por um dos seus períodos mais conturbados, mas também por um dos seus momentos mais criativos e transformadores. Com efeito, e como referimos anteriormente, num quadro de luta social e política intensa, no qual as mais diversas perspetivas ideológicas se cruzam e confrontam e em que os movimentos populares tomam a iniciativa política e influenciam decisivamente a tomada da decisão, a educação constituía uma das «estruturas sociais» onde esse clima de mudança mais evidentemente se manifestava. Estudantes, professores, famílias, escolas, movimentos sociais educativos, associações diversas, serviços públicos e estruturas ministeriais seriam protagonistas dessas tensões e conflitos e agentes dessas mudanças. A gestão democrática das escolas, a unificação do ensino básico, o expurgo dos programas educativos dos aspetos mais identificados com a ideologia fascista, colonialista ou nacionalista, o saneamento das estruturas educativas dos dirigentes mais ligados ao regime anterior, as mudanças no sistema de avaliação de conhecimentos, a tentativa de implementação da educação politécnica, a emergência de iniciativas autónomas de educação de adultos e de combate ao analfabetismo, a afirmação do direito de todos à educação através de um sistema educativo público e gratuito, evidenciam algumas dessas transformações essenciais.

A Constituição, aprovada pouco tempo antes, consagrava o essencial dessas mudanças, garantindo a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades e apontando como objetivo ao sistema escolar a "*superação da sua função conservadora na divisão social do trabalho*" (ponto 2 do artigo 74º). Atribuindo ao Estado a obrigação de criar uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cobrisse as necessidades de toda a população, estabelecia-lhe também, como obrigação, a fiscalização do ensino particular, enquanto ensino supletivo do ensino público (ponto 1 e

[325] Colóquio "*Educação, Cultura e Democratização da Vida Portuguesa*", organizado pela Intervenção Socialista. In Diário de Lisboa de 27 de Novembro de 1976

2 do artigo 75º). Não se tratava apenas de assegurar uma escolaridade mínima obrigatória (ainda que também disso se tratasse), mas de garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o "*acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística*" (alínea d, ponto 3, artigo 74º). Deste modo, por exemplo, o acesso à Universidade deveria ter em conta as necessidades do país em quadros qualificados, mas também "*estimular e favorecer a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras*" (artigo 76º) [326] . Ao afirmar que o Estado deve promover a "*democratização da educação e as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista*" (artigo 73º), os deputados constituintes, ao mesmo tempo que colocavam a educação no centro dos processos de transformação social, davam um testemunho das condições históricas do momento.

Na análise a esse tempo, dito de «normalização política» ou de «normalização democrática», e dos seus reflexos no campo da educação, que se estende, como defendemos, grosso modo, de meados da década de setenta a meados da década de oitenta (1976-86), procuraremos determinar as principais linhas de força que o caracterizam, as mudanças e ruturas produzidas, bem como as continuidades ditadas pela «força das coisas». Diga-se, de passagem, que as questões de fundo atinentes à questão educativa em Portugal, que se iriam colocar aos responsáveis da educação, neste período, como se tinham colocado aos responsáveis educativos no período revolucionário, eram significativas e de impossível resolução num curto espaço de tempo. Diziam respeito, sobretudo, às baixíssimas qualificações escolares e educativas da população portuguesa, quando comparadas com a generalidade dos países europeus e ocidentais. Questões como o nível elevado de analfabetismo, uma escolaridade média inferior a quatro anos, taxas de escolarização diminutas em todos os graus de ensino, a efetividade do cumprimento da escolaridade obrigatória de seis anos e a possibilidade e necessidade de a aumentar, a unificação (ou não) do ensino secundário, o apoio social aos alunos dos grupos sociais economicamente desfavorecidos, os mecanismos de acesso ao ensino superior, entre outros, serão temas regulares de discussão, de decisão governamental ou de medidas legislativas.

Um outro problema, era a incapacidade de resposta do sistema educativo a um aumento rápido da procura por educação, como aquele que se veio a verificar a partir dos anos sessenta fruto das mudanças sociais (industrialização, urbanização, etc.) que então se começam a verificar. Não é por acaso que questões ligadas com a deficiência

[326] Temos referido, por várias vezes, ao longo do presente texto, a Constituição de 1976 e a parte que nela se refere ao sistema educativo e de ensino. Ainda assim, e correndo o risco de alguma repetição, cremos que se justifica assinalar para além do que é dito acima, que a Constituição incumbe o Estado de: assegurar o ensino básico e universal, obrigatório e gratuito; criar um sistema público de educação pré-escolar; garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo; estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino; estabelecer a ligação do ensino com as atividades produtivas e sociais; estimular a formação de quadros científicos e técnicos originários das classes trabalhadoras.

de instalações e equipamentos, a falta de escolas, a sobrelotação, os horários duplos e triplos no ensino primário, da falta de um quadro de professores efetivo e preparado, entre outras, se encontram tão presentes no espaço público, entre nós, a partir do 25 de Abril, quando passaram a poder ser livremente discutidas. Outros assuntos como a democraticidade e abertura do funcionamento do sistema educativo, as possibilidades de nele intervirem os diversos agentes em presença (alunos, professores, funcionários, pais, instituições diversas da sociedade), a adequação de programas e currículos a diversas finalidades possíveis, o insucesso e abandono escolares, a seletividade do sistema escolar, a relação entre a componente de formação geral e a formação técnica ou tecnológica, o lugar do ensino privado, o papel da escola e, particularmente, da universidade, na economia e na sociedade portuguesa, fazem parte de uma problemática global da educação perante a qual os diversos atores políticos, económicos, sociais e culturais se tiveram que pronunciar. As suas posições, refletem, naturalmente, os diferentes olhares, as distintas ideologias e os interesses contraditórios em presença.

4.2.1. Os mandatos de Sotto Mayor Cardia: uma visão conservadora, elitista e autoritária da educação (Julho de 1976 - Agosto de 1978)

4.2.1.1. Apocalipse e Salvação[327]

Das primeiras eleições legislativas, após o 25 de Abril, resultou um governo do Partido Socialista (Julho de 76 a Janeiro de 78) sem maioria, dependente, das alianças que se fossem formando na Assembleia da República. E, como refere João Serra, o Partido Socialista escolheu "*não ter inimigos à direita*" (Jornal da Educação)[328], condição política, como diz, para a realização do «pacto social» e uma "*gestão da crise da escola*" que "*visava tranquilizar os setores mais conservadores da sociedade portuguesa*", mesmo que, com tal política, "*comprometesse qualquer projeto de transformação inovadora apoiada numa coligação social progressista dos aparelhos escolares*" (idem). Essa opção seria reafirmada com a escolha, pelo PS, do CDS para parceiro do II governo constitucional (Janeiro a Agosto de 78), numa opção que Serra descreve, como a passagem da tática de não ter inimigos à direita, para a tática de "*ter amigos à direita*".

Sottomayor Cardia, militante socialista, assume o Ministério da Educação nos dois primeiros governos constitucionais. Encarregado de «normalizar» o sistema educativo,

[327] A expressão "*apocalipse educativo*" foi usada por Rui Grácio, para caracterizar a imagem transmitida pelos responsáveis do I governo constitucional, sobre a situação da educação entre 1974 e 1976. Encontra-se, no último de uma série de artigos que escreveu para o Diário de Lisboa, sob o título genérico de "*Ensino: uma dinâmica perdida*" já referidos. (Diário de Lisboa, 23 de Abril de 1977).

[328] João Serra, "*Reforma Educativa e Revisão Constitucional*", in Jornal da Educação, nº 20, Fevereiro de 1979

vai desenvolver um discurso apocalítico tendente a identificar o período revolucionário com o caos, a desordem e a degradação educativa e, consequentemente, associar a sua ação, ao regresso à normalidade, à correção dos excessos revolucionários, à imposição da ordem e da disciplina, ao enfrentamento de oportunismos e facilitismos, enfim, à salvação do sistema educativo e da sua adequação às necessidades do país. Como refere, numa entrevista à televisão, pouco tempo depois de tomar posse, tratava-se de

> "*libertar e democratizar a escola, de trabalhar para a objetividade dos conteúdos do ensino, de garantir a qualidade do recrutamento dos docentes, de colocar a educação ao serviço de uma sociedade nova, de moralizar a ação dos serviços e da gestão dos dinheiros"* (entrevista de Sottomayor Cardia à RTP a 28 de Outubro de 1976).[329]

Em contrapartida, os seus críticos acusá-lo-ão de ser responsável por colocar em marcha um projeto de reversão do que de mais transformador, progressista e democrático tinha produzido, no campo educativo, a revolução de Abril.

O seu mandato será um dos mais ativos dos dez governos que se sucederam ao longo do que consideramos constituir o período da «normalização», mas será também um dos mais polémicos e contestados.[330] Por ser o primeiro a introduzir uma rutura efetiva com as políticas educativas que vinham a ser seguidas desde o 25 de Abril, introduzindo lógicas e argumentos que persistirão ao longo da década 76-86, a análise da sua ação apresenta um interesse especial, a que procuraremos proceder, ainda que de forma sucinta.

O programa do I Governo Constitucional, apresentado e aprovado pela Assembleia da República em Agosto de 1976, compraz-se em traçar um panorama sombrio e caótico da situação da educação. Na narrativa, então construída, o sistema educativo tinha sido infiltrado por militantes partidários que, mais do que interessados no seu bom funcionamento, pretendiam pô-lo ao serviço desses partidos e dos seus projetos totalitários e antidemocráticos; tinha-se saneado professores, funcionários e até estudantes dedicados e competentes e, no seu lugar, colocado pessoas de confiança política daqueles partidos sem qualquer preocupação com a sua qualificação e conhecimento da realidade educativa; tinha-se criado órgãos paralelos que chamaram a si as funções e decisões mais importantes; em consequência, tinha-se instalado um clima de medo e de fanatismo; as escolas e os serviços do Ministério da Educação não

[329] O Diário de Lisboa de 29 de Outubro de 1976, reproduz parte das declarações de Sottomayor Cardia à RTP, nessa entrevista.

[330] Ao longo dos dez governos constitucionais que se seguiram entre 1976 e 1986 sucederam-se oito ministros da educação, alguns com um tempo muito curto de permanência no cargo, outros, atravessando mais do que um governo: Sottomayor Cardia (Julho 76 a Agosto 78); Lloyd Braga (Agosto 78 a Novembro 78); Valente de Oliveira (Novembro 78 a Julho 79); Veiga da Cunha (Agosto 79 a Janeiro 80); Vítor Crespo (Janeiro 80 a Junho 82); Fraústo da Silva (Junho 82 a Junho 83); Augusto Seabra (Junho 83 a Fevereiro 85); João de Deus Pinheiro (Fevereiro 85 a Agosto 87).

funcionavam, os estudantes não estudavam, os professores não ensinavam e os funcionários não trabalhavam, faltavam instalações, faltavam docentes; mesmo algumas inovações que poderiam ter sido positivas, como a gestão democrática, o conteúdo do ensino ou a integração das escolas na comunidade se tornaram fatores de perturbação. Em suma, existia uma escola que não funcionava ou funcionava muito mal.[331] Perante o panorama catastrófico traçado, exigia-se uma ação consistente, diligente, eficiente, com alvos e metas bem definidos. Em primeiro lugar, tratava-se de proceder à despartidarização e despolitização da escola, até aí vítima desse excesso de ideologia e, em segundo lugar, agir com firmeza no sentido da «normalização» do funcionamento do sistema de ensino, fazendo as coisas funcionar a tempo e horas, assegurar a abertura do ano letivo, a colocação de professores, etc. Coisas aparentemente simples, mas que não funcionavam em virtude da anarquia suscitada pelas forças políticas que controlaram o processo revolucionário.[332]

Tratava-se, seguramente, de uma visão desproporcionada e distorcida dos factos, mesmo considerando a radicalidade das transformações educativas que se verificaram nos anos de 1974-75 e a intensidade política com que foram vivenciadas, e «politicamente orientada» para facilitar uma intervenção profunda sobre os serviços do Ministério, o funcionamento das escolas e demais estruturas educativas, com vista ao alinhamento programático do sistema educativo com os interesses e necessidades do bloco social e político no poder, agora legitimado pelos resultados eleitorais. Esta «reorientação» da política educativa não se poderia fazer sem que tal intenção provocasse viva polémica e intensas movimentações dos principais intervenientes no campo da educação. Como se mencionava no programa do I governo constitucional, o 25 de Novembro de 75 ainda não havia, no setor da educação, "*permitido grandes correções e modificações, persistindo fatores negativos* (…)"[333] ou, como diria Sottomayor Cardia, na Assembleia da República, a propósito da ratificação das alterações às regras de gestão do ensino superior e da contestação de que foi então alvo por parte de muitos professores e alunos, era necessário "*opor-se à destruição da Universidade Portuguesa*" e fazer com que "*o 25 de Abril chegue finalmente à escola portuguesa*".[334]

Refere Stoer que a «normalização» da educação em Portugal, após o período revolucionário

> "*foi principalmente um processo pelo qual o Estado reconquistou e reassumiu o controlo da educação, definindo e limitando aquilo que poderia*

[331] Sem ser uma transcrição *ipsis verbis*, a descrição efetuada acima, segue de muito perto as expressões utilizadas no programa do I Governo Constitucional. Ver páginas 94-96.

[332] Página 96 do programa do I governo constitucional.

[333] Página 95 do programa do I governo constitucional

[334] Diário de Lisboa, 2 de Dezembro de 1976

> *considerar-se como educação. Todo o sistema de ensino foi atingido por este processo de definição e limitação que foi impulsionado pelo desejo de substituir a política pelo planeamento*" (1986:64)

tendo tido, como um dos seus resultados, a "*desvalorização da sociedade civil*" (idem). Sendo certo que com a «normalização» e a afirmação da legitimidade eleitoral, sobre os processos de «democracia popular», se verifica uma tendência para a diminuição do papel dos movimentos sociais organizados ou espontâneos, importa fazer notar que este é um processo gradual e não abrupto e que os movimentos sociais populares, sindicais, de estudantes ou professores, em torno da educação, mantêm alguma capacidade de intervenção e influência, obrigando, por vezes, as instâncias de «poder» de Estado a uma negociação e redefinição dos seus objetivos imediatos. Mais decisivo ainda é o facto do «reassumir» do controlo da educação, por parte do Estado, se fazer acompanhar, por parte deste, de uma reorientação política de grande envergadura: do «poder popular» do período revolucionário e do «socialismo democrático» da Constituição para um projeto baseado nas sociedades «democrático-capitalistas» da Europa Ocidental. Isso mesmo nos diz Stoer, quando a propósito do possível financiamento pelo Banco Mundial do projeto de criação de ensino superior curto, assinala a "*mudança no carácter do Estado, isto é, a sua reassunção pelo regresso a um papel principal na regulação económica capitalista*" (idem:66).

4.2.1.2. «Pôr ordem na casa»: a «qualidade do ensino» como operador ideológico e de sustentação de uma política educativa socialmente seletiva

Pode dizer-se que, se muitas das políticas educativas desenvolvidas após o 25 de Abril, se concretizaram sob o lema do direito ao ensino, sobretudo no sentido de uma maior participação das classes populares nos seus diversos níveis, a «nova» política educativa vai ser justificada em nome de uma qualidade de ensino, perdida algures no calor do processo revolucionário. A defesa da «qualidade do ensino», nas suas várias variantes, desde a luta contra a «degradação do ensino», até à defesa da escola contra «as minorias ativistas» que a desviavam da sua função de ensinar, vai funcionar como operador ideológico legitimador tanto dos novos valores educativos em presença, quanto de uma ação ditada a partir de cima, sem preocupações de envolvimento dos agentes educativos, ou de grande parte deles, supostamente contaminados por excessos ideológicos. Sottomayor Cardia, e o seu Ministério, não hesitará mesmo em recorrer a medidas extremas como o encerramento de faculdades e até de uma Universidade (Coimbra), de modo a impor a sua vontade. A identificação da política educativa do período revolucionário com a degradação do ensino, com o caos e desordem, vai abrir o campo à

recuperação de valores ideológicos como a autoridade, a seletividade e a elitização do ensino, mais conotados com o autoritarismo e a repressão do regime anterior do que com um compromisso com uma sociedade democrática e participativa. Permitiu, por um lado, certamente, cimentar (ainda que com contradições), um bloco social e político de natureza conservadora,[335] no campo da educação, necessário à revogação e reversão de muito do que, nesse setor, o processo revolucionário tinha produzido e, por outro lado, «oferecer o flanco» à crítica de «reacionarismo», que por muitos lhe foi colocada.[336]

As primeiras semanas do mandato de Sottomayor Cardia são assinaladas por uma frenética atividade de «pôr ordem na casa». Uma das primeiras medidas é a suspensão dos cadernos do Fundo de Apoio às Organizações Juvenis (FAOJ), acusados na imprensa de direita de «substituírem Camões por Samora Machel». Quase todos os responsáveis regionais deste organismo (alguns deles, personalidades prestigiadas nos meios culturais), seriam substituídos nas semanas seguintes.[337] As direções-gerais do Ministério foram percorridas por uma onda de demissões que, muitos, classificaram como saneamentos. Rogério Fernandes, responsável pela Direção-Geral do Ensino Básico (DGEB), é um dos primeiros a ser substituído, mas nenhuma estrutura ministerial ficou imune a essa vaga; Alberto Melo, da Direção-Geral de Educação Permanente demite-se e, logo a seguir, a atividade da DGEP seria suspensa para restruturação. São extintos o Instituto de Inovação Pedagógica (INIP) e os Centros Regionais de Apoio Pedagógico (CRAP), que iriam iniciar um trabalho de formação e apoio aos professores (80% dos quais, à época, segundo dados do *Jornal da Educação, nº 5 de Outubro 1977,* se encontravam na situação de professor eventual, sem possuir a habilitação científica ou pedagógica). Igual destino teve o Secretariado para a Remodelação do Ensino Secundário (SRES), o que

---

[335] São diversas e frequentes as posições de apoio à política educativa desenvolvida pelo Ministério da Educação por parte do PSD e do CDS, seja na imprensa da época, seja por declarações efetuadas na Assembleia da República pelos seus deputados, bem como por outras forças ou movimentos diversos. Referimos aqui a posição da Juventude Social Democrata (*centena e meia de jovens reunidos em Coimbra*, segundo o Diário de Lisboa de 18 Outubro de 1976), onde se expressa o apoio "*às coordenadas gerais da política educativa do ministro Sottomayor Cardia, no pressuposto de que ela poderá salvaguardar o pluralismo democrático nas escolas*". Significativo será, também, o apoio demonstrado pela *Inter Associação de Pais e Encarregados de Educação de Alunos do Ensino Preparatório e Secundário*, às políticas de Sottomayor Cardia. Para além do apoio expresso, no seu III Encontro Nacional, com a presença do Cardeal Patriarca e do próprio ministro, que discursou, a Associação que se apresentou como fundada em 1974 e como tendo "*trabalhado calada*" até Maio de 1976, «reivindicou», entre outras coisas, a "*submissão da educação à moral e à tradição*" e a "*substituição do unificado por cursos polivalentes por forma a não afastar os alunos do meio cultural e socioprofissional das famílias*" (Diário de Lisboa, 8 de Março de 1978).

[336] Referimos a título de exemplo, um extrato de um comunicado da Direção da Associação de Estudantes da Faculdade de Ciências de Lisboa: "*Somos obrigados a constatar que a política do MEIC em lugar de procurar servir os interesses da maioria do povo português, é uma política que, desde já, assume uma feição francamente reacionária, não só impopular, como anti-popular e anti-estudantil*". Nesse documento, as medidas do Ministério da Educação, a propósito do decreto-lei sobre gestão do ensino superior, são consideradas como "anti-democráticas". (Diário de Lisboa, 6 de Outubro de 1976). É possível encontrar, na imprensa da época, tão pouco tempo depois da tomada de posse do I Governo Constitucional, posições de outras associações de estudantes, sindicatos de professores ou movimentos e partidos políticos no mesmo tom. No mesmo jornal que referimos, podemos encontrar uma tomada de posição do MES – Movimento de Esquerda Socialista na qual se afirmava que o "*Ministério de Sottomayor Cardia, representava não as medidas reformistas do seu programa para a escola, mas as que o CDS e o PPD propõe*m" (idem).

[337] Quase toda a estrutura interna (departamentos e equipas culturais) do FAOJ é substituída durante o mês de Setembro de 1976. Quanto aos casos dos delegados regionais, os mais citados na imprensa são os casos de Nuno Teixeira Neves, jornalista, no Porto, José Manuel Mendes, escritor, em Braga e António Cabral, professor e poeta, em Vila Real.

foi visto como uma possível preparação para o términus do ensino unificado, que não se veio a concretizar. Depois de «limpo o terreno» na estrutura de direção política, substituídos os responsáveis e as equipas técnicas e pedagógicas que trabalhavam no Ministério da Educação, estariam criadas as condições para se dar o passo seguinte, em que se trataria de efetuar uma reorientação profunda da política educativa.

Se, no conjunto, o período «Cardia» foi assinalado por diversas medidas programáticas, organizativas e pedagógicas destinadas a inverter os aspetos mais socializantes ou pedagogicamente inovadores, impressos no tecido educativo pela revolução de Abril, destacar-se-ão pela sua visibilidade, polémica ou conflitualidade as questões da reintegração, no ensino superior, de professores afastados na sequência do 25 de Abril, pela sua responsabilidade e ligação ao anterior regime, bem como o afastamento de professores progressistas associados ao momento revolucionário; a alteração das regras de gestão das escolas do ensino superior; o encerramento de faculdades como forma de resolver conflitos ou de impor conceções e modos de funcionamento universitário; a alteração das modalidades de acesso ao ensino superior, com a extinção do Serviço Cívico, com o retorno de exames de acesso ao ensino superior, a introdução do «*numerus clausus* e a criação do Ano Propedêutico, que criaram um sistema altamente seletivo de acesso à Universidade. Outras medidas e opções, igualmente importantes, como a continuidade do Ensino Unificado, embora numa versão mais licealizada, ou a criação, mais retórica do que efetiva, do Ensino Superior Curto (mais tarde chamado de Politécnico, mas com «marcas» classistas, que levaram algumas forças políticas de esquerda a considerar que estávamos perante o «nascimento» de um ensino superior de segunda classe), «passaram» mais discretamente.

Medidas simbólicas desta nova orientação serão, por exemplo, a decisão, logo em Setembro de 1976, de se por fim a diversas experiências ou inovações pedagógicas em que a revolução tinha sido fértil. Inserem-se nesta orientação as medidas tomadas quanto à formação de professores primários e educadores de infância, impedindo, em nome duma necessária formação especializada, que as escolas do Magistério Primário oferecessem essas duas vias de ensino como se tinha vindo a fazer nos últimos dois anos,[338] ou colocando em causa as chamadas «experiências pedagógicas» (tratamento de temas ou metodologias específicas) que vinham sendo realizadas com professores convidados expressamente para esse efeito.[339] Ou, noutro plano, a profunda revisão de

[338] Perante a falta de educadores de infância e de estruturas para a sua formação (um dos aspetos que os movimentos populares tinham trazido para cima da mesa era a necessidade da generalização de estruturas de acolhimento e de educação pré-infantil) o Magistério Primário passou a oferecer a possibilidade de uma formação inicial de um troco comum, seguida de uma especialização para o ensino primário ou pré-primário. Pelo despacho do MEIC nº 283/76 de 7 de Setembro, os Magistérios retornam à condição de só poderem assegurar a formação de professores primários. A formação de educadores de infância seria unicamente assegurada nas, então existentes, escolas Normais Infantis de Coimbra e Viana do Castelo o que era manifestamente insuficiente.

[339] Pessoas como Ilse Losa ou Matilde Rosa Araújo, entre muitos outros, foram convidadas para orientar essas «experiências pedagógicas», viam agora questionadas as suas "competências". Em vez de "provas públicas", de aptidão pedagógica, exigiam-se agora "provas documentais", isto é, diplomas, para comprovar as eventuais qualificações. Ilse Losa, escritora consagrada de literatura infantil,

programas e currículos aos vários níveis de ensino, a que o Ministério põe mãos. No imediato, enquanto essa alteração de programas não estava em condições de ser implementada, procederam-se a alterações cirúrgicas que permitiam ultrapassar as «marcas» de uma orientação socializante, fossem elas a de uma intenção de uma aproximação entre estudantes e classes populares e entre trabalho intelectual e trabalho manual, fossem elas de natureza reflexiva e crítica sobre as sociedades contemporâneas. Eliminavam-se, assim, entre outras, as disciplinas de *Ciências Sociais* e a área de *Educação Cívica Politécnica*[340] do currículo do 7º ano unificado, a *Introdução à Política*, nos programas dos cursos complementares do ensino secundário e *Teoria Dialética da História* (versão estalinista do materialismo histórico, segundo o ministro da Educação) do currículo dos cursos do Magistério.[341]

A visão conservadora do ensino e o acentuar do pendor elitista e seletivo da educação estarão também presentes no regresso em força dos testes e dos exames a todos os graus escolares. Colocado em causa por alunos, professores e pedagogos progressistas, este tipo de avaliação de conhecimentos tinha recuado significativamente a partir de 1974, sendo considerado pedagogicamente ineficaz, socialmente injusto e seletivo. Seriam então privilegiados processos participativos de avaliação, de autoavaliação, de trabalho de grupo, de avaliação contínua, etc. Descritos, agora, como processos facilitistas e como tendo contribuído para a degradação da qualidade do ensino, serão afastados ou remetidos a um papel secundário. Os testes e exames retornam às escolas, do ensino preparatório ao ensino superior, como principal processo avaliativo. No ano letivo de 1976/77 são introduzidos os exames nacionais no final dos cursos complementares[342] e, no ano letivo seguinte, provas globais para os alunos que terminariam o ensino preparatório e o 9º ano unificado (lançado nesse mesmo ano), ainda que essa medida entrasse em contradição com o regime de avaliação contínua, formalmente em vigor para esses ciclos de estudo.[343]. Os estudantes do Serviço Cívico

convidada para trabalhar esse tema, afirmaria que aceitou participar porque viu ali (na escola do Magistério do Porto), "*um grande interesse em substituir um ensino autoritário, monótono e ineficaz por um ensino com alegria e participação (…) Alguma coisa de novo se preparava para o país, os alunos aceitam as interrogações que surgiram e procuram eles próprios dar também a resposta. Assim, os alunos aprendem com os professores e estes com aqueles*". (Diário de Lisboa, 25 de Setembro de 1976).

[340] A propósito da área de Educação Cívica Politécnica, explicitava Rui Grácio (1977a) que esta procurava a "inserção *regional e comunitária da escola e interessar os jovens na resolução dos problemas nacionais a partir da sua participação ativa na resposta aos problemas e anseios das comunidades próximas. Procurava também a união entre o estudo e o trabalho produtivo, assim reforçando a função social da escola e da ocupação escolar".* Não tinha programa definido e ocupava uma manhã ou tarde por semana. (Educação Cívica Politécnica no Unificado: a inovação e a rotina. *Jornal da Educação*, nº 2, Maio de 1977.

[341] Rogério Fernandes, em "*Perguntas Claras, Afirmações Obscuras*" (Diário de Lisboa, 11 novembro de 1976), afirma que o programa dessa disciplina foi aprovado no VI Governo Provisório, onde o Partido Socialista tinha uma forte representação. Na sua opinião, "*não tão versado em estalinismo, quanto o Ministro*", não encontra nela "sombra de imposição dogmática".

[342] Despachos nº 6/77 de 18/77 (Janeiro) estabelecem exames elaborados a nível nacionais a Português e Matemática para os alunos do último ano dos cursos complementares (atual 11º ano). Às restantes disciplinas realizar-se-iam exames elaborados a nível da escola. Com uma avaliação de 14 valores, o aluno ficaria dispensado de exame à ou às disciplinas onde a(s) obtivesse.

[343] Despacho 176/77 de 30 de Dezembro e Despacho 174/77 de 3 de Janeiro de 78, respetivamente.

serão sujeitos a exames de acesso ao ensino superior[344] e, mais tarde, quando o Propedêutico o vier substituir, os alunos nesse nível terão de se defrontar com uma verdadeira bateria de provas de avaliação.[345] Em diversos estabelecimentos de ensino superior impuseram-se exames finais em disciplinas, onde não existiam e que, por vezes, foram vivamente contestados e recusados pelos estudantes[346]. O resultado foi, inevitavelmente, e na ausência de qualquer tipo de medidas compensatórias, o aumento das reprovações, do insucesso e abandono escolar (quase todos estes exames apresentaram uma taxa de reprovações superiores a 50%) e também a contestação a este tipo de medidas, como sucederá com as movimentações estudantis contra os exames nacionais no final do ensino secundário (complementar) e as provas de acesso ao ensino superior.[347]

A questão dos exames, sempre polémica, foi erigida, pelo Ministério de Sottomayor Cardia, como uma questão de rigor e seriedade e uma prova de que apenas os mais preparados (a seleção dos mais aptos, diriam outros) seguiriam em frente. Com esses (e apenas esses) estariam reunidas as condições para um ensino de qualidade. Não discutiremos aqui a questão dos exames do ponto de vista pedagógico, que nos levaria para longe do tema que pretendemos tratar. O efeito de seleção é, no entanto, evidente, atingindo com violência os alunos oriundos dos estratos socioeconómicos mais baixos.[348]

---

[344] Despacho nº 81/77 de 8 de Março e Despacho 127/77 de 17 de Maio. Os alunos seriam sujeitos a duas provas: uma de Língua Portuguesa e uma outra de apreciação do nível científico e cultural. Esta última, viria a ser substituída pela escolha de uma prova numa área nuclear, em função do curso de ensino superior a que se candidatava.

[345] O Ministério da Educação (Diário de Lisboa, 8 de Fevereiro de 1978), publica uma nota informando os alunos do Propedêutico de que teriam de realizar exames às cinco disciplinas que compunham o currículo (que integrava de disciplinas comuns e variáveis conforme as áreas disciplinares dos cursos do ensino superior a que se candidatariam). Realizar-se-iam provas a meio do ano letivo e no seu final a todas as disciplinas. Para serem aprovados deveriam obter um somatório de 19 valores (agregando as provas realizadas a meio e no fim do ano letivo) na Língua Portuguesa e em cada uma das duas nucleares; um somatório de 16 valores na Língua Estrangeira e na disciplina complementar.

[346] Foi o caso, entre outros, dos alunos da disciplina de Bioestatística da Faculdade de Medicina do Porto (Outubro de 76) e do 2º ano de Psicologia, também, no Porto e a que nos referiremos brevemente, mais adiante.

[347] Entre Março e Junho de 1977, registaram-se diversas movimentações de estudantes do ensino secundário contra os exames nacionais e dos estudantes do Serviço Cívico, contra os exames de acesso ao ensino superior (e os *numerus clausus*). Movimentações que confluíram com outras lutas em curso dos estudantes do ensino superior contra a reintegração de professores saneados na sequência do 25 de Abril, o encerramento de faculdades incluindo o da Universidade de Coimbra e outras situações. Assim, os meses de Maio e Junho de 77, foram meses muito marcados pela contestação estudantil ao Ministério da Educação e às suas políticas, ultrapassando em dimensão e impacto as que se tinham registado em Novembro de 1976 a propósito da contestação ao decreto-lei relativo à gestão dos estabelecimentos de ensino superior (de que damos nota um pouco mais adiante).

[348] Na aparência o processo poderá parecer eficiente e até justo, no entanto, a real capacidade de um exame, sobretudo quando realizado a nível nacional e aplicado, por vezes, a dezenas de milhar de alunos, como foi o caso, para avaliar os conhecimentos efetivamente adquiridos num ano de estudo, que tantas vezes decorre em condições diferenciadas, é altamente questionável, como tantos estudos têm demonstrado. Para além disso, são conhecidos os efeitos socialmente seletivos de uma avaliação demasiado centrada em provas e exames finais, já que são os alunos oriundos dos níveis socioculturais mais baixos que, em virtude da sua socialização em agregados familiares com menor contacto com a ambiência cultural escolar, que têm mais dificuldade em superar esse tipo de avaliação, para além de não poderem recorrer a explicadores ou a colégios particulares onde poderiam recuperar eventuais atrasos. A imprensa da época registou um aumento significativo de afluência a explicações ou colégios particulares por parte de estudantes do Serviço Cívico e mais tarde do Propedêutico que pretendiam aceder ao ensino superior, oriundos de famílias com posses económicas.

4.2.1.3.Autoridade e autoritarismo: o caso exemplar do ensino superior

O ensino superior foi, com certeza, um dos setores educativos onde as transformações da revolução de Abril mais se fizeram sentir. Apesar do conservadorismo associado à instituição universitária, a sua maior capacidade de afirmação face ao poder, a participação, ao longo de décadas, de muitos dos seus elementos docentes, na oposição ao regime ditatorial do Estado Novo, as tradições de luta estudantil no interior da Universidade Portuguesa, contribuíram para essa situação. Com a revolução, rapidamente, professores, sobretudo os assistentes, que compunham o grosso do corpo docente e os estudantes, impuseram mudanças que alteraram profundamente o funcionamento interno das faculdades e as relações de poder, até aí existentes, entre a hierarquia docente e na relação das escolas com o poder central, que viu diminuída a sua capacidade para impor uma política educativa definida a partir de cima. O afastamento dos professores mais comprometidos com o regime anterior, a restruturação dos cursos, a alteração dos programas e currículos e dos regimes de avaliação (mais assentes no trabalho coletivo e menos nas provas individuais), a definição dos critérios de admissão de novos alunos às faculdades, a eleição dos órgãos diretivos das escolas, ao arrepio da tradição das nomeações a partir do Ministério da Educação, foram apenas algumas das mudanças mais significativas. Este grau de autonomia conquistado e, por vezes, para alguns, levado demasiado longe, que chegou, aqui e ali, a provocar tensões e conflitos na estrutura do poder durante o período revolucionário, não poderia, pois, deixar de ser confrontado pelo novo poder político, no contexto da situação criada pelo início da «normalização» que vai ter como um dos seus eixos, como já referimos, a restauração do poder do Estado. As formas como esta «reposição» da autoridade do Estado e de resolução dos conflitos por ela gerados, assentes numa argumentação visando a «desqualificação» política e pedagógica dos oponentes e uma prática autoritária e pouco dialogante (crítica que os próprios aliados políticos lhe fizeram) foram uma característica essencial do mandato de Sottomayor Cardia. O ensino superior constituiu um caso exemplar e paradigmático, que ilustra essa política.

As «hostilidades» começam logo depois do I governo constitucional tomar posse, em torno de um movimento de reintegração de figuras do regime anterior nas escolas do ensino superior e secundário, enquanto eram afastadas outras, conotadas com a oposição a esse regime e com as alterações progressistas que a revolução havia propiciado. Logo no início de Setembro/76, ainda antes do começo das aulas, o Ministério da Educação ordena a reintegração, como professor, de Fernando Seabra, antigo diretor da Faculdade de Economia do Porto, o que levanta a contestação da Associação de Estudantes que o acusa de ter cumprido com "*zelo e animosidade a função de garante da ordem fascista*" (Diário de Lisboa, 7 de Setembro de 1976). Quase em simultâneo, é exonerado, o Professor Teixeira Ribeiro reitor da Universidade de Coimbra, reconhecido democrata e

antifascista, ratificado no cargo de reitor por um plenário da Universidade, poucos dias depois do 25 de Abril, o que levanta protestos na Academia de Coimbra e posições de solidariedade de conselhos diretivos de faculdades e associações de estudantes de Lisboa e Porto. Para além do caso pessoal em concreto, essas organizações consideram que é a autonomia universitária para escolher os seus dirigentes que se encontra em causa. [349] É nesse sentido que se pronuncia uma Assembleia Magna da Academia de Coimbra, que rejeita essa exoneração, defendendo-se aí que só os órgãos da própria academia devem poder substituir o reitor.[350] O Ministério da Educação terá alegado divergências com Teixeira Ribeiro sobre o papel da educação e da universidade para a sua exoneração. O próprio, diria, no entanto, que a única divergência que encontrara, era que via a sua função como representando a *"universidade junto do ministro, enquanto este, via o reitor como representante do ministro junto da universidade"*.[351] O facto destes acontecimentos decorrerem antes do início das aulas terá facilitado, sem demasiadas perturbações, a concretização da vontade do Ministério da Educação.[352] Este movimento, de reintegrações à direita e saneamentos à esquerda, vai continuar por todo o ano letivo de 1976/77 (e também, mas em menores proporções, no ano seguinte) constituindo um fator de perturbação da vida universitária desse período.[353]

A publicação de um decreto-lei sobre a gestão do ensino superior (Decreto-Lei nº 781-A/76 de 28 de Outubro) que alterava substancialmente a composição, as funções e o equilíbrio de poderes entre os diversos órgãos de gestão das escolas, iria levantar viva polémica e reavivar as movimentações estudantis e docentes.[354] Aquele decreto impunha a eleição de novos órgãos de gestão até ao final do ano de 76, apresentando como alterações fundamentais a diminuição dos poderes da Assembleia Geral de Escola em favor da Assembleia de Representantes que passava, por exemplo, a poder nomear e demitir o Conselho Diretivo, mas, sobretudo, alterava os poderes e a composição do Conselho Cientifico, órgão não eleito, transformado em estrutura essencial da gestão e que passava a ser composto exclusivamente por professores titulares (catedráticos, extraordinários, bem como agregados e auxiliares desde que doutorados) dele excluindo

[349] "Diário de Lisboa, 30 de Setembro de 1976

[350] Diário de Lisboa, 2 de Outubro de 1976

[351] Diário de Lisboa, 7 de Outubro de 1976

[352] O professor Teixeira Ribeiro seria substituído por António Ferrer Correia, à época professor e diretor da Faculdade de Direito de Coimbra, nomeado por Sottomayor Cardia, para o cargo de reitor da Universidade de Coimbra, cargo que ocupou entre 1976 e 1982.

[353] Pelo mês de Outubro de 76, vão sendo conhecidas outras reintegrações de professores saneados no pós 25 de Abril, como acontece nas Faculdades de Direito e Medicina de Lisboa. É também o caso de Luís Manuel Silva Marques, antigo diretor da Escola Preparatória Pedro de Santarém, informador da PIDE, como é noticiado (Diário de Lisboa, 26 de Outubro 76), que é reintegrado na Escola Industrial Machado de Castro em Coimbra.

[354] Pouco antes, tinha, também, sido publicado o decreto-lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro, que modificava substancialmente as regras de eleição e composição dos órgãos de gestão das escolas preparatórias e secundárias. No entanto, neste caso, apesar de algumas críticas, não se gerou um movimento significativo de contestação.

os professores assistentes e outros não doutorados, que compunham a larguíssima maioria do corpo docente das faculdades (85 a 90%, segundo António Hespanha,1976) [355] Justificavam-se estas mudanças com o falhanço da legislação anterior (exatamente aquela que havia instituído a gestão democrática das escolas superiores), acusada de ser demasiado genéricas e dar cobertura legal "*à demagogia e à supremacia de minorias ativistas que, pela manipulação e coação, conseguiram o efetivo domínio de grande parte das escolas superiores (…*)", prejudicando o pluralismo ideológico, a qualidade do ensino e uma eficaz administração e gestão das escolas. Quase em simultâneo, o Ministério da Educação tinha feito sair um outro decreto (Decreto-lei nº 768/76 de 23 de Outubro), que lhe possibilitava nomear "*comissões de restruturação com poderes equivalentes aos de uma comissão instaladora*" e, mesmo, encerrar faculdades que fossem consideradas em situação de "*degradação pedagógica*". Aí, ao mesmo tempo que se diagnosticava uma "*acentuada degradação da qualidade de ensino*" em muitas escolas do ensino superior, invocava-se a necessidade de criar um instrumento legal e de "*acionar as diligências necessárias, à restruturação do funcionamento das escolas que (…) confundiram autonomia pedagógica com independência institucional académica*" e vituperava-se "*as minorias ativistas e pseudo-revolucionárias*" (idem), que impediam o seu normal funcionamento. Tratava-se, pois, em grande medida, de repor a «hierarquia de comando», bastante abalada por dois anos de revolução.

Ao longo de mês de Novembro cresceu um «movimento de resistência» à aplicação do decreto de gestão, protagonizado por um grande número de Conselhos Diretivos e de Associações de Estudantes, que procuravam mobilizar a comunidade escolar, com plenários, concentrações e desfiles nas três academias (Lisboa, Coimbra e Porto) e que culminou com a realização da primeira greve geral universitária depois do 25 de Abril (26 de Novembro de 1976) e que, praticamente parou as universidades portuguesas. [356] Denunciava-se o carácter antidemocrático do sistema de gestão proposto, o facto de não se valorizar a experiência acumulada de dois anos e meio de gestão democrática, de ter sido elaborado sem qualquer consulta aos estudantes, professores ou escolas, de entregar as decisões mais importantes da vida escolar a uma parte minoritária do corpo docente e a que, em geral, menos se tinha empenhado nas transformações educativas das faculdades, afastando a grande maioria dos professores e exigia-se a revogação do decreto-lei. Sem mostrar, contudo, grande disposição para o compromisso ou para o diálogo, Sottomayor Cardia optou pela desvalorização destas reivindicações e, no caso

[355] Diário de Lisboa, 16 e 17 Novembro 1976

[356] A luta contra o decreto-lei sobre a gestão das escolas do ensino superior foi coordenada através de Encontros Nacionais de Conselhos Diretivos e Direções de Associações de Estudantes, onde estavam habitualmente presentes mais de cinquenta estruturas de Lisboa, Porto e Coimbra. Realizaram-se quatro destes encontros durante o mês de Novembro de 1976. Apesar das naturais diferenças de opinião quanto às melhores estratégias a seguir, constitui um processo muito significativo de uma luta conjunta professores/alunos por um interesse comum.

da greve, afirmaria que não tinha passado de um "fim-de-semana prolongado", acusando os contestatários de usarem "*de coação sobre estudantes e professores*" e de "*tentativa de destruição da Universidade Portuguesa*".[357] No dia seguinte à greve, a maioria dos Conselhos Diretivos contestatários apresentam a sua demissão, enquanto outros decidem permanecer, mas sem fazer aplicar as diretrizes do Ministério. Os primeiros serão rapidamente substituídos por Conselhos Diretivos Provisórios, no decurso de Dezembro, os segundos, «ameaçados» de demissão e «restruturação». Apesar das tomadas de posição, plenários nas escolas, concentrações, etc. que prosseguiram por mais algum tempo, tornou-se claro que o governo tinha ganho esta «batalha».

António Hespanha (diretor-geral do ensino superior em 1974-75) escreveria, a propósito da gestão no ensino superior, que a visão conservadora do governo das escolas, imposta pelo Ministério da Educação, correspondia, por um lado, aos interesses de uma «*direita revanchista*», que nunca tinha visto com bons olhos as mudanças verificadas na universidade e, por outro lado, à sensibilidade de certos setores da universidade e de muitos professores «seniores», que tendo vivido as mudanças no ensino superior "*como se o céu estivesse a desabar",* revelavam uma certa "*incomodidade perante a gestão democrática*", sentindo saudades de um sistema de "*autoritarismo pedagógico e mandarinato científico",* apoiando por isso, aquilo que chama de "*democracia musculada*" nas escolas. Hespanha consideraria também como elementos fundamentais de uma gestão universitária, ligada às realidades do país, em processo de desenvolvimento, a participação dos alunos e dos professores «jovens», nos assuntos do governo das escolas (Diário de Lisboa, 16 e 17 novembro 1976).

Nos meses seguintes várias faculdades seriam objeto do diploma da «restruturação pedagógica». Duas delas, por terem sido acompanhadas do seu encerramento, tornaram a situação mais mediática. É o caso de Economia do Porto, encerrada a 7 de Dezembro de 1976, na sequência da contestação à nova Comissão Diretiva (Provisória) nomeada pelo Ministério da Educação em substituição da anterior que se demitira, à semelhança de muitas outras, como referimos. Na sequência da «invasão» por alguns alunos (criticada pela Associação de Estudantes) da sala onde se reunia a dita Comissão, o MEIC manda a polícia encerrar a faculdade, com o argumento que esta se encontra «pedagogicamente degradada» (só será reaberta em meados de Janeiro), juntamente com a nomeação de uma Comissão de Restruturação, encarregada de «reorganizar» a faculdade e os respetivos cursos. Sendo a primeira vez que uma faculdade foi encerrada pelas autoridades governamentais depois do 25 de Abril, a decisão não poderia deixar de ser polémica, causar perplexidade e ser alvo de contestação. Se o pretexto da «degradação pedagógica» apontava necessariamente para uma comparação desfavorável com o ensino

[357] Diário de Lisboa, 29 de Novembro de 1976

das ciências económicas, antes do 25 de Abril, que diversos testemunhos desmentem[358], as declarações do Secretário de Estado do Ensino Superior sobre "*a reduzida minoria que durante os últimos tempos oprimia toda a população escolar"* (Diário de Lisboa, 13 de Janeiro de 1977) mostram como a questão não era pedagógica, mas sim política e ideológica. Assim, muitos viram a decisão de encerramento como uma tentativa de "*destruição da dinâmica progressista do ensino que lá se fazia"* (comunicado da Associação de Estudantes, idem). Como disse Armando Castro[359] então, diretor da Faculdade, ali desenvolvia-se "*um esforço digno de nota no sentido de combater o dogmatismo e de abrir as portas ao espírito crítico*" (idem) que, acrescentamos nós, não parecia correr de feição com o tempo político.

Outro caso, na mesma linha, será o «estranho» processo do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) em Lisboa, encerrado, por ordem do Ministério, em plenas férias de Natal e o seu Conselho Diretivo demitido (tinha sido um dos que não seguiu a tendência dominante de se demitir, a propósito da nova legislação sobre a gestão do ensino superior). É invocada a «degradação pedagógica» da escola, sem que fossem adiantados motivos concretos que sustentassem a acusação. A «nota oficiosa» que a justifica refere-se a "*uma situação caótica*» e como "*tendo-se confundido o espírito de autonomia científica e pedagógica com um verdadeiro estado de instituição independente"*, acrescentando que para além do mais se "*levou ao extremo do inadmissível a politização de toda a atividade da escola*" (Diário de Lisboa, 30 de Dezembro de 1976). Acusações que, quer o Conselho Diretivo quer a Associação de Estudantes negam, chamando a atenção para a normalidade do seu funcionamento (as inscrições de alunos tinham decorrido normalmente no início do ano), as aulas frequentadas por 60% de trabalhadores-estudantes prosseguiam dentro da normalidade seguindo o programa e o currículo estabelecido. Entre relatórios pouco conclusivos, nomeação de comissões para a sua restruturação, ameaças de encerramento definitivo, entrega das suas instalações a outras entidades, o ISCSP só reabriria cinco anos depois, no ano letivo de 1981/82, já em circunstâncias totalmente diferentes. Sem dúvida, um grande prejuízo para os alunos que frequentavam o Instituto e que viram os seus percursos académicos interrompidos e para o ensino das ciências sociais em Portugal,

---

[358] "*Apesar de todas as insuficiências encontradas no funcionamento da Faculdade a todos os seus diversos níveis , a FEP está hoje qualitativamente bastante distante da antiga faculdade do 24 de Abril de 1974*", Fernando Freire, professor na Faculdade de Economia do Porto (Diário de Lisboa, 14 de Janeiro 1977); "*Para se avaliar o funcionamento do ensino das ciências sociais e da economia em Portugal, quer da FEP em particular* [antes do 25 de Abril] *bastará atentarmos na ausência quase absoluta de estudos sérios sobre a economia e a sociedade portuguesa no século XX, para nos darmos conta da incapacidade global do aparelho universitário português*", José Madureira Pinto, professor na Faculdade de Economia do Porto (idem).

[359] Armando Castro (1918-1999). Licenciado em economia e direito pela Universidade de Coimbra, notabilizou-se como investigador nos campos da história económica de Portugal e da teoria do conhecimento, sendo autor de obras marcantes nesses domínios. Perseguido pela ditadura do Estado Novo por causa das suas opções políticas (era militante do Partido Comunista Português), foi impedido de exercer a docência em estabelecimentos públicos de ensino. Foi professor no Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Lisboa e, após o 25 de Abril, foi docente na Faculdade de Economia do Porto tendo sido presidente do seu Conselho Diretivo entre 1975 e 1977. Foi um dos fundadores da Universidade Popular do Porto em 1979.

pois esta escola era das poucas, nessa época, com cursos nessa área do conhecimento. Não faltou, como se refere no Jornal da Educação (nº 1, Abril 77) "*quem visse no seu encerramento, mais razões políticas do que razões pedagógicas e administrativas, ligadas essencialmente ao ensino das Ciências Sociais e da Economia no nosso país*".

Outros conflitos foram surgindo aqui e ali, que o Ministério da Educação ia resolvendo com a imposição da «autoridade do Estado», sem recurso ou esforço de diálogo, como referiam muitos dos protagonistas destes acontecimentos. É o caso, entre outros, dos alunos da disciplina de Bioestatística do 1º ano da Faculdade de Medicina do Porto, obrigados a um exame (que recusavam) nas instalações do governo civil da cidade, ou dos alunos matriculados no 2º ano do curso de Psicologia do Porto, obrigados à realização de exames de reavaliação de conhecimentos (depois de uma avaliação que tinha corrido normalmente, que estava validada e conforme as regras legais estabelecidas), também no governo civil, sob pena de regresso ao 1º ano. Estes casos despertaram movimentos de solidariedade de grande amplitude na Academia do Porto, com paralisações de faculdades, manifestações e, inclusive, motivaram a demissão do vice-reitor da Universidade do Porto (José Morgado), que se solidarizou com os estudantes, na sequência do caso de Bioestatística.[360]

Todo este clima de tensão que se ia acumulando, «explodiria» com maior amplitude na Universidade de Coimbra, mas com forte impacto, também nas universidades de Lisboa e Porto, em Maio e Junho de 1977, já quase a terminar o ano letivo. Desde Fevereiro desse ano, que o Ministério da Educação procurava impor a reintegração, na Faculdade de Ciências e Tecnologia, de seis professores saneados aquando do 25 de Abril (um deles, Vítor Crespo, viria, posteriormente, a ser ministro da educação, nos governos da AD, no início dos anos oitenta), sem o conseguir, em virtude da oposição de parte significativa de estudantes e professores. Em finais de Abril, o Ministério da Educação manda encerrar a faculdade, com o argumento de que não estava

[360] Em Outubro de 1976, Ministério da Educação insiste na realização de um exame à disciplina de Bioestatística (1º ano do curso na Faculdade de Medicina do Porto) que os estudantes se recusam a fazer argumentando com a fraca qualidade do ensino ministrado nessa disciplina. Perante o boicote sucessivo ao exame, o Ministério da Educação marca-o para o governo civil do Porto, numa clara intenção de intimidação. A Academia do Porto solidariza-se com os estudantes organizando manifestações à frente do Governo Civil e mesmo paralisações de escolas, como ocorreu nas faculdades de Economia, Engenharia, Belas-Artes, Ciências, no Instituto Superior de Engenharia e até em escolas secundárias como o António Nobre e a Oliveira Martins. Os estudantes acabaram por aceitar a realização do exame. Na sequência deste caso, demitir-se-á o vice-reitor da Universidade do Porto, não por discordar do exame em si mesmo, mas por não concordar com a ação autoritária do Ministério da Educação.
Situação bastante semelhante ocorreu com Psicologia, também no Porto (Março 77) com o Ministério a exigir uma repetição global da avaliação às disciplinas do 1º ano, aos estudantes que tinham transitado para o 2º ano (e que já frequentavam, há meses, esse ano letivo), com o pretexto de as avaliações terem, sobretudo, sido realizadas através de trabalhos de grupo. Perante a recusa dos estudantes, as avaliações são, mais uma vez, marcadas para o Governo Civil. Apesar das pressões, apenas seis estudantes aceitarão fazer os testes. Um estudante seria preso e quando dias depois é chamado para prestar declarações, juntam-se centenas de colegas à porta do Tribunal, numa manifestação de apoio que seria dispersa, com violência, pela polícia. Depois destes acontecimentos um cortejo de estudantes percorre algumas ruas centrais da cidade gritando slogans contra o ministério e o ministro da educação. Várias entidades se solidarizam com os estudantes, incluindo a própria Comissão de Educação da Assembleia da República e o Ministério da Educação acabará por ceder. Será alcançado um acordo em torno de uma «ação de reciclagem» de curta duração, que permitiria aos estudantes o prosseguimento dos seus estudos e ao Ministério «salvar a face».

assegurada a "*legalidade democrática*" nem o "*normal funcionamento da boa vida escolar*" (Jornal da Educação, nº 4, Julho 77). A faculdade ficaria encerrada até que o Conselho Diretivo conseguisse criar as condições de normalidade de funcionamento da escola (entenda-se a reintegração dos professores). Em resposta, a Academia de Coimbra convoca greve geral, em protesto contra "*os que pretendem impor uma escola capitalista, dirigida por serventuários do fascismo*"; exige a abertura das aulas da Faculdade de Ciências e apoia a decisão da Assembleia dessa faculdade de não reintegração dos professores saneados (idem). Greve que seria, no essencial, segundo a imprensa, cumprida. A 13 de Maio, o Ministério da Educação decreta o encerramento da Universidade de Coimbra, incluindo os serviços sociais e as cantinas, coisa que nem o Estado Novo tinha feito nas lutas estudantis da década de sessenta. Criava-se, assim, a situação curiosa de a Universidade de Coimbra se encontrar encerrada, em virtude de uma greve estudantil e, simultaneamente, por um despacho do Ministério da Educação. Na televisão, Sottomayor Cardia faz graves acusações aos estudantes, que irão contribuir para incendiar mais os ânimos. Apesar da Assembleia Magna de Coimbra que decidiu a greve ter tido a participação de milhares de estudantes (4 mil, segundo o Diário de Lisboa de 14 de Maio de 1977), o ministro faz afirmações delirantes acusando, "*grupos de ultra-esquerda com a colaboração de elementos fascistas, estarem a impedir que seis professores retomem as funções*", ou de os estudantes prosseguirem a "*obra de Salazar*" (idem). Ao mesmo tempo, chamava a atenção para os efeitos da greve no aproveitamento escolar, nos possíveis «chumbos», assegurando que não haveria passagens administrativas ou avaliações complementares. Nestas circunstâncias, as academias do Porto e de Lisboa juntam-se em jornada de solidariedade com Coimbra e convocam uma greve geral estudantil para 17 de Maio. O descontentamento com o MEIC vinha crescendo desde o início do ano letivo, pelas mais diversas razões, não apenas no ensino superior, mas também no ensino secundário e entre os estudantes do serviço cívico. No Porto, a adesão à greve é superior a 80%, em Coimbra realiza-se uma manifestação em que participam mais de 50.000 pessoas (Diário de Lisboa, 18 de Maio de 1977). O clima de tensão prossegue com manifestações, concentrações e manifestações de desagrado por parte dos estudantes e, a 26 de Maio, decorre mais uma jornada de luta universitária, envolvendo as três academias. Greves paralisam diversas escolas e organizam-se manifestações estudantis em Lisboa e Porto.

Na tentativa de ultrapassar o impasse, o Ministério da Educação promove um referendo sobre a abertura da Universidade, por carta, enviada para casa dos estudantes, considerado ilegal pela Associação Académica de Coimbra por admitir que as famílias dos estudantes poderiam exercer pressões sobre eles no sentido de uma cedência às posições do Ministério da Educação. Tendo sido realizado, e apesar de muitos estudantes terem seguido a orientação de da Associação Académica de não participação, no seu conjunto

(mesmo considerando as abstenções e os votos brancos e nulos), 57% dos estudantes matriculados pronunciaram-se pela reabertura da Universidade, o que se vem a verificar a 16 de Junho, mais de um mês após o seu encerramento. E, embora os estudantes, em reunião magna da Academia, tenham mantido a sua oposição à reintegração dos professores, também se pronunciaram pelo fim da greve e pelo recomeço das aulas. A aproximação da época de avaliações e da época de férias ditariam o fim da contestação. No ano letivo seguinte, 1977/78, a vida universitária seguiria muito mais pacifica, apesar de algumas movimentações em torno do aumento do preço das refeições nas cantinas universitárias, contra a reintegração de algum professor afastado pelo 25 de Abril ou saneamento deste ou daquele professor progressista. Mas nem por isso seria um ano tranquilo para o Ministério da Educação e o seu titular Sottomayor Cardia, «obrigado» a defrontar-se com a luta dos candidatos ao ensino superior e dos professores que marcariam todo esse ano letivo.[361]

A orientação do Ministério da Educação para o ensino superior, sentida como marcadamente autoritária e pouco dialogante, a oposição por parte de muitos professores e estudantes e os seus impactos na opinião pública, representaram um grande desgaste político para o I governo constitucional e contribuíram para a sua queda no final do ano de 1977. A manutenção de Sottomayor Cardia no Ministério da Educação, no II governo constitucional, em aliança com o CDS, garantiu a continuidade da sua política, mas não a fidelidade política dos partidos da direita portuguesa (sobretudo o PSD) que não se eximiriam, a partir desse momento, de a criticar publicamente.

[361] Com 80% dos professores na situação de não-efetivos (Jornal da Educação nº 5, Outubro de 1977), a questão da colocação anual dos professores nas escolas, que se viam, na sua maioria, obrigados a participar em concursos de colocação, sem saberem em que escola poderiam ficar, ou até se ficariam em alguma, assumia, para eles, uma importância decisiva. Com muitos professores a necessitarem de concluir as habilitações próprias para a docência ou a integrar o estágio profissional que lhes permitiria uma maior estabilidade na profissão; com a modificação das regras de formação nas escolas superiores, ou no magistério, que davam acesso à docência; com as alterações frequentes nos critérios de acesso aos concursos para estágio profissional e até nos concursos para colocação nas escolas, bem como os repetidos erros na sua elaboração, estava criada uma situação de grande instabilidade profissional, que afetava a maioria dos docentes. Com o apoio dos sindicatos, os professores reivindicavam, entre outra coisas, critérios claros para a organização dos concursos, garantia de emprego para todos os professores em exercício, contagem de todo o tempo de serviço, regulamentação da carreira docente. O Ministério da Educação, em geral, fazia «orelhas moucas» a estas reivindicações, fazendo com que a exigência de diálogo e a abertura de negociações com os professores se tornasse, em si mesma, uma das principais exigências destes. Em 12 de Outubro de 1976, realiza-se uma grande manifestação de professores em Lisboa (dez mil, segundo o Diário de Lisboa), mas o movimento esmoreceria com o adiantar do ano letivo. Seria no ano seguinte (1977/78), que os professores encetariam um movimento reivindicativo mais expressivo, talvez impulsionados pelo "*catastrófico processo de colocação*" (reunião de Conselhos Diretivos da Grande Lisboa, reportada no Diário de Lisboa de 4 novembro de 1977) e pelos atrasos consideráveis no início do ano letivo. Plenários, manifestações, recolha de assinaturas, comunicados fizeram parte do «arsenal» de protestos a que os professores recorreram e que teve o seu ponto mais alto na primeira greve geral de professores na democracia portuguesa pós-25 de Abril realizada a 10 de Março de 1978. Sem cedências, mas com ameaças do Ministério da Educação, a luta dos professores continuaria, sob diversas formas, mas também sem grande sucesso, até ao final do ano letivo, que quase coincidiria com o fim do II governo constitucional.

4.2.1.4. «Um ensino para ricos»: o elitismo recuperado no acesso à universidade

No dia 26 de Maio de 1977, uma manifestação de algumas centenas de estudantes universitários, do serviço cívico e do secundário, percorreu diversas ruas centrais da cidade do Porto, «*sensibilizando a população contra a política anti estudantil do MEIC*». A abrir o desfile podia-se ver um cartaz onde se lia: «*Não ao ensino só para ricos*» (Diário de Lisboa, 27 de Maio de 1977). O cartaz que encimava a manifestação estudantil, no Porto, traduzia bem a forma como era percecionada, por muitos, a política do Ministério de Sottomayor Cardia. Ao arrepio da Constituição que «mandava» abrir as portas da escola e, nela, as da Universidade, «aos filhos das classes trabalhadoras», muitas das medidas tomadas visavam, ou tinham como consequência, tornar esse caminho mais dificultoso e, por vezes mesmo, inacessível. É certo que o sistema de ensino português, por dificuldades estruturais da dimensão da sua rede escolar, do seu corpo de docentes, de problemas financeiros, etc. se deparava com dificuldades de acolher e integrar todos aqueles que, cada vez em maior número, o procuravam. No entanto, será discutível que a melhor solução, num momento que Portugal defrontava um desafio sério de desenvolvimento económico, social e cultural, fosse uma forte restrição no acesso ao ensino superior. Neste campo, os mecanismos engendrados pela equipa de Sottomayor Cardia para gerir esse acesso, tornaram-se um caso exemplar e simbólico de toda uma política educativa de carácter elitista e socialmente seletiva, realizada em nome da «qualidade do ensino». Vale a pena um olhar breve a esses mecanismos e ao seu funcionamento.

A partir do início de 1977 começaram a surgir, com insistência, notícias de que o sistema de acesso ao ensino superior com base no Serviço Cívico Estudantil ia ser profundamente alterado. O SCE, tinha constituído, para os seus promotores, uma solução provisória e de recurso para um aumento súbito do número de candidatos ao ensino superior e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de aproximação dos estudantes universitários, em geral oriundos das camadas burguesas e intelectuais da sociedade, ao povo dos campos e das fábricas, aos seus problemas e vivências, na esperança, talvez ingénua, de assim aprofundar a revolução. Polémico desde o início, e contestado por diversos setores da sociedade portuguesa, o seu fim estava mais ou menos garantido por vontade das forças políticas agora no poder, pouco dispostas a pactuar com o «*folclore pseudo-socialista*»[362] que, na sua perspetiva, ele representava. Tornou-se óbvio, no entanto, durante a discussão na Assembleia da República do projeto do CDS, que propunha a sua extinção, que este seria substituído por qualquer outra coisa entre o ensino secundário e o ensino superior, frustrando assim, as expectativas daqueles que

[362] Expressão utilizado pelo deputado do CDS, Narana Coissoró no debate sobre a extinção do Serviço Cívico Estudantil. Diário da Assembleia da República nº 084 de 11 de Março de 1977, I Legislatura, Sessão Legislativa 02.

pensavam que tal medida traria um caminho mais linear para a universidade. Mas, talvez mais preocupante do que isso, para quem tinha imaginado uma via direta entre o ensino secundário e o superior, foi a sugestão de vários deputados de aplicar um «tratamento de choque» aos alunos que, naquele momento, frequentavam as atividades do Serviço Cívico, ou que as tinham frequentado até há pouco tempo, pois o governo tinha-as suspendido recentemente. Assim, na opinião desses deputados, atendendo ao que consideravam ser a degradação a todos os níveis verificada no ensino, nos anos anteriores, desde o funcionamento das escolas às avaliações de conhecimento, deveriam ser encontradas formas de proceder à seriação dos candidatos ao ensino superior através de mecanismos como exames e numerus clausus.

O que o debate parlamentar tinha aflorado vagamente, começa a precisar-se nos meses seguintes. O governo anuncia (declarações do Secretário de Estado do Ensino Superior), sem adiantar pormenores que o Serviço Cívico, seria substituído por um Ano Propedêutico, e que este conduziria os estudantes a duas alternativas possíveis: um ensino superior de curta duração, essencialmente profissionalizante, com uma duração de dois a três anos, "*donde sairão técnicos qualificados para o imediato ingresso numa atividade profissional*"; um ensino superior tradicional, com "*cursos caracterizados por elevado grau de exigência e cuja frequência dependa das capacidades dos candidatos e das necessidades do país*" (Diário de Lisboa, 7 de Março de 1977). Fica-se também a conhecer por despachos do Ministério (despacho 81/77 de 8 de Março e despacho 127/77 de 17 de Maio) as provas a que seriam submetidos os alunos inscritos no Serviço Cívico, então chamadas "*exames de acesso ao ensino superior*", logo popularmente classificados como "exames de aptidão", por referência a uma prova semelhante existente no tempo da ditadura e que o 25 de Abril tinha abolido[363]. Ficaram assim, a saber os estudantes que, no início do ano letivo de 76/77, se inscreveram num Serviço Cívico de futuro indeterminado, mas que não incluía a realização de qualquer prova de acesso ao ensino superior, que iriam ser objeto de uma avaliação de conhecimentos. Tiveram também a comprovação de que, mesmo que superassem essa prova, isso não significaria a desejada entrada no ensino superior, pois esta estaria ainda condicionada por um *numerus clausus*, a estabelecer para cada faculdade. O quadro global para o acesso ao ensino superior modificava-se então, substancialmente, implicando: a média final do ensino secundário que passava a contar para a seriação dos candidatos; a inscrição no Serviço Cívico, apesar das suas atividades terem sido suspensas e, posteriormente, aquele ter sido extinto; as notas dos exames de acesso ao ensino superior, a passagem pelo «filtro» do *numerus*

[363] Os «exames de acesso» constavam de um exame em Língua Portuguesa, comum a todos os candidatos e de exames a duas disciplinas nucleares que variavam consoante o curso de ensino superior pretendido e incluiriam toda a matéria dada, nessas áreas, nos dois anos do curso complementar do ensino secundário.

clausus. De repente, e quase sem pré-aviso, erguia-se à frente dos candidatos ao ensino superior um «campo minado» de obstáculos que, para muitos, pareceria inultrapassável.

Registaram-se algumas movimentações estudantis contra os «exames de aptidão» e os *numerus clausus*, mas sem atingirem grande expressão. De facto, não era fácil a estudantes que não frequentavam uma escola, nem tinham um lugar onde se encontrar, organizarem-se. Ainda assim, em plenários e reuniões, ou em abaixo-assinados, um pouco por todo o país, mas com maior expressão no Porto e em Lisboa, ou com apelos à participação nas diversas movimentações estudantis que, a propósito de várias circunstâncias, se iam realizando, os candidatos ao ensino superior procuravam fazer ouvir a sua voz. Assim, por exemplo, no Porto, estudantes reunidos no liceu Alexandre Herculano, protestaram "*contra qualquer tipo de seleção*" e consideraram os «exames de aptidão» e o *numerus clausus* como "*formas super seletivas que impedem largas centenas de estudantes de ingressarem na universidade*". Formaram uma Comissão Coordenadora Distrital e propuseram-se a coordenar os seus esforços com os estudantes doutras regiões (Diário de Lisboa, 14 de Março de 1977). Também a partir do interior de diversas faculdades se contestaram estas medidas. Veja-se o caso dos «departamentos de candidaturas» das faculdades de Letras, Direito, Economia, Ciências e Medicina da Universidade de Lisboa, que consideraram que a imposição do *numerus clausus* sob o argumento da falta de instalações ou da necessidade de seleção dos candidatos não era mais do que a "*tentativa de elitizar a universidade, negar o direito ao ensino, impedir o acesso à universidade aos filhos daqueles para que o 25 de Abril foi feito, os trabalhadores portugueses*" (Diário de Lisboa, 25 de junho de 1977).

Perante a polémica que se instalou na opinião pública, o MEIC esclarece, numa das muitas «notas oficiosas» em que era pródigo que, com estas medidas, não pretendia "*criar obstáculos aos estudantes que desejam ascender ao grau máximo de ensino*, mas tão somente "*permitir que se corrija definitivamente a degradação progressiva a que o ensino tem estado sujeito*". Também aí se diz que os exames de acesso visam a "*salvaguarda da capacidade intelectual e cultural*" daqueles que pretendem ingressar no ensino superior, sendo "*imprescindível fazer uma verdadeira avaliação das capacidades mínimas dos candidatos",* de modo a que entre na universidade "*apenas quem demonstre estar apto a frequentar aquele nível de ensino*". E termina dizendo que "*os que souberem e se mostrarem capazes*" terão todas as possibilidades de ingresso no ensino superior (Diário de Lisboa, 6 de Julho de 1977). Seria difícil encontrar, explicada com tanta nitidez, uma conceção elitista da universidade. Um local onde apenas os melhores têm lugar, onde se chega depois de um trajeto pejado de obstáculos, cuja superação é uma prova de excelência. Que a universidade portuguesa da época dificilmente corresponderia a esse modelo idealizado, mas voltado para o passado, parece uma evidência. Que esse modelo não corresponderia às necessidades de formação

em quadros e técnicos com formação superior, num país confrontado com novos desafios, parece igualmente uma certeza. Que levaria, pois, os novos dirigentes da educação em Portugal a enveredar por um caminho tão contrário ao que a Constituição da República determinava e que uma lógica razoável aparentemente ditaria? A resposta pode ser encontrada numa perspetiva política e educativa profundamente ideológica (caindo exatamente no «pecado dos excessos de ideologia» que aparentemente condenava), numa visão conservadora e passadista da educação e do ensino, num espírito de revanchismo face a tudo o que vinha do período revolucionário, automaticamente apodado de anárquico, facilitista, degradante, etc.

Realizados em finais de Julho de 1977, os resultados dos exames só foram conhecidos em Outubro. Dos 22 642 alunos inscritos no Serviço Cívico, ter-se-ão proposto aos exames de acesso ao ensino superior 17 710 estudantes, dos quais, apenas 15 901 se terão efetivamente apresentado para os realizar. 58% reprovaram, tendo conseguido ser aprovados nestes exames pouco mais de seis mil e quinhentos estudantes. Ficava assim demonstrado o efeito brutal de seleção das medidas de «rigor» utilizadas. Perante a "*contestação maciça de pais, encarregados de educação e alunos*" (Diário de Lisboa, 12 de Outubro de 1977), o Ministério da Educação viu-se «obrigado» a ensaiar algumas manobras de correção: seriam admitidos à candidatura ao ensino superior, os candidatos reprovados a Língua Portuguesa, desde que tivessem obtido o mínimo de vinte e oito valores na soma das disciplinas nucleares, desde que nenhuma fosse inferior a dez; em algumas disciplinas todos os examinandos viram a sua pontuação bonificada em dois valores. Assim, cerca de 7 500 estudantes estavam, finalmente em condições de apresentar a sua candidatura à universidade. Não chegavam, nem de perto, ao limite máximo de entradas, entretanto definido para o *numerus clausus*, e que se cifrava em cerca de 11 500 [364], já de si significativamente baixo. Com efeito, desde o início da década de setenta que as entradas no ensino superior tinham vindo sempre a crescer (de 13 800, no ano letivo de 1971/72 para as cerca de 25 000 nos anos letivos de 1975/76 e 1976/77), com a exceção do ano letivo de 1974/75 em que não se registaram entradas no ensino universitário, em virtude dos acontecimentos provocados pela revolução de Abril de 1974.

A criação do ano Propedêutico, para o ano letivo de 77/78, seria oficializada em Novembro de 1977 (decreto-lei nº 491/77 de 23 de Novembro). Anunciou-se como "reciclagem" dos conhecimentos aprendidos no ensino secundário e como uma reparação para o ensino superior. Consistia num ensino assegurado pela televisão (emissões na RTP de manhã, no 1º canal, destinadas sobretudo aos estudantes diurnos e, ao fim da tarde, no 2º canal, dirigidas aos estudantes trabalhadores), mas sem garantir qualquer tipo de

[364] Estabelecido para todas os estabelecimentos universitários pela Portaria nº 634-A/77 de 4 de Outubro

apoio direto, aos alunos. As dúvidas às matérias lecionadas seriam enviadas por correio, pelos alunos, e depois respondidas em pacote em sessões televisivas[365]. As «lições» das diversas disciplinas iriam sendo editadas, periodicamente, em fascículos, que os estudantes deveriam adquirir em determinados pontos de venda (em geral, existentes apenas nas capitais de distrito). As «queixas» relativas à não edição de materiais de apoio, ao atraso com que chegavam aos pontos de distribuição e quanto ao seu custo, fizeram-se sentir durante todo o ano letivo.

Chamado a discussão na Assembleia da República (entre o final de 1977 e o princípio de 78), o diploma que criava o Ano Propedêutico foi ratificado unicamente com os votos do Partido Socialista. Enquanto PCP e CDS (este último, a caminho de uma parceria com o PS para formar o II Governo Constitucional) se abstinham, o PSD votava contra. Na realidade ninguém defendeu com convicção o projeto do governo. O próprio deputado encarregado de defender a proposta socialista e único interveniente, por este partido, em todo o debate (José Leitão), diria, sem grandes aprofundamentos, que o "*Ano Propedêutico é uma resposta positiva à necessidade de uma boa preparação pré-universitária* (…) *uma forma de melhorar cada vez mais o nível de formação dos nossos técnicos* (…)" (DAR, 023) [366] e, noutro momento do debate, acrescentaria que o Propedêutico, "*tal como está, é uma resposta positiva, mas não a resposta óptima (…)*, afirmando não ter escondido *"uma série de defeitos que, na nossa opinião, existem (…) É a solução possível para este ano* (…)" (DAR,024)"[367]. Da discussão, então realizada, transparece a ideia de que mais do que uma discordância com a existência de um Ano Propedêutico em si mesmo, era sobretudo sobre o modelo concreto apresentado pelo governo e as condições da sua implementação que incidiam as principais críticas. Para o PSD (deputado Gonçalo Sapinho), justificava-se a introdução de um "*elemento corretivo*" entre o secundário e o superior, atendendo à "*degradação que se verificou após o 25 de Abril*" (DAR, 023) e que provocou uma "*quebra de conhecimentos*". Para o futuro, o Ano Propedêutico deveria aproximar-se, cada vez mais, de um ano terminal do ensino secundário (idem). Para o CDS (deputado Cruz Abecassis), a própria "*unificação do ensino secundário*" exigia que se concebesse um ano de preparação pré-universitária. O Ano Propedêutico constituía, assim, "*uma necessidade imperiosa como meio de preparação para a aprendizagem das ciências a nível superior"* (idem)". O PCP (deputada

[365] Os estudantes «propedêuticos» teriam de frequentar cinco disciplinas: Língua Portuguesa, duas disciplinas nucleares consoante o curso pretendido, uma disciplina complementar e uma língua estrangeira, de um lote global de 16 disciplinas que compunham, neste primeiro ano do seu funcionamento, a oferta curricular: Português (enquanto nuclear para certos cursos. Nesse caso os estudantes estavam dispensados da disciplina de Língua Portuguesa, tendo de optar por outra); Matemática; Filosofia; História; Geografia; Ciências Naturais; Ciências Físico-químicas; Desenho; Inglês I; Inglês II; Francês I; Francês II; Alemão; Latim; Grego.

[366] Diário da Assembleia da República, I Legislatura, II Sessão Legislativa, I Série, nº 023
http://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/01/01/02/023/1977-12-21

[367] Diário da Assembleia da República, I Legislatura, II Sessão Legislativa, I Série, nº 024.
http://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/01/01/02/024/1978-01-03

Zita Seabra) declarava não ser "*na presente conjuntura*", contra a "*possibilidade da existência de um Ano Propedêutico*" (DAR, 024), desde que fosse entendido como algo conjuntural e destinado a desaparecer. O essencial, na sua perspetiva, era a restruturação do ensino secundário, numa perspetiva profissionalizante, visto que, tal como estava, empurrava todos os estudantes para o ensino superior. Ainda assim, contestava a existência do numerus clausus e dos «exames de aptidão», nos termos que tinham sido aplicados no ano letivo anterior aos estudantes do Serviço Cívico (para os quais, aliás, tinha defendido a entrada direta na Universidade). Para além disso, considerava o PCP que era importante "*desmontar uma ideia que tantas vezes temos ouvido*" de que o país tem estudantes universitários a mais e forma diplomados a mais, afirmando Zita Seabra que "*tanto num caso como no outro estamos entre os últimos da Europa*" (idem). Assim, e segundo aquela deputada, a taxa de escolarização no ensino superior foi, em 1975, no nosso país, de 5,6%, enquanto em Espanha foi de 11% e em França de 12,5% (idem). Apenas a deputada independente Carlinda Pereira (dissidente do PS) defenderia a ideia da entrada na universidade de todos os estudantes aprovados nos exames do secundário, isto é, o fim puro e simples do Ano Propedêutico.[368]

Seria, pois, quanto ao modo como a implementação do Propedêutico estava a decorrer que as críticas se fariam ouvir. O PSD, mais agressivamente, e mesmo o CDS (agora no governo), mais timidamente, não calaram os seus reparos e discordâncias quanto ao processo e às soluções encontradas, mostrando-se em descolagem da política educativa do PS. Quanto à sua preparação, diz o PSD, o Ministério da Educação "*criou um facto consumado, concebeu, planificou e pô-lo em funcionamento, quase em segredo*" (DAR 023) dizendo que se criava, "*o que já estava criado e a funcionar*" (idem). O PCP criticava o facto de se chegar ao fim do 1º período, sem se conhecerem os programas e os currículos das diversas disciplinas, nem as modalidades de avaliação. Relativamente aos efeitos pedagógicos do sistema de ensino por televisão questionava-se o PCP sobre o que poderia resultar de um ensino "*televisivo, sem nenhum apoio de monitores, nem instalações, nem de outras infra-estruturas, que deixa o estudante isolado em frente a um aparelho de televisão, que elimina a dimensão ativa e coletiva da aprendizagem"* (DAR, 024), tirando a conclusão de que as consequências seriam "*gravíssimas*" (idem) e acentuariam a discriminação entre os alunos. Também o PSD se preocupava com as aulas dadas pela televisão (nas circunstâncias em que estas decorreriam), já que contrariavam "*toda a pedagogia moderna que aponta para um ensino dialogante, participado, que estimula a criação intelectual*" (idem). De um modo

[368] "(…) *eu penso que o que há a fazer em relação aos alunos do Propedêutico, que já passaram pelo corredor extremamente estreito que foi o exame do 7º ano, em que mais de 50% reprovaram, sujeitos a provas extremamente rigorosas depois de anos letivos que, muitas vezes, não foram completos porque os professores não foram colocados a tempo e horas, esses alunos devem entrar de imediato na Universidade, não tendo que se sujeitar a mais nenhuma prova, porque as provas a que se vão sujeitar são arbitrárias, discriminatórias e só vão permitir a entrada ou a génios ou a filhos daqueles que têm dinheiro para pagar a escolas particulares*" (DAR, 024).

geral, todos os partidos (com exceção do PS) apontavam críticas aos efeitos discriminatórios do modelo adotado, que colocava os estudantes em situação de desigualdade: porque o sinal televisivo não chegava a todo o país, impossibilitando muitos alunos de acompanharem as aulas; porque os textos de apoio apenas estavam disponíveis nas capitais de distrito, obrigando uma parte dos estudantes a percorrer grandes distâncias para os obter; porque o custo das matrículas, das propinas, dos textos, dos transportes era elevado e não se previa a existência de apoios sociais específicos, como bolsas de estudo, acesso a cantinas, etc.; porque o acesso a salas de estudo, explicações individuais ou inscrição em colégios particulares, se distribuía em função da capacidade económica dos agregados familiares e apenas uma minoria deles conseguia suportar essas despesas

Como resultado de tudo isto, um enorme efeito de seletividade social, como reconhecem quase todos os partidos. Afirmava o PSD: "*Estamos perante uma fórmula acabada, sofisticada e requintada de seletivismo que tem como base o aconchego financeiro*" (DAR, 023), "*falsíssima e deturpada selecção favorecendo à partida alguns candidatos em detrimento de outros*" (DAR, 024), "*meio brutal de excluir 25 mil candidatos do ensino superior*" (idem); o PCP acentuava as "*consequências desastrosas de um funil*" que fechava as portas aos milhares de jovens que procuravam a universidade (idem); e o CDS acusava o projeto de constituir uma "f*orma privilegiada de criar e agravar as desigualdades"* (DAR 023).

Apesar das críticas, à esquerda e à direita, o Ministério da Educação prosseguiu, quase imperturbável, a sua política. As propostas surgidas durante o debate de procura de um ensino mais próximo dos «propedêuticos», como a utilização de salas disponíveis em coletividades culturais e desportivas, em autarquias locais e em faculdades, o recurso a professores desempregados que poderiam servir como monitores (um pouco à semelhança da Telescola) ou propostas de melhoria dos apoios sociais aos estudantes em maiores dificuldades económicas, não viriam a ser acolhidas. Quanto às questões da avaliação, questão sempre sensível e geralmente polémica, apenas em Fevereiro de 1978 viriam a ser conhecidas. A opção do governo recaiu na realização dois exames a cada uma das cinco disciplinas (em Abril e em Julho)[369]

Muitos estudantes, vão mobilizar-se contra o Propedêutico, denunciando o carácter antipedagógico e as más condições do seu funcionamento bem como o objetivo de deixar para trás milhares de estudantes. A partir de Março de 1978, começaram a surgir Comissões de Luta a nível distrital, realizam-se encontros de caráter local e nacional, distribuem-se panfletos, elaboram-se cadernos reivindicativos, alerta-se a opinião pública para as deficientes condições de funcionamento do Propedêutico. As

[369] Sendo necessário obter 19 valores na soma das duas provas (Língua Portuguesa e disciplinas nucleares) e de 16 nas outras.

reivindicações parecem evoluir duma certa radicalidade no início, para metas mais singelas, mas, talvez, mais realistas, posteriormente. Passaram assim, da exigência da "*revogação do ano propedêutico*», ou a "*demissão de Sottomayor Cardia*" [370] , à possibilidade de "*reprovar a uma disciplina*", acompanhada da exigência de entrada na Universidade a todos os que passem nos exames ou que a "*matéria dos primeiros testes, não saísse nos segundos*" [371]. Ou ainda para reivindicação como a "*publicação dos textos de apoio atempadamente*", *a exigência de "um cartão de estudante*" ou da "*saída das notas do 1º exame*", que tardavam.[372]

No início do Verão a situação já era razoavelmente insustentável para o Ministério da Educação. Os partidos de direita que, de algum modo, tinham apoiado politicamente os dois primeiros governos constitucionais fazem crescer as suas críticas a algumas das suas medidas. Durante a *Semana de luta dos Estudantes Propedêuticos*, a JSD em conferência de imprensa, vem criticar o propedêutico afirmando que embora não sendo contra o "*principio da seleção pré-universitária*", nas atuais circunstâncias, em que se encontra organizado, este caracteriza-se por uma "*seleção indiscriminada*" que favorece, sobretudo os estudantes que "*dispõe de grandes meios económicos e que podem, por isso, recorrer a explicadores*" (Diário de Lisboa de 22 de Junho de 1978). Em Julho demitem-se Romero Magalhães, secretário de Estado da Orientação Pedagógica e Almerindo Marques, secretário de Estado da Administração e Equipamento Escolar. Demitem-se os 50 professores da Comissão Pedagógica-Cientifica de Apoio ao Ano Propedêutico, a funcionar junto do MEC, por discordarem da posição deste em não autorizar a revisão de provas da 1º fase (realizada em Abril) dos exames do Propedêutico.

Os exames finais do Propedêutico realizam-se em Julho de 1978 e os resultados só são conhecidos em Outubro desse ano, já com um governo de iniciativa presidencial (III governo Constitucional) em funções. Como se temia, os resultados foram catastróficos, com 81% de reprovações. Dos 27 mil estudantes que se inscreveram no Ano Propedêutico apenas cerca de 5 mil estavam em condições de seguir em frente. Comprovavam-se, pois, todas as críticas e avisos quanto aos efeitos de seleção que se iriam verificar. Perante a contestação generalizada de alunos e pais e de diversas forças políticas, o novo ministro da educação (Lloyd Braga) ver-se-ia «obrigado» a minorar a situação, através de sucessivas revisões de notas, bonificações e outras medidas de repescagem de «largo espectro». Com todas essas medidas receberiam o seu «passaporte» para o ensino

[370] Reivindicações saídas de uma reunião de "dezenas de estudantes" do Propedêutico, na faculdade de Belas Artes no Porto, a 23 de Março. Também aí se exigiu a abertura de novas faculdades e de novos cursos, a suspensão da política de encerramentos de escolas e a liquidação de cursos, o aproveitamento total da rede escolar e do corpo docente existente nas faculdades, bolsas de estudo para os que pertencem a agregados familiares com menores rendimentos (Diário de Lisboa, 25 de Março de 1978).

[371] Plenário de estudantes (duas centenas) de «propedêuticos» de Lisboa, realizado a 30 de Maio na Faculdade de Letras (Diário de Lisboa de 31 de Maio de 1978).

[372] Reunião de estudantes do propedêutico de Coimbra (Diário de Lisboa (12 de Junho de 1978).

superior cerca de 10 900 estudantes, ainda assim, não os suficientes para o preenchimento das quotas do *numerus clausus*, determinadas para esse ano em 11 735. A política de seleção «malthusiana» levada a cabo por Sottomayor Cardia, e a sua equipa, tinha produzido os «seus frutos», aparentemente levando longe de mais o esforço de seleção, voltando contra si os seus «aliados» e contribuindo para desgastar o seu próprio governo.

4.2.1.5. Sottomayor Cardia: uma herança controversa

A política do Ministério da Educação, nos mandatos de Cardia (I e II Governos Constitucionais) marcada por traços de conservadorismo e elitismo, mas também por características de autoritarismo teve como objetivo principal produzir a reversão da política educativa que se desenvolveu durante o período revolucionário. Política que se tinha caracterizado por um clima de vertiginosas transformações, pelo ambiente de experimentação, discussão e politização acentuada, pelo papel ativo assumido pelos de professores e estudantes nas mudanças então produzidas. Resultaram, daí alterações essenciais no campo da gestão das escolas, da organização dos cursos, da pedagogia do ensino, das modalidades de avaliação, dos programas escolares, da relação professor-aluno, da aproximação às comunidades ao meio social e económico, entre outras. Parte destas transformações, não eram aceitáveis pelo novo bloco sociopolítico que, em virtude das eleições de 1976, assumiu legitimamente o poder legislativo e executivo. Era o caso, entre outros aspetos, de uma gestão das escolas que dava «demasiado» poder aos órgãos eleitos e às assembleias de escola, da aproximação das escolas às comunidades ou ao tecido produtivo, numa perspetiva de superação da divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual, visto como algo «subversivo», dos currículos, sobretudo nas áreas sociais, encarados como excessivamente politizados, ou das pedagogias de ensino assentes em métodos coletivos (de grupo), formas de avaliação continua, de autoavaliação, ou de avaliação em grupo, ou outras que punham em causa a avaliação tradicional, essencialmente, assente na realização de testes e exames.

Perante as profundas alterações no panorama educativo, produzidas em muito pouco tempo no período do PREC, o «novo» poder político, optou por proceder a uma identificação de tudo o que herdara do ponto de vista da educação, com a anarquia, a desordem, o oportunismo, o facilitismo, a partidarização, a manipulação, a degradação, o caos, enfim, com uma espécie de «apocalipse educativo», como referiu Rui Grácio (1977). Com efeito, lendo os programas dos dois primeiros governos constitucionais, não encontramos uma única referência positiva ao que a revolução tinha produzido no campo educação. Esta descrição, se bem que pudesse corresponder ao sentimento político do que de mais revanchista pudesse existir no interior das forças e nos setores socias e

políticos que se viram atingidas pelo 25 de Abril, não deixa de ser surpreendente num governo do Partido Socialista. Poderemos especular que representava uma cedência necessária aos seus aliados políticos em ordem à sobrevivência do governo, embora o empenho e a convicção nela colocados pelo ministro e pela sua equipa, nos levem, pelo contrário, a supor uma adesão ideológica a tal argumentação. De qualquer modo, com essa teorização procurava-se justificar a tomada de medidas de fundo que reorientassem a política educativa para outras finalidades e para outras modalidades de funcionamento. No entanto, o argumento era fraco e pouco consistente. Quem poderia realmente acreditar que tudo era mau e que tudo tinha de ser mudado? Dificilmente a opinião pública poderia ser levada a crer em tal argumentação. Associada a uma política de «quero, posso e mando», pouco interessada em ouvir e dialogar com quem discordasse ou se opusesse às novas políticas educativas, criaram-se as condições para um mandato conflituoso como foi o de Sottomayor Cardia, tanto mais que o movimento estudantil, sobretudo no ensino superior e o movimento associativo e sindical dos professores, saídos há pouco, de um processo revolucionário, se apresentavam em condições de organizar processos de contestação e de reivindicação de significativa dimensão.

Foi, pois em torno do funcionamento do ensino superior e das políticas de acesso à universidade e das reivindicações dos professores que se deram os principais confrontos, muitos dos quais foram desgastando a imagem do ministro e do seu ministério. Mas também na opinião pública, a política educativa de Sottomayor Cardia foi perdendo brilho e apoio. Medidas extremas como o encerramento, mesmo que temporário, de faculdades e da universidade de Coimbra, pôde ser visto, por muitos, como inaceitável e até irresponsável. O fracasso dos exames de acesso ao ensino superior para os estudantes do serviço cívico e, sobretudo, o total «desastre» do lançamento do Ano Propedêutico, com o seu cortejo de reprovações e projetos de vida desfeitos, descredibilizaram toda uma política educativa. Até o insucesso e a confusão da abertura dos anos letivos de 1976/77 (este ainda aceitável, face ao reduzido tempo de preparação para um governo acabado de tomar posse) e, sobretudo, o de 1977/78, vieram lançar mais achas para a fogueira, de um mandato que assumiu como lema o combate à «degradação» do ensino e acabou associado a um ensino «degradado» e em crise.

Sottomyor Cardia cumpriu, a nosso ver, no essencial, a missão que lhe tinha sido atribuída, ou que ele próprio se tinha atribuído: inverter a dinâmica educativa resultante da revolução de Abril e modificar substancialmente os atributos democrático-socializantes que lhe davam uma tonalidade característica em favor, de uma educação mais conservadora, autoritária e socialmente seletiva. Assim, registe-se, em primeiro lugar, a imposição de um modelo de acesso ao ensino superior muito mais seletivo do que o existente anteriormente, com consequências assinaláveis no número de pessoas que frequentam a universidade. Se no ano letivo de 1976/77 frequentavam o ensino

superior, como afirma o Ministério da Educação, "*um pouco mais de 80 mil estudantes*" (Nota Oficiosa, publicada na imprensa em Julho desse ano)[373] em 1978/79 apenas 70 400 alunos estudavam nesse mesmo nível de ensino[374] e apenas se chegaria, de novo, ao nível anterior, em meados da década de oitenta. Os grupos sociais mais atingidos por uma seleção tão brutal foram, como não poderia deixar de ser, aqueles que menores condições económicas, sociais e culturais tinham para ultrapassar os obstáculos que foram sendo colocados no caminho dos candidatos ao ensino superior.

A imposição de um novo modelo de gestão do ensino superior e nos ensinos preparatório e secundário, que limitava o poder das assembleias de escola e mesmo dos órgãos eleitos, e alterava (no caso do ensino superior) a relação de poder entre os vários grupos de professores no interior das faculdades, bem como a institucionalização de uma prática administrativa de controlo mais estreito das escolas com o pretexto do combate à «degradação pedagógica», de forma a diminuir a «resistência» às novas orientações educativas, constituiu também uma mudança estrutural no funcionamento das escolas, particularmente do ensino superior, e na sua relação de dependência/autonomia com o Ministério da Educação. Mas, muitas outras tiveram lugar, entre as quais, as alterações aos programas e currículos, conduzindo ao fim das disciplinas mais comprometidas com uma análise crítica da sociedade, ou com a ligação às comunidades locais, sempre vistas com suspeita ou o regresso aos «velhos» métodos pedagógicos e às metodologias de avaliação tradicional, restabelecendo o regresso da «aula magistral» e da «autoridade de cátedra» do professor, generalizando-se, novamente, os exames como método preferencial de aferição de conhecimentos.

No entanto, o mandato de Sottomayor Cardia, não pode ser caracterizado apenas pelas profundas ruturas que impôs ao sistema educativo português. Nem todas elas, por vontade própria, ou pela força da realidade social, económica ou cultural, significaram uma inversão total das mudanças iniciadas pelo 25 de Abril de 1974. Algumas, inclusive, vindas mesmo de antes da revolução, como a chegada de novos públicos ao sistema de ensino, ou a tendência para o aumento do tempo de permanência nele, continuam a manifestar-se como uma presença forte e marcante, que se irá prolongar por várias décadas, constituindo um dos aspetos mais significativos da evolução da educação no Portugal democrático, a que o poder político, melhor ou pior, teve de dar resposta. Num panorama geral, de rompimento, com a herança educativa do período revolucionário, é possível, no entanto, encontrar linhas de continuidade, ainda que abalada, no percurso então aberto. A gestão das escolas, apesar das alterações introduzidas, reteve um conteúdo democrático, não despiciendo, que foi permitindo a participação e intervenção

[373] Diário de Lisboa, de 6 de Julho de 1977

[374] Ensino Superior, artigo de Lloyd Braga e Marçal Grilo in *Sistema de Ensino em Portugal*, edição da Fundação Gulbenkian, 1981, pág. 239.

dos diversos corpos que a compõe (estudantes, professores, funcionários). Se muitos programas e currículos foram «higienizados» e despolitizados, os hábitos de discussão, de trabalho coletivo, de inovação pedagógica, de aproximação às comunidades que muitos professores e alunos haviam experimentado e sentido positivamente, foram prosseguidos aqui e ali, reaparecendo com mais força, sempre que as condições se revelavam propícias. O prosseguimento da unificação do ensino secundário é, entre essas continuidades que é possível constatar, uma das mais significativas. Sabemos que foi ponderada a sua interrupção, satisfazendo-se assim, os setores da sociedade mais conservadores que nunca viram com «bons olhos» a eliminação das duas vias de ensino (liceal e técnico)[375]: uma que deveria conduzir os filhos das famílias da elite ou das classes médias à Universidade e outra que levaria os filhos das classes trabalhadoras, mais «aptos», ao caminho de uma especialização profissional. A decisão de prosseguir com a unificação do ensino, agora ao nível do secundário complementar (antigos 6º e 7º anos dos liceus e complementar do ensino técnico e atuais 10º e 11º anos), extinguindo os ensinos liceal e técnico naquele patamar, é uma das mais relevantes e até surpreendentes medidas do período final do mandato de Sottomayor Cardia. Nada obrigava o Ministério da Educação ou o governo a tomar essa iniciativa, tanto mais que existiam críticas, como referimos, do próprio ministro, à filosofia da unificação do ensino. Em documento que justificava a unificação dos cursos complementares do ensino secundário, com a qual se "*punha termo à dicotomia ainda existente entre cursos complementares dos ensinos Liceal e Técnico*" e se instituía "*uma via única de acesso quer ao Ensino Superior, quer ao ingresso na vida ativa*", o Ministério da Educação, referia-se à necessidade de uma boa articulação curricular com o ciclo de estudos anterior (7º, 8º e 9º anos unificados), e ao interesse em se protelar por mais dois anos uma decisão de carácter definitivo sobre o futuro profissional dos jovens num momento de grande saturação do mercado de trabalho e em que o desemprego atingia sobretudo os jovens. Referiam-se também estudos que demonstravam uma procura cada vez maior do Ensino Liceal em detrimento do Ensino Técnico.[376] Afim de construir um plano de estudos que preparasse simultaneamente para o prosseguimento de estudos e para o ingresso no mercado de trabalho, o ensino complementar unificado estruturar-se-ia em diversas áreas opcionais de estudo (estudos científico-naturais, estudos económico-

[375] Mostrando o desagrado perante a unificação do ensino, Sottomayor Cardia afirmou, na discussão do programa do II governo constitucional, que o Ensino Unificado, tinha sido "*um sonho de verão escaldante. O que se perdeu em formação profissionalizante, o que se perdeu em produto nacional, o que se perdeu em obter emprego para os jovens socialmente mais desfavorecidos tem de ser debitado à componente anárquica do clima que se viveu em 1975*" (Jornal da Educação, nº 11, Abril 78). Também Graça Fernandes (membro do SRES - Secretariado para a Restruturação do Ensino Secundário, cuja extinção, logo em Outubro de 1976, foi vista como um primeiro passo para a extinção do Ensino Unificado), referia que no despacho a propósito de extinção da área de Educação Cívica e Politécnica, de Sotto Mayor Cardia se aludia ao 7ª ano unificado "*como uma ação precipitada de todo incompatível com o rumo sereno mas firme que se requer para a renovação do sistema de ensino*." (*Jornal da Educação* nº 76, Abril/Junho de 1984).

[376] Referia-se, por exemplo que, no ano letivo de 1976/77, dos 42 600 alunos matriculados no 1º ano dos cursos complementares no ensino oficial diurno, cerca de 34 mil frequentavam o Ensino Liceal e apenas 8 600 o Ensino Técnico.

sociais, estudos humanísticos e artes visuais), abrangendo um tronco comum de formação geral (português, filosofia, língua estrangeira, educação física), disciplinas especificas e de formação vocacional de acordo com as áreas de estudo escolhidas. No entanto, ao permitir-se que a formação vocacional fosse organizada "*de acordo com as possibilidades em recursos humanos e materiais dos estabelecimentos de ensino*" numa escala de fraca, média ou forte componente vocacional, estava a abrir-se a porta para que a preparação técnico-profissional viesse a ser secundarizada, como de facto se veio a verificar, legitimando as críticas de «licealização» do ensino unificado que lhe vieram a ser dirigidas.

Entretanto, o tema de um ensino secundário que garantisse uma «adequada» preparação profissional, nunca saiu de «cima da mesa» e ditaria alguma das «reformas» educativas dos governos posteriores. É também, no mandato de Sottomayor Cardia que é aprovada legislação importante relativa à educação pré-escolar[377] e ao ensino superior de curta duração[378], temas já em discussão durante o período anterior, sem que algo de concreto tivesse, até aí, avançado.

Com o fim do mandato de Sottomayor Cardia conclui-se, como referimos, uma etapa decisiva do processo de «normalização» educativa, na medida em que corresponde a um momento específico, em que, toda uma dinâmica no sistema educativo, que vinha de trás, é interrompida e, uma nova, inicia o seu desenvolvimento, noutros moldes e condições. Neste mandato, consolida-se a ideia de uma «educação em crise», que acompanhará todo o período da chamada «normalização», isto é, a ideia de que a educação, não está a corresponder, nem aos objetivos nem aos desejos daqueles que a procuram, nem às necessidades do país. Em paralelo, cresce a ideia, quase unânime, de que a educação, terá de ser, um vetor fundamental para o desenvolvimento e a modernização da sociedade portuguesa.

4.2.2. A Educação na encruzilhada: os governos de iniciativa presidencial (Agosto 1978 - Dezembro 1979)

Com a denuncia pelo CDS, do acordo governamental, que sustentava o II governo constitucional, terminava, igualmente, o mandato de Sottomayor Cardia «à frente dos destinos» da educação em Portugal. Como refere, João Serra, "*a força interclassista que representava o PS, diluída a sua utilidade estratégica, para a direita, foi afastada*"

[377] Lei 5/77 de 1 de Fevereiro. Cria o sistema público de educação pré-escolar.

[378] Decreto-lei nº 427-B/77 de 14 de Outubro. Cria o ensino superior de curta duração.

(Jornal da Educação, nº 20, Fevereiro, 1979). De facto, contra as expectativas do Partido Socialista que se sentia legitimado para governar até 1980 (data em que concluiria os quatro anos de mandato) e que pretendia que lhe fosse dada a possibilidade de negociar a formação de um novo governo, o Presidente da República inicia o ciclo dos governos de iniciativa presidencial (III, IV e V Governos Constitucionais), sempre algo fragilizados, em virtude da falta de suporte estável na Assembleia da República e atravessados por orientações e sensibilidades políticas diferenciadas.

Os programas do III e IV governos constitucionais rompem com a linguagem apocalíptica e de combate político característico dos programas e das práticas discursivas dos governos que tiveram Sottomayor Cardia, como ministro da educação, privilegiando uma linguagem de carácter operacional e de desenvolvimento setorial. Constituem, em grande medida, listas de ações a empreender nas diversas áreas educativas, se bem que haja lugar a diagnósticos ligeiros, a uma enunciação de algumas prioridades e a afirmação de certos princípios. O III governo constitucional (com Nobre da Costa a primeiro-ministro e Lloyd Braga como ministro da educação), apesar de um discurso educativo menos bélico, colocou-se numa linha de continuidade com o que vinha sendo feito, pelos governos anteriores, reconhecendo, no entanto, o «*desencanto*», as «*hesitações comprometedoras*» ou as «*posições de incoerência ou atitudes insuficientemente fundamentadas*», das políticas educativas da «*história recente do sistema de ensino no nosso país*» (Programa do III governo constitucional, pág. 98-120). Reportando-se à Constituição da República como "*quadro de referência*" (ibidem) para as suas políticas educativas, apresenta um extenso rol de medidas a desenvolver, da educação pré-primária ao ensino superior e à cultura. Programa que praticamente ficou por cumprir, em virtude da sua rejeição pela Assembleia da República. Sobreviveu como governo de gestão pouco mais de um trimestre.

O IV governo constitucional (Dezembro 1978 a Julho 1979), com Mota Pinto a primeiro-ministro e Valente de Oliveira a ministro da educação, inaugura a tradição dos programas curtos e sintéticos (não mais de quatro a seis páginas), que passarão a caracterizar os programas educativos dos diversos governos nos anos oitenta. Acentuando, em geral, as dimensões «gestionárias» e de «racionalização» da educação, afirma que a educação não se deve limitar à transmissão de conhecimentos, mas à criação de "*um sistema de atitudes e hábitos de trabalho*" que permita aos indivíduos "*adaptar-se às nova condições de vida, de exercício da profissão e de enquadramento do individuo numa sociedade em permanente evolução*". Como «*medida de fundo*» pretendia dar corpo a uma Lei de Base do Sistema Educativo que definisse as grandes orientações educativas para o futuro (o que não conseguiria). Para além das preocupações com a gestão financeira (orçamentos, esquemas de fiscalização de despesas, critérios de rentabilidade), expressos com uma ênfase não habitual, o

programa preocupa-se com a «*igualdade de oportunidades*» no acesso à educação, razão pela qual procurará dar uma atenção especial ao ensino dos «*deficientes e inadaptados*», aos analfabetos que necessitam de uma «*atuação intensa e eficaz*» e ao acesso à educação pré-escolar das "*camadas mais desfavorecidas da população*". No entanto, mais de metade das medidas elencadas no programa, diziam respeito ao ensino superior[379]. Tendo sido o governo, demitido pelo Presidente da República, que o havia nomeado poucos meses antes, devido à crescente instabilidade política, o impacto governativo sobre a educação não foi de monta. Ainda assim, o ministro seria acusado de "*legislar muito e ouvir pouco*"[380]. São do seu tempo, a criação do *Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas* e a aprovação do *Estatuto da Carreira Docente Universitária*, importante aspiração e reivindicação dos professores universitários, [381] bem como a publicação de legislação instituindo o *Conselho Nacional do Ensino Superior* (bastante contestado por professores e alunos por excluir da sua composição os professores «assistentes» e pelo «secretismo» com que foi elaborado, sem consulta a muitos dos principais atores educativos) e o *Conselho Nacional do Ensino Artístico* que nunca chegariam a ter um funcionamento efetivo, vindo a ser absorvidos pela criação posterior (1982), do *Conselho Nacional de Educação*.[382]

O V governo constitucional (Agosto a Dezembro de 1979), com Lurdes Pintassilgo como primeira-ministra e Veiga da Cunha como ministro da educação, nomeado com a finalidade expressa de preparar as eleições seguintes e com um mandato limitado de quatro meses, dedica pouco espaço, no seu programa, à educação, que aparece subsumida num capítulo mais genérico dedicado à área cultural. Sem, praticamente, indicação de medidas concretas a realizar, assume inteiramente a sua vocação de governo de transição. Ainda assim, coloca-se numa perspetiva de «*educação permanente*» e de desenvolvimento de uma educação que substitua a sua habitual feição erudita, por uma outra que "*privilegie a capacidade de iniciativa, o espírito crítico, a solidariedade social e a consciência da temporalidade das situações*". Duas preocupações fundamentais são aduzidas: a abertura em condições de normalidade do ano letivo de 1979/80 e a "valorização" das atividades em curso, relativas à educação de adultos [383]. É no mandato do V Governo Constitucional que a Direção-Geral de Educação Permanente, ganha o nome de Direção Geral de Educação de Adultos (DGEA), e que é dado um passo

[379] Programa do IV Governo Constitucional, pág. 57-62

[380] Jornal da Educação, nº 26, Setembro 1979

[381] Decreto-Lei nº 448/79 de 13 de Novembro

[382] O decreto-lei nº 187/79 de 22 de Junho institui o Conselho Nacional do Ensino Superior, enquanto o decreto-lei nº 348/79 de 29 de Agosto institui o Conselho Nacional de Ensino Artístico. O Conselho Nacional de Educação foi instituído pelo decreto-lei nº 125/82 de 22 de Abril e posteriormente pela Lei nº 31/87 de 9 de Julho.

[383] Programa do V governo constitucional. Páginas 9 e 18-19

importante para a educação pré-escolar com a elaboração e aprovação do *Estatuto dos Jardins de Infância* [384] e do *Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância*.[385]

A ação prática destes governos foi, significativamente, limitada pela duração breve que tiveram, o que não quer dizer que, neste ou naquele setor da educação, não tenham sido, como vimos, tomadas medidas de relevo. A implementação, no terreno, da unificação do ensino secundário complementar, decidida no II governo constitucional, mas que se concretizou efetivamente nos anos letivos de 1978/79 e 1979/80 foi, com certeza, um dos aspetos mais importantes da ação destes governos de iniciativa presidencial. A Assembleia da República mostra-se, também, neste período, bastante ativa no campo da educação, tendo aprovado o *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos* (PNAEBA), um plano ambicioso de combate ao analfabetismo e de promoção da educação de base[386]; a *Lei de Bases Gerais do Ensino Particular e Cooperativo*,[387] atribuindo, em nome da liberdade de escolha, um estatuto de igualdade entre o ensino privado e o ensino público, que contrariava claramente a Constituição, que confere, àquele, um estatuto supletivo; A *Lei sobre Educação Especial*, [388] ou até, aprovando a criação de Universidades, contra a opinião do governo[389].

4.2.3. Modernização e conservadorismo na educação: os mandatos de Vítor Crespo e Fraústo da Silva nos governos da Aliança Democrática - PSD/CDS (Janeiro 1980 - Junho 1983)

Das eleições legislativas de Dezembro de 1979 e de Outubro de 1980[390], ganhas pela AD – Aliança Democrática (coligação entre o PSD e o CDS), sairão governos algo instáveis, apesar da maioria parlamentar. As dissensões no interior do PSD, a morte de Sá Carneiro (Dezembro de 1980), as tensões entre PSD e CDS, ditarão a formação de três governos (VI, VII e VIII governos constitucionais). Nos três anos e meio que duraram, no seu

384 Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de Dezembro

385 Decreto-Lei nº 519-R2/79 de 29 de Dezembro

386 Lei nº 3/79 de 10 de Janeiro

387 Lei nº 9/79 de 19 de Março

388 Lei 66/79 de 4 de Outubro

389 Em Março de 1979, é criada por decisão da Assembleia da República a Universidade do Algarve e, em Maio desse mesmo ano, são criadas as Universidades de Trás-os-Montes e Alto Douro e da Beira Interior, por reconversão dos Institutos Politécnicos de Vila Real e Covilhã, respetivamente.

390 Eleições antecipadas, por decisão do Presidente da República, realizadas em 2 de Dezembro de 1979 e eleições ordinárias realizadas a 5 de Outubro de 1980. Na época, a decisão de antecipar as eleições, não dispensava que, as eleições seguintes, se realizassem na data anteriormente prevista, razão pela qual estas se verificaram em datas tão aproximadas. Ambas foram ganhas pela AD, com maioria absoluta.

conjunto, os governos da AD, Vítor Crespo (que tinha estado no centro da «crise académica» de 1977, pela recusa dos estudantes em aceitarem a sua reintegração na universidade), foi o ocupante principal da «cadeira» ministerial da educação. Personalidade pouca dada ao diálogo e politicamente muito conservadora, teve um mandato marcado por alguma contestação e muita polémica. Fraústo da Silva, mais consensual e dialogante, ocupou-a, nos últimos doze meses de governação desta coligação.

Considerando os programas educativos desses governos, pode-se constatar que são muito mais programáticos do que pragmáticos. Sintéticos, definem missões, objetivos e prioridades de intervenção, mas adiantam muito pouco, quanto ao que e ao como, das ações concretas a desenvolver. Imbuído de uma intenção "*marcadamente reformista*" (programa do VI Governo Constitucional, pág. 32) o programa do VI governo constitucional (Janeiro a Dezembro de 1980, ainda com Sá Carneiro), afirmava o intuito de "*reconstruir o sistema educativo com dignidade e liberdade"* (programa do VI Governo Constitucional, pág. 32) e como tarefa urgente, proceder à "*normalização da vida escolar, incluindo a restauração de um ambiente de competência, confiança e tolerância*" (ibidem). Afirma-se, pois, o propósito de refundar o sistema educativo português e não apenas de «gerir» a sua crise. A educação deveria assumir como seus objetivos, o de responder às necessidades culturais e profissionais da população, o de criar condições para a "*realização integral do individuo*", mas também o de responder aos desafios da modernização e desenvolvimento da sociedade e da economia portuguesas (idem:32). Para materializar tal ímpeto reformador, entre afirmações genéricas, como as de promoção da "*expansão da cobertura educativa do país*", ou o do "*desenvolvimento do ensino secundário*" (sem se apresentar qualquer medida concreta), avultam alguns objetivos específicos, como o da elaboração de uma proposta de lei-quadro para a organização do sistema educativo, acompanhada de um "*amplo debate público em torno desse projeto fundamental*"; o de proceder a uma "*revisão urgente do conteúdo dos programas nos aspetos que abertamente minimizam ou ofendem os princípios de um ensino livre e aberto*"; o estabelecimento de um regime de apoio ao ensino particular e cooperativo, a fim de "*tornar efetivo o exercício da liberdade de ensino*" ou o desenvolvimento de um *Plano de Emergência de Instalações e Equipamentos Escolares*. Mas também lá estão, entre outras, as costumeiras intenções, sempre presentes nos programas dos sucessivos governos, de desenvolver o ensino pré-escolar, ou de implementar um plano de educação de adultos e «erradicar» o analfabetismo (idem: 32-35).

O VII governo constitucional (Janeiro a Agosto de 1981) tome posse depois de uma nova vitória da AD nas eleições legislativas (como referimos acima), da eleição de Ramalho Eanes para um segundo mandato e da morte dramática de Sá Carneiro num

acidente de avião. Tem Pinto Balsemão como primeiro-ministro e a continuidade de Vítor Crespo como ministro da educação. O programa governamental tinha como palavra-chave «modernizar». Modernizar a sociedade e desenvolver o país era "*uma exigência*" (programa do VII governo constitucional, pág. 5), afirmava-se. E para isso, devia-se colocar em primeiro lugar a "*modernização da educação e da cultura*" (ibidem). Pretendia-se fazer avançar o país no sentido dos "*padrões europeus de vida*" (ibidem), o que implicava um "*ensino sério e competente*" (ibidem) que preparasse *"a juventude para a construção do Estado democrático*" (ibidem). Neste sentido, tornava-se necessário proceder a "*uma revisão global da política educativa*" (idem: 46), nomeadamente quanto a uma "*formação adequada para o emprego e a inserção no mercado de trabalho*" (idem: 48). Previa-se assim, o desenvolvimento de "*uma via profissionalizante de ensino ao nível terminal do ensino secundário*" (ibidem). O programa, mantendo o acento na «via reformista», já presente no anterior, acentuava nitidamente a dimensão de modernização necessária à sociedade portuguesa, com vista à sua inserção no quadro europeu, com uma ênfase que, até aí, nunca tinha estado tão claramente presente. Do mesmo modo, se assumia expressamente, pela primeira vez, num programa governamental, após o 25 de Abril, a intenção de retomar, na estrutura do ensino, as duas vias diferenciadas para o ensino: uma para a continuação de estudos e outra para a inserção no mercado de trabalho, contrariando a orientação até aí seguida pela generalidade das políticas educativas dos diversos governos (onde o PSD tinha estado presente e que tinha conduzido, como vimos, à unificação do ensino secundário complementar). Ao mesmo tempo, prometia-se "*instalar definitivamente*" (ibidem), o ensino superior "*orientado para a formação vocacional*" (ibidem), isto é, o ensino superior politécnico (anteriormente designado por ensino superior curto). De resto, aí se manteria, como marca identitária ideológica, o "*reforço do ensino particular e cooperativo*" (ibidem), ao qual serão proporcionadas "*condições de funcionamento em termos de qualidade e prestígio e os meios que o ponham ao alcance dos que o desejem frequentar*" (ibidem), ao lado de velhas promessas em torno da educação especial, da alfabetização ou de um efetivo apoio social às famílias dos estudantes com "*constrangimentos económicos*" (idem: 48-49).

No meio de uma crise social e económica forte que se estabelecia e em que o crescimento do desemprego e particularmente do desemprego jovem constituía um sintoma claro, as divisões internas do PSD, arrastaram a queda do governo e a formação de um novo, também da responsabilidade da AD (VIII governo constitucional, Setembro 1981 a Maio 83), que terá uma existência atribulada, tendo em vista a continuidade das divisões internas do PSD a que se somaram os conflitos no interior do CDS. Quanto ao programa deste governo, trata-se de um texto sem novidades, desinspirado, que se limita a repetir, «mais coisa menos coisa» o que havia sido dito no anterior. Note-se, ainda

assim, uma referência à necessidade de serem criadas condições para o "*efetivo e total cumprimento da escolaridade obrigatória*" (programa do VIII Governo Constitucional, pág. 50), aspeto habitualmente negligenciado nos programas educativos e na atenção dos diversos governos, mas que assumia proporções significativas, dada a taxa de abandono escolar (cerca de 20%) que se registava habitualmente, antes de terminados os seis anos de escolaridade obrigatória.

Os mandatos do ministro da educação (Vítor Crespo) ficariam, sobretudo, ligados aos seus esforços na concretização de dois dos seus principais objetivos: a elaboração de uma Lei de Bases onde se definisse as grandes linhas orientadoras da educação para o futuro e a substituição do Ano Propedêutico, de que aquele partido se tinha tornado especialmente crítico, pelo 12º ano. Nenhum desses objetivos lhe correria muito bem. Frustrando a promessa de um amplo debate público em torno da Lei de Bases, o governo apresenta à Assembleia da República uma proposta (algo que vários governos tinham anunciado fazer, sem o terem concretizado), procurando evitar a sua discussão no parlamento através de um pedido de autorização legislativa que lhe permitiria transformar em decreto-lei essa proposta, mesmo antes de ela ser discutida e aprovada. O argumento era o da urgência da existência de uma lei-quadro que orientasse a evolução coerente do sistema educativo e enquadrasse todas as medidas que neste campo viessem a ser tomadas. Os que se opuseram a esse pedido, argumentavam com a necessidade de uma discussão aprofundada do tema que suscitasse o consenso da sociedade portuguesa sobre as grandes orientações para a política educativa, acusando o PSD de querer fugir à discussão e impor a sua visão (ou a do seu ministro) para a educação. A autorização legislativa, não foi concedida (apesar da maioria parlamentar da AD) e mais partidos (PS, MDP, PCP) apresentariam os seus projetos. A proposta governamental que alterava, em diversos aspetos, a estrutura organizativa do ensino em vigor[391], não chegaria, pois, a ser aprovada, nem se realizaria o debate que uma proposta desse tipo merecia. Ainda assim, não lhe faltaram críticas, sobretudo, como referimos, ao modo como o governo procurara fazer passar, sem discussão, uma proposta de enorme impacto na «arquitetura» da educação em Portugal, ao facto de a proposta não ser acompanhada de quaisquer estudos

[391] A proposta, define o sistema educativo como o conjunto de três subsistemas: o pré-escolar; o escolar e o extraescolar. O subsistema escolar é, por sua vez subdivido no ensino básico, secundário e superior. O ensino básico teria uma duração de nove anos, de carácter obrigatório sendo composto por dois ciclos: o primeiro de seis anos e o segundo de três. No primeiro ciclo, o regime de docência seria na fase inicial de professore único e de professores por áreas de especialização na final. O segundo ciclo teria um regime de professores por áreas (cada professor poderia lecionar uma ou duas áreas. O ensino secundário seria composto por um único ciclo de três anos, mais um do que os cursos complementares do ensino secundário, tinham à data, por lhe ser agregado um 12º ano que assumiria um caráter de ano terminal do secundário em vez do carácter vestibular do Ano Propedêutico, que deixava de existir, sendo previsto o seu desdobramento em vias diferenciadas: uma via profissionalizante dando acesso, apenas, ao ensino politécnico e uma via de ensino para acesso à universidade. O ensino pós-secundário dividir-se-ia em ensino superior universitário e um ensino politécnico e artístico de menor duração e menor grau de qualificação. Existiria ainda o ensino superior graduado, pós-licenciatura, a que acederiam os licenciados, através de um processo de seleção. Para cada sistema ou subsistema eram definidos os objetivos, o tipo de formação, os estabelecimentos escolares que poderiam dar cada tipo de formação, etc. (Jornal da Educação, nº 33 e nº36, Abril e Julho de 1980).

preparatórios[392], mas também quanto a aspetos «substanciais do seu conteúdo.[393] Derrotado, nesse processo, Vítor Crespo, voltaria à carga, já no VII governo, mas novamente sem sucesso.[394]

Igualmente controverso foi a implementação do 12º ano, em substituição do Ano Propedêutico. O decreto que o institui (decreto-lei nº 240/80 de 19 de Julho), saído já com as férias de verão adiantadas, apresenta-o como "*ano terminal do ensino secundário*", embora, recolhendo a experiência «vestibular» do propedêutico. Teria, assim, dois objetivos principais: a preparação para o ingresso no ensino superior, o início de uma profissionalização orientada para a inserção direta na vida ativa. Na ótica do Ministério da Educação, esta dupla finalidade exigia o "*desdobramento deste ano terminal* (…) *em duas vias distintas*". Uma, a «via de ensino» que conduzia diretamente ao ensino universitário e, uma outra, a «via profissionalizante», que prometia uma qualificação para o trabalho, com acesso e garantia, àqueles que o quisessem e a possibilidade de ingresso ao ensino superior politécnico (reduzido, praticamente, à época, aos cursos existentes nos institutos superiores de engenharia e de administração e comércio de Lisboa e Porto). Estava dado, assim, um primeiro passo na sempre desejada (pelas forças sociais mais conservadoras) restauração da separação entre um ensino geral, como via nobre para a Universidade por onde os filhos das classes sociais mais abastadas prosseguissem os seus estudos e um via direta para um trabalho especializado, para os filhos das camadas sociais populares. Uma outra diferença significativa em relação ao propedêutico, que substituía, era que o ensino passava a ser ministrado presencialmente, nas escolas secundárias e não pela televisão. Era uma vantagem substancial para os estudantes que o frequentassem, mas uma sobrecarga para as escolas, já confrontadas com fenómenos de superlotação que as atingiam fortemente.

O lançamento do 12º ano não começou bem. Atrasos na colocação de professores e no início das aulas, indefinição do modelo de avaliação, são referidos recorrentemente. Os professores manifestavam-se preocupados com as condições em que o 12º ano fora lançado e em que estava a funcionar. Alude-se a irregularidades pedagógicas e incertezas quanto à avaliação. A mais de meio, do ano letivo, denuncia-se a existência de estudantes, ainda sem aulas.[395] Acusa-se o Ministério da Educação de o ter preparado

[392] Tomada de posição do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa. Diário de Lisboa, 2 de Junho de 1980.

[393] Uma das críticas fundamentais dirige-se à junção do ensino primário e do ensino preparatório, num único ciclo, em regime de professor único, ou da estruturação do que seria o segundo ciclo (7º,8º e 9º anos) em áreas, possibilitando que um professor lecionasse em mais do que uma área. Tal foi visto, por muitos, como um abaixamento da qualidade e uma tentativa de embaratecer o ensino. Outras das críticas, entre as que foram dirigidas ao projeto, dizia respeito à introdução de duas vias diferenciadas (via de ensino e via profissionalizante) para o ensino secundário, vendo-se nisso um regresso à velha divisão entre ensino técnico e ensino liceal, tanto mais, que a via profissionalizante não garantiria o acesso ao ensino superior universitário.

[394] Projetos quanto à Lei de Bases do Sistema Educativo foram sendo sucessivamente apresentados pelos diferentes partidos (PS, PSD, PCP, MDP), a partir de 1980, sem que tenha sido possível a aprovação de qualquer deles. Apenas em 1986, se conseguiria chegar a um consenso.

[395]. Jornal da Educação (secção Actualidade), nº 43 de Abril de 1981.

«*sobre o joelho*», de não ser adequado às necessidades dos estudantes, de só funcionar nos principais centros urbanos e, em alguns deles apenas à tarde e à noite, ou de funcionar em escolas sem condições para um ensino efetivo, sem aulas práticas ou laboratoriais.[396] Um "*ano trágico*", para muitos estudantes "*empurrados para um beco sem saída*"; escrevia-se no Jornal da Educação.[397] O mais "*confuso e desorganizado processo de avaliação alguma vez inventado neste país*", afirmava o Sindicato dos Professores da Grande Lisboa.[398]

No fim do primeiro ano da sua implementação, com cerca de 50% de reprovações e aproximadamente 20% de desistências e as suas genéricas deficiências de funcionamento, era visto, sobretudo, como a continuação dos entraves ao acesso ao ensino superior, colocados no caminho de um contingente cada vez maior de jovens. O insucesso do 12º ano media-se, também, pela baixa procura da «via profissionalizante» (pouco mais de dois mil estudantes no primeiro ano da sua instalação e menos ainda nos anos seguintes)[399], pelas dificuldades acrescidas encontradas pelos alunos dessa «via» que queriam prosseguir estudos e pelas poucas mais-valias em termos de empregabilidade que lhes era assegurada. Não admira, pois, que numa conferência de estudantes do 12º ano, em Junho de 1982 (Secretariado Associativo dos Estudantes do 12º ano), se proclamasse a sua «falência» e a necessidade de ser substituído por um «ano zero» a realizar já no seio das faculdades.[400]

Diga-se que, como referimos anteriormente, por esta altura, adensava-se a perceção do agravamento da crise económica e social no país. Esse clima era extensivo à situação educativa. Assim, por exemplo, em Março de 1981, o Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, caracterizava a «crise da educação» a partir de três traços essenciais: a sua deficiente expansão, que tinha como consequência a existência das mais baixas taxas de escolarização da Europa; o seu desajustamento face às necessidades de desenvolvimento do país; a escola ser em Portugal um local de insucesso para milhares de jovens, com elevadas taxas de repetência afetando principalmente os jovens oriundos das camadas populares.[401] Não era, com certeza, uma crise da responsabilidade única de um governo em particular, mas antes de uma política educativa elitista e funcionalista que se prolongava no tempo ou, numa perspetiva mais benévola, de uma política

---

[396] Posição da Juventude Socialista. Jornal da Educação (Editorial), nº 44, Maio 1981

[397] Jornal da Educação (Editorial) nº 46, Julho 1981

[398] Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, in Jornal da Educação (secção Actualidade) nº 47, Setembro de 1981

[399] Segundo dados do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e Cultura, in *Sistema de Ensino e Formação em Portugal* (1986:23) matricularam-se na via profissionalizante do 12º ano, 2307 estudantes (1980/81); 1332 estudantes (1981/82); 668 estudantes (1982/83); 930 estudantes (1983/84).

[400] Jornal da Educação nº 57 (Conferência Estudantil condena 12º ano), Julho 1982

[401] Jornal da Educação (secção Atualidade), nº 42, Março 81

educativa que "*tinha vivido na constante preocupação de resposta a situações conjunturais que, com maior ou menor premência, vão exigindo decisão imediata*" (Costa, 1981:72).[402] Na imprensa da época e na opinião pública, mais do que os desacordos acerca da Lei de Bases do Sistema Educativo ou dos problemas do 12º ano, ressoavam as questões da sobrelotação das escolas que se abatia sobre todos os níveis de ensino e circulava a imagem da escola como «armazém" de crianças e jovens; a incapacidade dos sucessivos ministros e respetivos ministérios da educação de organizar uma abertura dos anos letivos planeada e atempada, fazendo com que muitos professores fossem colocados tarde nas escolas e milhares de alunos vissem comprometidos o início (por semanas e, em certos casos, por meses) das suas aulas; a diminuição sistemática, desde 1977, das verbas disponíveis, contrariando a, tantas vezes, proclamada prioridade da educação, ou o desemprego jovem, incluindo o de muitos diplomados com o ensino superior.

Vítor Crespo, contestado, criticado por estudantes, professores, partidos da oposição e pelos próprios correligionários,[403] demite-se do governo, no início de Junho de 1982, no contexto de uma crise mais vasta que ameaça o próprio governo.[404] Ocupou o posto de ministro da educação, em três governos, somando um total de dois anos e meio de mandato. Neste tempo, e para além dos aspetos que já referimos, houve necessidade (e vontade) de tomar medidas, com maior ou menor profundidade, em quase todos os azimutes que compõem o campo educativo, e não se justificaria a sua análise no quadro deste trabalho. Registe-se apenas a publicação de legislação, logo no início do seu mandato, relativa à regulamentação do ensino particular e cooperativo, preocupação sempre presente nos governos com forte presença do PSD ou CDS. Com a aprovação do *Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo* (decreto-lei nº 553/80 de 21 de Novembro) procura-se avançar, mais um passo, não apenas, na garantia da livre escolha dos pais do "*processo educativo e de ensino para os seus filhos, em conformidade com as suas convicções"*, mas também, na afirmação como dever do Estado, da obrigação deste, de promover "*o progressivo acesso às escolas particulares em condições de igualdade com as escolas públicas*", nomeadamente através "*da celebração de contratos e da concessão de subsídios e de outros benefícios fiscais e financeiros*". Este decreto viria a enquadrar, nos anos seguintes, as relações do Estado com as escolas privadas. É também, neste

[402] António Almeida e Costa, na época, responsável pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e futuro Secretário de Estado Adjunto de Augusto Seabra, no IX governo constitucional, com quem, aliás, se incompatibilizará. Autor do artigo "*Linhas Gerais do Sistema de Ensino*", in o *Sistema de Ensino em Portugal*, publicado pela Fundação Gulbenkian em 1981.

[403] Associações de Estudantes afetas à JSD, por exemplo, criticam o "*conceito arcaico de universidade que presidiu à proposta do governo de Autonomia Universitária* (Diário de Lisboa, 8 de Março de 1982).

[404] Demonstrando o apodrecimento da situação social e política e as dissensões internas no interior do governo e do PSD, para além de Vítor Crespo, demitem-se os ministros dos Negócios Estrangeiros (Gonçalves Pereira), do Trabalho (Luís Morales) e das Ligações com a Assembleia da República (Fernando Amaral). Segue-se uma remodelação governamental com os partidos da oposição a pedir eleições antecipadas, mas sem sucesso.

período, que se inicia uma discussão mais estruturada em torno da autonomia universitária, tópico quase sempre presente nos programas educativos dos governos, dos partidos políticos e presente em diversos fóruns educativos, com ecos na imprensa. Diversos projetos são apresentados na Assembleia da República, sem que se chegue a aprovar nenhum (o que só viria acontecer em 1988).[405] Será o VIII governo constitucional a publicar, no entretanto, um decreto, no qual se regulamentavam diversos aspetos relativos a essa matéria.[406]

Fraústo da Silva (professor universitário e primeiro reitor da Universidade Nova de Lisboa), assumirá o cargo de ministro da educação (Junho de 1982 a Junho de 1983) em substituição de Vítor Crespo e, rapidamente, anuncia o propósito de promover alterações significativas no panorama educativo. Entre as intenções anunciadas, uma das mais significativas, dizia respeito a uma reforma do ensino secundário que incluía a abolição dos exames nacionais, substituindo-os pela avaliação contínua de conhecimentos. Proposta que surge, a propósito dos habituais e calamitosos resultados dos exames, sempre a rondar os 50% de reprovações (quando não os ultrapassava) e que mais uma vez se vinha a verificar nos últimos anos escolares, a que se juntara, no final do ano letivo de 1981/82, uma sucessão de provas de exame pejados de erros, que os descredibilizara.[407] Pretendia-se, também, atribuir a esse nível de ensino um carácter essencialmente «terminal» e não de «prosseguimento de estudos», o que implicava a mudança dos programas no sentido da preparação para uma melhor inserção no mercado de trabalho, isto é, o ensino secundário, deveria adquirir um carácter globalmente profissionalizante. Deveria ainda, ser assegurada, uma melhor integração curricular dos diversos anos que compunham esse nível de ensino que, depois da institucionalização dos 10º, 11º (unificado, mas dividido em cinco áreas de formação) e do 12º ano (dividido fundamentalmente em duas vias separadas) apresentava problemas de coerência. Anunciava-se também a mudança no sistema de acesso ao ensino superior, neste caso, através de uma «prova global» de conhecimento que, não se basearia nos saberes adquiridos no secundário (já atestados pela avaliação continua), como até aí se tinha passado, mas nos conhecimentos julgados necessários pelas universidades para aqueles que as desejavam frequentar (entrevista de Fraústo da Silva ao Jornal da Educação).[408] Para além destas propostas, mais «disruptivas», tornava-se necessário gerir o melhor possível os crónicos problemas da ausência e/ou superlotação de instalações necessárias

[405] Lei da Autonomia Universitária (Lei nº 108/88 de 24 de Setembro).

[406] Decreto-lei nº 188/82 de 17 de Maio. "Confere às universidades do Estado mecanismos legais adequados em matéria de gestão administrativa e financeira".

[407] Jornal da Educação, nº 59 de Setembro 1982

[408] Jornal da Educação, nº 60, Outubro 1982

para a população escolar em crescimento[409], para o subfinanciamento da educação,[410] a colocação de professores, a abertura do ano letivo, ou implementar «velhos» projetos, sempre adiados, como a expansão do ensino pré-primário, a regulamentação do «ensino especial», cuja lei, aprovada no já longínquo ano de 1977, continuava por materializar, a concretização do «ensino politécnico», cujo projeto, também datado de 1977, se apresentava sem avanços concretos no terreno.

O anúncio de algumas destas intenções, por uma equipa ministerial, mais aberta ao diálogo e mais próxima do conjunto dos atores educativos, suscitou esperanças de mudança, mas, também, alguma desconfiança face à sua dissonância programática com as orientações educativas até aí seguidas pelo governo, bem quanto à possibilidade da sua concretização no curto prazo. O fim dos exames e a implementação da avaliação contínua terá sido, porventura, a mais questionada, não só por que se proclamava como a mais imediata (para aplicar no ano letivo de 1982/83), mas também por que muitos agentes educativos (sobretudo professores) consideravam que, o sistema de avaliação contínua implicava condições materiais e pedagógicas e uma preparação das escolas e dos professores, que não existiam, nem poderiam ser criadas em tão pouco tempo.

A demissão do primeiro-ministro (Pinto Balsemão), na sequência das eleições autárquicas de Dezembro de 1982,[411] arrastando consigo o governo, determinou o fim, em grande medida, dos objetivos, dos projetos e intenções da equipa de Fraústo da Silva. Das realizações práticas, a mais relevante terá sido, a concretização do fim dos exames como método de avaliação preferencial e a sua substituição pela avaliação contínua,[412] medida que, no entanto, os governos seguintes iriam reverter. Sem marcas duradouras impressas no tecido educativo, o mais interessante deste mandato, será mesmo, a afirmação, vinda do interior do «sistema», das possibilidades de mudança (quando em crise), ainda que limitadas, para uma política educativa um pouco mais aberta, menos conservadora e tradicionalista.

---

[409] Documentos do Ministério da Educação (mandato de Vítor Crespo) datados de 1981, reconheciam que "*o problema das construções escolares é um grave problema nacional que irá explodir com veemência no período do governo AD, caso não sejam encontradas soluções adequadas, soluções que são, essencialmente de natureza financeira* (…) Também nesses documentos se refere a necessidade de "*fazer desaparecer o conceito de monumentalidade das escolas, encontrando soluções mais expeditas*". Em 1980, está em curso um plano para a construção de 94 escolas (preparatórias e secundárias), das quais apenas 15 estarão concluídas em 1981. As restantes deveriam ser concluídas até ao final de 1984. Não parecendo suficiente, Vítor Crespo, manda elaborar um «Plano Especial» para a construção de mais 11 escolas nas Área Metropolitana de Lisboa, onde o problema das instalações escolares se revelava especialmente grave (Jornal da Educação, nº 57, Julho 1982).

[410] Despesas com a educação em percentagem do orçamento de Estado. O quadro demonstra como depois de um crescimento nos primeiros anos após o 25 de Abril, se verificou uma tendência consistente para uma redução significativa das verbas do Orçamento do Estado direcionadas para a Educação.

1970	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984
9,6%	13,7%	14,7%	17,6%	15,3%	15,8%	14%	12,8	12,9%	12%	12,5%	10,7%	9,4%

Fonte: Guia Prático do Sistema Educativo (1984); autores: António Teodoro, Graça Fernandes, Vítor Duarte Teodoro

[411] Apesar da AD continuar como força política mais votada, perde votos relativamente a eleições anteriores, nomeadamente as autárquicas realizadas em Dezembro de 1979, o que agravaria a crise interna da AD, conduzindo à demissão do governo.

[412] Despacho 23/ME/83 de 10 de Fevereiro.

4.2.4. A política educativa do governo PS/PSD e o ensino técnico-profissional: Augusto Seabra no centro da «crise da educação» (Junho 1983 - Novembro 1985)

As eleições antecipadas de Abril de 1983 ditaram a vitória (com maioria relativa) do PS. Confirmando a sua tendência para alianças à direita, o PS, liderado por Mário Soares, irá formar governo com o PSD (IX governo constitucional), governo que apenas chegaria a meio do mandato. A crise económica, o recurso aos empréstimos do FMI e às suas «receitas» austeritárias (como havia acontecido em 1977/78) e o consequente clima de instabilidade social, abreviaram a duração do governo, tanto quanto, a opção do PSD pelo apoio à candidatura de Freitas do Amaral às presidências de 1985, em detrimento da candidatura de Mário Soares, que também tinha anunciado a intenção de a elas se candidatar. A pasta da educação seria entregue ao PSD, consolidando, assim, a posição de direção política deste partido na área educativa (personalidades ligadas, ou indicadas pelo PSD ocupariam o cargo de ministro da educação ininterruptamente de Janeiro de 1980 a Outubro de 1995). Augusto Seabra (professor catedrático na faculdade de letras do Porto, com intervenção na área cultural) foi a personalidade escolhida para ocupar o cargo. Controverso e autoritário, seria, por vezes, comparado a Sottomayor Cardia. As muitas polémicas e disputas em que se envolveu, inclusive com a sua própria equipa de Secretários de Estado, marcariam o seu mandato (Junho 83 a Fevereiro 1985).

O programa do IX governo constitucional, afirma prosseguir a obrigação constitucional de «*democratização da educação*» (programa do IX Governo Constitucional, pág. 76), assegurando a todos os cidadãos a «*igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar*», enquanto direito inalienável, «*no respeito da liberdade de aprender e ensinar*» (idem:77). Reconhece, além disso, a importância da educação para a «*formação da personalidade*» (ibidem) de cada cidadão e, vê nela, um fator decisivo, num contexto de crise económica, social e moral, para a «*preparação da juventude* (…) *e para a reconstrução do país*» (ibidem). Para que pudesse cumprir o seu papel tornava-se, assim, necessário «*adaptá-la com realismo, às nossas circunstâncias concretas*» (ibidem). Afirmações que, facilmente, recolheriam um acordo generalizado. Quanto ao mais, o programa compõe-se de uma lista de vinte e quatro medidas genéricas, pouco ou nada detalhadas, onde figuram aquelas que, em geral, vinham fazendo parte deste tipo de documentos, umas em curso, outras, promessas adiadas. Podemos, assim, encontrar aí, expresso, entre outros, o desejo de se agir no propósito de "*efetivação da escolaridade obrigatória*" (ibidem); da "*restruturação do sistema educativo*" através de "*uma revisão gradual das sequências curriculares*" (ibidem); de "*elevação dos níveis de exigência qualitativa*" (idem:78) do sistema de ensino; do fomento da "*educação pré-escolar*" (ibidem); do reforço da "*autonomia universitária*" (idem:77); do "*alargamento do ensino politécnico*" (ibidem); da apresentação na Assembleia da República de uma

proposta de Lei de Bases do Sistema de Ensino ou, até, da "*organização de um subsistema de educação de adultos, mediante a diversificação da educação formal e não formal, na perspetiva da educação permanente*" (idem:78). A palavra «prioridade» aparece apenas associada a uma medida: a institucionalização das vias profissionalizantes e profissional no ensino secundário, visando uma reorganização do ensino técnico que permita a "*satisfação das necessidades do país em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens*" (idem:77).

Com efeito, o mandato de Augusto Seabra, ficaria, sobretudo, associado à reintrodução do ensino técnico-profissional no ensino secundário pós 9º ano de escolaridade, enquanto via autónoma e diferenciada, com vista à qualificação para a inserção no mercado de trabalho, doravante, novamente separada da via geral do ensino, onde permaneceriam aqueles que equacionavam prosseguir estudos para a universidade. Na legislação que dá corpo a esta nova via de ensino (despacho normativo 194-A/83 de 21 de Outubro), defende-se a sua criação com base na "*satisfação das necessidades do país em mão-de-obra qualificada, bem como na prossecução de uma política de emprego para os jovens*", assumindo-se que esta «reforma» representa "*uma mutação estrutural do sistema de ensino secundário, mas também a montante e a jusante deste*". Sem grandes esforços de argumentação que a fundamentem (porque seria este o melhor processo de qualificar a mão-de-obra, os técnicos, os quadros, as pessoas que o país precisava para o seu desenvolvimento a todos os níveis?) para além da sua simples enunciação; não utilizando sequer os argumentos habituais, tantas vezes utilizados na defesa desta medida, como o do combate ao insucesso escolar, criando uma alternativa adequada para aqueles estudantes que tendem a abandonar a escola precocemente; envolve-se tudo numa espécie de evidência que se justifica a si própria e num discurso retoricamente humanista, de elevação científica e cultural, como quando se afirma, por exemplo, que o ensino profissional se deve alicerçar "*numa base cultural e humanista, numa conceção de homem como sujeito do seu trabalho e numa conceção de trabalho como meio de realização pessoal e coletiva*". A escolha de uma via ou de outra é ditada, no contexto deste discurso, não pela explicitação de razões sociais, culturais ou económicas, mas pela vontade de alguns em "*permanecer no sistema escolar*" ou, em alternativa, pela decisão de outros de, "*por razões diversas, abandonarem tal sistema e pretender preparar-se para a vida ativa*". A implementação da reforma deveria ser acompanhada, a montante, pela reformulação das componentes vocacionais e tecnológicas do ciclo unificado e, a jusante, pelo desenvolvimento do ensino superior politécnico.

Acompanhada de uma grande campanha publicitária na imprensa e na televisão, a «reforma» instituía os cursos «técnico-profissionais», com a duração de três anos (10º,

11º e 12º anos), com uma componente de formação geral, uma componente de formação específica e uma componente técnico-profissional, podendo incluir estágios pós-escolares ou no período de escolaridade. Admitia-se a possibilidade de continuidade para o ensino superior (politécnico) em condições a regulamentar posteriormente.[413] Eram igualmente instituídos os «cursos profissionais», com a duração de um ano, completados por um estágio de seis meses. A organização curricular, essencialmente prática, destinava-se à "*qualificação profissional de trabalhadores para os diversos setores de atividade*".[414] A implementação destes curos (técnico-profissionais e profissionais) seria realizada sob o regime de "experiência pedagógica", durante o ano letivo de 1983/84, em 42 escolas de todo o país, envolvendo cerca de seiscentos alunos. As dúvidas e as críticas quanto a esta medida foram muitas. Entre elas, que a sua preparação decorreu apressadamente e sem envolvimento de muitos dos atores educativos interessados, constituindo uma solução improvisada; a das suas semelhanças com o modelo de ensino técnico existente antes do 25 de Abril, padecendo, pois, das mesmas características de descriminação social que eram seu apanágio; que a escolha dos cursos e das escolas correspondeu, sobretudo, a critérios de disponibilidade de instalações e equipamentos ainda existentes (nas antigas escolas técnicas), mais do que das necessidades de qualificação existentes e que, por isso, a lista dos cursos propostos, era praticamente idêntica à que então existia; a falta de definição dos perfis profissionais pretendidos; a não existência de professores preparados para esse tipo de ensino, sendo necessário recorrer a docentes não qualificados.

A experiência, apesar das dúvidas e das críticas à sua conceção e funcionamento (particularmente a operacionalização dos estágios revelou-se de difícil execução), foi avaliada positivamente pelo Ministério da Educação e alargada nos anos seguintes a mais escolas e cursos, assim se consolidando uma espécie de «regresso» do ensino técnico à estrutura da educação em Portugal, sem que, e certamente ao contrário das expectativas do Ministério da Educação, esta via «alternativa» ao ensino geral, se tenha chegado a afirmar junto dos jovens e das suas famílias que continuaram a escolher predominantemente a via «geral de ensino» como opção preferencial. Assim, dos 314 220 alunos inscritos no ensino secundário complementar (10º, 11º e 12ª anos), no ano letivo de 1985-86, apenas 7 239 (2%) se encontravam a frequentar as vias técnico-profissional e profissional.[415] A futura lei de Bases do Sistema Educativo, embora acolhendo a separação entre via a de ensino geral e a do ensino técnico-profissional, virá a impor a

[413] Os cursos «técnico-profissionais» permitiriam formar técnicos de agricultura e agropecuária, de manutenção mecânica, de instalações elétricas, de eletrónica, de obras, de contabilidade.

[414] Os «cursos profissionais» desenvolver-se-iam nas áreas de prática agrícola, metalomecânica, mecânica agrícola, construção civil, secretariado e datilografia, ourivesaria.

[415] *Ensino Técnico-Profissional, Profissional e Profissionalizante: Escolas, Cursos, Turmas*. Publicação do ME/DGEBS/N1, 1987-88. Página 31.

permeabilidade entra essas duas vias, o que não estava prevista na reforma de José Augusto Seabra e a não considerar a via profissional de apenas um ano de formação que, deste modo, se extinguirá.

Para além da introdução do ensino técnico-profissional na estrutura do ensino secundário, que o marca indelevelmente, o mandato de Augusto Seabra constitui um período de gestão da «crise da educação» onde avulta o crescimento do mal-estar provocado por um cada vez menor investimento orçamental na educação (o seu mandato corresponde aos anos de menor investimento na educação no pós-25 de Abril) e pelas suas consequências. No capítulo das instalações, por exemplo, já não se tratava só da superlotação das escolas, do aumento do número de turmas por escola e do crescimento do número de alunos por turma, das instalações improvisadas em pré-fabricados, de milhares de alunos sem escola ou sem aulas ou a começá-las com atraso, etc., mas, também da degradação das infraestruturas existentes e das condições do seu funcionamento. A explosão, devida a uma acumulação de gás, numa sala de desenho na escola secundária do Cartaxo, que provocou 33 feridos e a morte de uma estudante, em 25 de Janeiro de 1985, provocou uma enorme polémica e algum debate na sociedade portuguesa, levou à denúncia de muitas das situações precárias existentes, à realização de protestos de estudantes e professores, «obrigando» o Ministério que, por vezes, cedia à tentação de lançar as culpas para cima dos Conselhos Diretivos, a ordenar a realização de vistorias generalizadas às condições de funcionamento das escolas portuguesas.[416]

O aumento do preço das refeições nas cantinas e do alojamento nas residências universitárias decretados no início dos anos letivos de 1983/84 e 1984/85, reacendeu os protestos dos estudantes universitários, conduzindo a ocupações das cantinas e da reitoria da Universidade Clássica de Lisboa (1983)[417], bem como, à repetição dessas formas de luta, no ano seguinte, e a uma greve de todas as academias universitárias do país (20 de novembro de 1984), contra os aumentos anunciados, acompanhada da exigência da demissão do ministro da educação.[418] Assim, sete anos depois das massivas lutas estudantis contra as políticas para a universidade, de Sottomayor Cardia, os estudantes universitários levantavam-se novamente contra o Ministério da Educação e a sua política. A própria JSD, organização juvenil do partido a que pertencia o ministro, viera a terreiro, condenar a atuação do ministro e solidarizar-se com os estudantes.[419] Entretanto, contra a opinião expressa e várias vezes reiterada pelo ministro da educação

[416] Diário de Lisboa, 1 de Fevereiro de 1985

[417] Diários de Lisboa de 8,9, 11 e 12 de Novembro de 1983

[418] Diários de Lisboa de 12, 19, 2º, 21 e 29 de Novembro de 1984

[419] Diário de Lisboa, 20 de Novembro de 1984

e, desautorizando-o, primeiro-ministro (Mário Soares) suspenderia a portaria que aumentava os preços das cantinas.

O mal-estar no campo da educação tinha os seus reflexos no interior do próprio ministério da educação. Ao fim de um ano no cargo (final de 1983), tornara-se já pública a progressiva incompatibilização de Augusto Seabra com todos os seus secretários de estado, em torno do que consideravam ser a «desarticulação» existente nas atividades do Ministério e da «inação» e «inoperância» do próprio ministro.[420] A organização socioprofissional dos professores sociais-democratas exige a demissão de Augusto Seabra do governo. No entanto, o apoio de Mota Pinto (vice-primeiro-ministro do governo) impede esse desfecho. A crise no ministério da educação, interpenetrada com a crise do próprio governo e também no interior do próprio PSD, resolveu-se, provisoriamente, com a demissão dos secretários de estado e a constituição de uma nova equipa ministerial. O agravamento da crise política, sobretudo, no segundo semestre de 1984 e no primeiro semestre de 1985, conduziria à demissão de Mota Pinto do cargo de vice-primeiro ministro em Fevereiro de 1985, arrastando consigo a de Augusto Seabra, substituído, então, por João de Deus Pinheiro (antigo Secretário de Estado de Fraústo da Silva nos últimos meses do último governo da AD e recém empossado reitor da Universidade do Minho). A continuidade da crise política ditaria, no entanto, o fim do governo em Junho de 1985.[421]

4.2.5. Entre a «Lei de Bases» e o «a todo o vapor» para o ensino superior privado: o mandato de João de Deus Pinheiro no governo minoritário do PSD (Novembro 1985 - Agosto 1987)

Na sequência das eleições de Outubro de 1985, ganhas pelo PSD, com maioria relativa, viria a formar-se o X Governo constitucional tendo como primeiro-ministro Cavaco Silva e mantendo João de Deus Pinheiro como ministro da educação.[422] Afirmando a educação

[420] Jornal da Educação nº 72, Dezembro de 1983

[421] A situação de crise económica e social no país, a intervenção do FMI e um clima de contestação social geraram dinâmicas de crise no interior da coligação e no interior dos partidos que a sustentavam. No PSD, a partir de meados de 1984 digladiam-se duas fações: uma dirigida por Mota Pinto, presidente do PSD e vice-primeiro-ministro do IX governo constitucional, apostado na continuidade do governo e uma outra capitaneada por João Salgueiro que contesta abertamente o governo. Esta situação vai conduzir à demissão de Mota Pinto dos cargos no PSD e no governo, substituído então por Rui Machete (à frente do PSD e como vice-primeiro-ministro do governo). Outras questões como a escolha do candidato às presidenciais de 1985 dividem quer o PS quer o PSD. A escolha deste partido pelo apoio a Freitas do Amaral, enquanto o PS escolhe Mário Soares, também não contribui para a estabilidade do governo, colocando os dois partidos da coligação em campos opostos, neste particular. Entretanto a crise no interior do PSD, vai resolver-se através da eleição de Cavaco Silva para presidente do PSD, no congresso da Figueira da Foz, em Maio de 1985. Na sequência destes desenvolvimentos, o PSD viria a denunciar o acordo de coligação pondo fim do governo PS/PSD.

[422] Que governou entre Novembro 1985 a Agosto 1987 (a segunda experiência de um governo constitucional minoritário, neste caso do PSD. A primeira tinha sido o I governo constitucional do PS). O governo que será derrubado através da aprovação de uma moção de censura apresentada pelo PRD. Nas eleições seguintes (Julho de 1987) o PSD, venceria com maioria absoluta e formaria o primeiro

como "*um dos setores prioritários da sua ação*", o programa desse governo promete "*um ataque decidido e articulado aos principais problemas que vêm sendo diagnosticados desde há largos anos, quiçá décadas*" (programa do X Governo Constitucional, pág. 57). A adesão de Portugal à CEE e a emergência das novas tecnologias, que fazem "*um acrescido apelo à inteligência e exigem uma aprendizagem permanente*" (ibidem), constituem novos desafios para Portugal. Este, para se modernizar e desenvolver, precisa de se adaptar e tornar capaz de gerar inovação. Nesse campo, a educação constitui um contributo essencial.

A primeira prioridade elencada era a de "*realizar, de facto, a sempre adiada reforma global do Sistema Educativo*" (ibidem), que deveria estar concluída no prazo de dois anos (estudos e implementação). Para tal, seria constituída, de imediato, uma Comissão de Reforma Educativa, que fizesse os estudos indispensáveis e preparasse os diplomas necessários, à concretização dessa intenção. Entretanto, o governo avançaria com medidas em áreas que lhe pareciam carecer de intervenção mais imediata. Entre elas, a reorganização dos serviços do ministério (criação de serviços regionais e sub-regionais em vez das múltiplas e desconexas delegações de diferentes serviços); o lançamento de um, "*programa especial de equipamentos educativos*" (idem:58) , que permitisse uma resposta "atempada e eficaz" à carência de instalações, à sua recuperação e manutenção (do primário ao superior); a elaboração do estatuto da carreira docente para o ensino não superior; o desenvolvimento (sempre presente nos governos com influência do PSD) do principio do desenvolvimento da liberdade de ensinar e aprender através da livre escolha do tipo de ensino (oficial ou particular); o alargamento da rede de ensino técnico-profissional; a consolidação do ensino superior politécnico; o reforço da autonomia universitária. Ao contrário do habitual, em programas de anteriores governos, não existem menções explicitas à educação de adultos ou ao combate ao analfabetismo, assumindo-se aquilo que a prática há muito determinava: um profundo desinteresse e esquecimento, dos sucessivos governos pela educação de adultos. Apenas se referia de passagem que, outros aspetos da política educativa como a Educação Permanente, a Formação Profissional ou a Educação não formal também constituíam preocupações do governo.

Este programa reflete uma visão essencialmente pragmática e tecnocrática da educação (próxima já dos discursos educativos, então, como agora, dominantes na Comunidade Europeia), na qual a dimensão política e de formação para a cidadania, ou para o pensamento crítico, está ausente, ou deveras esvanecida (não existem, referências à formação global do indivíduo, ou à importância da educação na construção e participação da sociedade democrática que, ainda aparecia, aqui ou ali, em anteriores

governo constitucional a governar durante os quatro anos do mandato. Mandato que renovaria nas eleições seguintes (1991), com nova maioria absoluta.

programas). A suas preocupações de «adaptação» e de «inovação» prendem-se, sobretudo, com os desafios técnicos e tecnológicos, o que não deixa de ser uma opção ideologicamente reveladora, na medida em que, a sobreposição aparente da técnica sobre a política, serve, em geral, a estratégia das forças políticas no poder.

Um dos traços de carácter ideológico mais evidenciado no programa prende-se, como mencionamos acima, ao «desenvolvimento» do princípio da liberdade de ensinar e de aprender que, efetivamente, se traduz em políticas tendentes a colocar em paralelo o ensino público e o ensino privado ou particular. Salientamos este aspeto do programa porque, no governo anterior, mas já com João de Deus Pinheiro ao leme do Ministério da Educação, se produziu uma alteração significativa no quadro legislativo que regulamentava o ensino privado em Portugal. Com efeito, através do Decreto-Lei nº 100-B/85 de 8 de Abril, abrem-se, as portas do ensino universitário à iniciativa privada ou cooperativa, até então, praticamente reservada à iniciativa do Estado.[423] Rapidamente, dando resposta a uma procura social significativa, em virtude das restrições de acesso à Universidade pública (cerca de 50 mil jovens, entre 1977 e 1985, viram recusada a sua candidatura ao ensino superior público) [424] , vão multiplicar-se as instituições universitárias (com maior ou menor qualidade) de carácter particular ou cooperativo.[425]

Outros aspetos marcantes da ação do Ministério da Educação no mandato de João de Deus Pinheiro, dizem respeito à aceleração das construções escolares, ou à sua renovação, conseguindo amenizar, em parte, o crónico problema da insuficiência de instalações e equipamentos da rede escolar, que se via sistematicamente impedida de responder às necessidades, particularmente nos grandes centros urbanos, bem como à implementação do ensino superior politécnico, nomeadamente no que concerne à implementação das Escolas Superiores de Educação, projeto iniciado em 1976 em colaboração com o Banco Mundial que o financiou e que se arrastava, sem grandes

[423] Nesta data apenas existiam dois estabelecimentos de ensino superior universitário de carácter privado reconhecidos: a Universidade Católica e a Universidade Livre. Esta última, é criada, sem cobertura legal, em Abril de 1977, sob a forma de cooperativa, por setores ligados à extrema-direita e por personalidades e professores saneados com o 25 de Abril (Veríssimo Serrão, Henrique Martins Carvalho, Gonçalves Proença, entre outros). Situação de ilegalidade que se arrasta até 1980, quando o ministro Vítor Crespo lhe reconhece personalidade jurídica (decreto-lei nº 426/80 de 30 de Setembro) e capacidade para conferir os graus de bacharel, licenciado, mestre e doutor. A sua vida académica, atribulada e até rocambolesca, vai ser marcada por lutas de poder entre fações, assaltos às instalações e roubo de material administrativo e de computadores, por parte de um ou outro grupo, paralisações de aulas e de avaliações, dúvidas quanto ao reconhecimento dos diplomas atribuídos e outras complicações. Depois de inquérito mandado instaurar por João de Deus Pinheiro e confirmada a degradação pedagógica dos cursos e das instalações da universidade, o Ministério da Educação, retira-lhe o reconhecimento dos cursos (nº 54, 59, 83, 93, Jornal da Educação). Existiam também alguns estabelecimentos de ensino superior, privados ou cooperativos, não universitários, como era o caso dos Institutos Superiores de Serviço Social de Lisboa, Porto e Coimbra.

[424] Jornal da Educação, nº 87, Novembro/Dezembro de 1985

[425] Logo no ano seguinte, João de Deus Pinheiro, autoriza a abertura de nove entidades de ensino superior privado ou cooperativo: Universidade Portucalense; Escola Superior de Jornalismo; Escola de Ensino Artístico Árvore; Instituto Superior de Gestão; Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões; Instituto das Novas Profissões; Instituto de Línguas e Administração; Universidade Lusíada; Instituto Superior de Psicologia Aplicada (este último criado em 1962 e a lecionar desde 1964, só agora via reconhecido o curso ministrado).

avanços, há quase uma década.[426] Outras iniciativas, em torno da restruturação da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos primário, preparatório e secundário[427] ou da autonomia universitária (apresentação, na Assembleia da República de diversos projetos - PS, PRD, PCP, CDS e MDP - de que resultaria mais tarde (1988) uma lei sobre a matéria, como já referimos anteriormente, são também de assinalar. No entanto, a marca mais importante e simbólica ocorrida neste mandato decorrerá não da iniciativa do Ministério da Educação, mas, da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, pela Assembleia da República em Julho de 1986 (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro).

4.2.6. A Lei de Bases do Sistema Educativo enquanto término do período de «normalização» na educação

Não há programa de governo que, a partir de 1976 e até 1985, não se refira à necessidade e importância da aprovação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo, ou de uma Lei-quadro da Educação, como forma de estabelecer os princípios gerais, as metas e os objetivos que a sociedade portuguesa estabeleceria para a educação e com os quais se deveriam articular as reformas ou medidas educativas setoriais ou específicas que fossem

[426] Em finais de 1976, uma delegação de técnicos do Banco Mundial esteve em Portugal a convite Sottomayor Cardia, para analisar o sistema educativo. A sua principal proposta incidiu sobre a criação de um sistema intermédio de formação entre o ensino secundário e o ensino superior, com o objetivo de formar os técnicos qualificados de nível intermédio, que as atividades económicas necessitavam e às quais as universidades não dariam resposta, com a sua vocação para a formação de quadros superiores. Esta proposta, já equacionada no tempo de Veiga Simão e, posteriormente, no período revolucionário, encaixava completamente nas intenções do Ministério da Educação, então, fortemente empenhado em restringir o acesso ao ensino universitário. Em Outubro de 1977, é oficialmente criado o que foi designado como Ensino Superior de Curta Duração (Decreto-lei nº 427-B/77 de 14 de Outubro), com o objetivo de formar técnicos especialistas e profissionais de educação a nível superior intermédio. Seriam, assim, criadas escolas superiores técnicas para a formação dos técnicos especialistas e escolas superiores de educação para a formação dos profissionais de educação (educadores de infância e professores primários). Os cursos nestas escolas teriam uma duração entre dois e três anos letivos, com uma forte componente prática e confeririam um diploma de técnico especialista (no caso das escolas superiores técnicas) e de educador de infância ou de professor primário (no caso das escolas superiores de educação). À medida que fossem sendo criadas Escolas Superiores de Educação, seriam sendo encerradas as escolas do magistério primário e infantil. Os Institutos Superiores de Contabilidade e Administração, e as Escolas de Regentes Agrícolas seriam reconvertidas em escolas superiores técnicas a partir do ano letivo de 1979/80. Aos Institutos Superiores de Engenharia, aconteceria o mesmo, mas a partir de 1981/82. Os Institutos de Engenharia e de Contabilidade e Administração nunca aceitaram tal medida sentida como «despromoção», e isso nunca viria a acontecer, nos termos inicialmente previstos. A concretização da ideia, no entanto, demorou a arrancar. Entre hesitações, projetos, novos estudos e contestações, apenas uma (Escola Superior de Educação de Viseu), das 28 escolas e dos 14 Institutos Politécnicos previstos se encontrava a funcionar e em condições precárias (Jornal da Educação nº 66, Abril, Maio 1983). A rede de Institutos Politécnicos (já com os Institutos de Engenharia de Contabilidade e Administração a caminho da integração) só começa a tornar-se consistente em 1986 à medida que as diversas escolas foram tendo instalações, equipamentos e um quadro legislativo mais definido. Nessa altura, estavam a funcionar ou em condições de funcionar brevemente 16 escolas superiores de educação e diversas escolas em áreas diversas de tecnologia, gestão, saúde, jornalismo, hotelaria e turismo, agricultura, ensino artístico (Jornal da Educação, nº 91, Agosto 86).

[427] O decreto-lei nº 100/86 de 17 de Maio, restrutura a carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos primário, preparatório e secundário. Decreto alterado pela Assembleia da República (ponto 89 da Lei nº 49/86 de 31 de Dezembro – Lei do orçamento para 1987), à época, por diversas vezes, em confronto com o governo, num sentido favorável às reivindicações dos professores. Em 1990 (decreto-lei nº 139-A/90 de 28 de Abril), já à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo é aprovado o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

sendo estabelecidas. Sendo certo que era à Assembleia da República que, respeitando os princípios consagrados na Constituição, competia o essencial dessa tarefa, aos governos poderia caber uma ação propositiva e dinamizadora, na medida em que, era a eles que concernia o essencial da implementação e condução das políticas e medidas educativas, bem como a administração corrente do sistema educativo. A importância da Lei de Bases do Sistema Educativo foi, em geral, reconhecida pela generalidade dos agentes educativos, como instrumento fundamental para a regulação do sistema, fornecendo desejavelmente uma visão coerente da situação existente, dos caminhos a prosseguir e dos meios a mobilizar. Naturalmente, a contraposição de interesses e conceções quanto ao papel a desempenhar pela educação, no contexto de uma sociedade em mudança, não facilitava a obtenção de consensos. A inexistência de uma Lei de Bases não impediu, como vimos, que os sucessivos governos, ou as maiorias políticas que se foram fazendo e desfazendo na Assembleia da República imprimissem a sua «marca» educativa, por vezes ao sabor das possibilidades e prioridades do momento.

O primeiro projeto de LBSE, a ser apresentado na Assembleia da República (1980), resultou da iniciativa do VI governo constitucional (governo da AD, com Vítor Crespo como ministro da educação) que, aliás, no seu programa acusava os governos anteriores de, apesar das promessas, nada terem feito quanto ao assunto. Procurando uma solução expedita e rápida, que consagrasse a sua visão para a educação em Portugal e se fizesse sem grandes debates públicos ou no Parlamento, solicitou, como já referimos, quando abordamos a política educativa desse governo, uma autorização legislativa que lhe permitisse fazer passar a sua proposta. As contradições no interior da coligação da AD, não permitiram a viabilização dessa proposta. A apresentação, ainda nesse ano, na Assembleia da República, das propostas do PS e do MDP e, um pouco mais tarde, do PCP (1981), criou as condições para que este órgão legislativo assumisse o seu papel de centro de discussão e deliberação, quanto a esse diploma estruturante do sistema educativo. As condições políticas de uma certa instabilidade e conflitualidade e a ausência de consensos mínimos não permitiu, contudo, que a sua discussão avançasse. Apenas um segundo projeto de LBSE do PS chegaria a ser votado, sendo rejeitado pela maioria AD (1981) e um projeto do MDP chegaria à discussão, mas não a votação (1983). De qualquer modo, os projetos do PS, do MDP e do PCP, foram sendo, sucessivamente, apresentados a cada sessão legislativa, contribuindo para a manutenção do tema no espaço público. O X governo constitucional (PSD, com João de Deus Pinheiro como ministro da educação), nos finais de 1985, assume, no seu programa a tarefa de "realizar de facto», como também referimos anteriormente, a reforma global do sistema educativo e procede à criação de uma Comissão de Restruturação do Sistema Educativo, de carácter governamental, com a incumbência de promover e coordenar a realização dos estudos necessários à reorganização do sistema, à preparação da legislação necessária e ao

acompanhamento da sua execução. Em paralelo, a Assembleia da República, onde o PSD era minoritário, decide tomar nas mãos o assunto, e os diversos partidos, mais uma vez, entregam os seus projetos, desta vez, com a novidade do partido Eanista (PRD) que, recentemente, mas de forma estrondosa, tinha entrado no Parlamento, também apresentar o seu. O PSD, talvez relutantemente, pois dava a entender a sua preferência por manter a iniciativa na área governamental, também apresenta um projeto. O CDS manteve algum distanciamento sobre este assunto e nunca apresentou qualquer projeto. Marcando a disponibilidade das diversas forças políticas para o estabelecimento de consensos, todos os projetos são aprovados na generalidade e baixam à Comissão de Educação do parlamento, que deveria apreciar também os contributos da sociedade civil, através da realização de um debate público. Como refere Teodoro, nesse debate "*multiplicaram-se as tomadas de posição de organizações ligadas à educação – sindicatos de professores, associações de pais e de estudantes – reclamando-se a aprovação de uma lei de bases que pusesse fim a uma política de medidas avulsas*", que tinham caracterizado algumas das reformas do período da «normalização», como o propedêutico, o 12º ano, o ensino superior politécnico, a criação de novas universidades, a formação de professores, tendo-se realizado centenas de colóquios e seminários donde terão saído mais de mil documentos com propostas, dirigidos aos grupos parlamentares e à Comissão de Educação da Assembleia da República (2001:406-407). De todo esse trabalho deveria, preferencialmente, resultar uma proposta única de Leis de Bases a apresentar para discussão e aprovação dos deputados.

Uma lei deste tipo que, em grande medida, estrutura o próprio sistema e os seus grandes objetivos e os articula com os projetos políticos e sociais da sociedade a que dizem respeito, não pode ser efetivada sem que seja possível obter um consenso alargado entre as diversas forças políticas, económicas e sociais em presença ou, pelo menos, um consenso maioritário que lhe assegure um certo graus de estabilidade e permanência. Nas condições políticas em que, na maior parte do tempo, decorreu o período de «normalização», marcado por grande instabilidade política, dissidências entre e interpartidárias, períodos de crise económica e social e resistência de muitos setores sociais à implementação do projeto de normalização social em curso de carácter democrático-capitalista, que implicava a destruição ou a limitação daquilo que muito viam como conquistas de Abril (nacionalizações, reforma agrária, participação popular, direitos sociais, etc.), não se reuniram as condições para que uma lei de bases educativa pudesse ser aprovada. A sua aprovação, em Julho de 1986, decorreu, a nosso ver, da criação de condições especificas que assinalam a transição para um diferente contexto social, político e económico. Por um lado, a adesão de Portugal à CEE, a partir de 1 de Janeiro de 1986, depois de um processo complexo e demorado, reunia grande consenso na sociedade portuguesa que se via, assim, ancorada ao mundo desenvolvido europeu e

às suas promessas de prosperidade e modernização. Essa integração, só por si, pressupunha a aceitação de um quadro mental e cultural que consolidava, em alguma medida, o projeto democrático-capitalista que vinha sendo prosseguido, tanto mais, que se começava a tornar evidente o falhanço das sociedades ditas socialistas do leste europeu, bem como das alternativas «não alinhadas», que se chegaram a desenvolver em alguns países do então chamado «terceiro mundo». Por outro lado, a correlação de forças política e social que se fora estabilizando em torno de um eixo central ocupado pelo PS e pelo PSD capazes de fazerem alianças à sua esquerda e à sua direita, conforma as circunstâncias, encontrava-se em risco, pela erupção no sistema político do PRD que entrava fortemente no eleitorado daqueles dois partidos. Além do mais, as forças políticas mais à esquerda do espectro político, nomeadamente o PCP, mantinha uma assinalável influência eleitoral (na casa dos 15%), uma presença forte no poder local, particularmente na área de Lisboa e no sul do país, e uma ascendência determinante no movimento sindical e no que restava dos movimentos populares (associações populares, comissões de moradores, etc.). As eleições presidenciais de 1985, que levaram Mário Soares a Presidente da República, assente num apelo ao voto (na 2ª volta) por parte das forças políticas de esquerda e a eleição de Cavaco Silva nas legislativas de 1985 e 1987 (esta com maioria absoluta), é demonstrativa, do nosso ponto de vista, da consolidação de um consenso político e social ao centro, protagonizado pelos dois principais partidos, alicerçado numa visão comum quanto às questões de regime político, quanto à natureza capitalista do sistema económico e quanto às questões europeias que, no entanto, a partir daí, se vai estruturar em dois polos distintos (PS e PSD não mais formariam, entre si, coligações eleitorais ou governamentais), que se diferenciavam sobretudo por diferentes sensibilidades quanto a determinadas questões sociais e culturais. A existência de forças políticas e sociais com um peso relativo significativo, situadas à direita e à esquerda desses partidos, se introduzia no sistema político focos de tensão e contradição, atribuía-lhe, também, uma certa flexibilidade, aumentando-lhe as hipóteses de alianças pontuais nesta ou naquela questão em particular. É neste contexto político e social que se chega à discussão final da Lei de Bases do Sistema Educativo e se obtém um relativo compromisso das diversas forças políticas em relação às temáticas educativas, em que cada uma sente que tem de ceder alguma coisa, face às suas propostas iniciais.

A lei nº 46/86 de 14 de Outubro, aprovada com os votos favoráveis do PSD, do PS e do PCP; a abstenção do MDP e os votos contra do CDS, institui, então, o quadro geral de princípios e regras que passam a orientar o sistema educativo português. Definindo esse sistema como o conjunto de meios que "*concretizam o direito à educação*" e que se orienta para "*favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade*" (artº 1º, ponto 2) apresenta uma perspetiva humanista

e democrática da função da educação na sociedade. Reconhece o direito de todos à educação e à cultura e a especial responsabilidade do Estado, na criação de condições ao exercício desses direitos. Estabelece igualmente o respeito pelo princípio "*da liberdade de aprender e ensinar*" (artº 2, ponto 3) e o direito à criação de escolas particulares e cooperativas. O "*desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, o respeito dos outros e das suas ideias, a promoção do diálogo e a livre troca de opiniões, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de julgar com espirito critico o meio social em que se integram e contribuírem para a sua transformação*" (artº 2, ponto 5), aparecem como princípios fundamentais pelos quais se deve orientar a educação. O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, enquanto complementar e supletiva da educação familiar, pelo que não é obrigatória. No entanto, o Estado deve assegurar uma rede de estabelecimentos escolares (que podem ser de iniciativa do poder central, regional ou local, mas também de outras entidades com origem na comunidade ou no setor privado); a educação escolar integra os ensinos básico, secundário, superior e modalidades especiais (educação especial, formação profissional, ensino recorrente, ensino à distância); a educação extraescolar engloba a alfabetização e educação de base e atividades culturais e cientificas de iniciação, bem como de reconversão e aperfeiçoamento profissional, num quadro aberto de iniciativas múltiplas de natureza formal e não formal.

Ao estabelecer um ensino básico universal e obrigatório de nove anos de escolaridade, promove uma alteração estrutural de monta ao existente até aí. Por um lado, aumenta a escolaridade obrigatória de seis anos para nove, algo já previsto na reforma Veiga Simão (nesse caso, oito anos), alteração congelada no período revolucionário, por falta de condições materiais para a sua implementação e na, década seguinte, alvo de inúmeras discussões, reconhecida como necessária, mas sempre adiada, por vezes, com o argumento de que, primeiro, era preciso que a escolaridade de seis anos fosse efetivamente cumprida (as estatísticas apontam consistentemente para uma percentagem à volta dos 20% de crianças que abandonavam a escola sem concluir esse grau de escolaridade). No entanto, poucas medidas foram realmente tomadas no sentido de colmatar esse problema. Por outro lado, ao agregar, os então, três primeiros anos do ensino secundário, ao ensino básico, definindo-o como "*uma formação geral comum a todos os portugueses*" (artigo 7º, alínea a), posterga definitivamente para um momento posterior do processo educativo, eventuais escolhas profissionais que eram sentidas por muitos como demasiado precoces.

O ensino secundário acolhe definitivamente, o 12º ano, como ano terminal desse ciclo e não como ano preparatório para o ensino superior, pondo fim a uma polémica que então ainda subsistia. Acolhe igualmente a consagração de duas vias diferenciadas para a frequência do ensino secundário; uma predominantemente orientada para o

prosseguimento de estudos e outra para a inserção na "vida ativa". Mas estabelece, ao contrário do que estava em vigor com o ensino técnico-profissional implementado por José Augusto Seabra, a "permeabilidade" entre essas duas vias.

No ensino superior confirma-se, também, o desenho para que vinham apontando diversas medidas – a da existência de duas vias distintas: o ensino universitário e o ensino politécnico. O primeiro apontando para uma "*sólida preparação científica, cultural e técnica que habilitasse para o exercício profissional, envolvendo as capacidades de conceção, inovação e análise crítica*" (artº 11, ponto 3) atribuía os títulos académicos de licenciado, mestre e doutor e, o segundo, visando a "*formação técnica e cultural*" dos estudantes e o desenvolvimento das suas "*capacidades de inovação e análise crítica*" (idem) para o exercício de atividades profissionais, sendo atribuídos por este grau do ensino os títulos de bacharel e o diploma de estudo superiores especializados. Este dois diplomas, quando associados, poderiam dar direito ao reconhecimento de um grau equivalente ao de licenciatura.

A educação de adultos e a formação profissional são objeto de alguma atenção bem como são tratados com pormenor questões como os mecanismos de apoio social e educativo aos estudantes (e aos trabalhadores estudantes), definidos como contribuições para a "*igualdade de oportunidade de acesso e sucesso escolar*" (artº 24, ponto 1). Do mesmo modo, é prestado cuidado à formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico, secundário e à estruturação das carreiras docente e de outros profissionais da educação, que tanto tinham mobilizado a ação coletiva, desses profissionais, nos anos anteriores.

Como refere Teodoro, a aprovação da Lei de Bases, permitiu "*fechar o ciclo da normalização da política educativa e abrir uma nova fase, centrada no propósito de realizar a reforma educativa, enquanto transformação global e coerente do sistema de ensino*" (2001: 399). Para este autor, a Lei de Bases, sem introduzir grandes ruturas na estrutura do sistema educativo, em virtude dos compromissos políticos, que lhe subjazem, consagrou

> "*alguns dos mais importantes contributos da tradição do pensamento pedagógico português, da reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos e dos valores saídos da revolução e consagrados na constituição de 1976*" (idem: 407).

Todavia, não deixa António Teodoro, de notar a tensão existente entre uma lei, sobretudo, preocupada com o eixo *educação-democracia*, quando a prática governativa dominante se situava já predominantemente no eixo *educação-mercado de emprego*. Com efeito, essa tensão, não só tinha estado presente ao longo nas discussões e nas lutas políticas educativas, ao longo do período da «normalização» que envolveram os diversos

atores que nela intervinham, como permaneceria, assumindo novos contornos nas décadas seguintes.

4.2.7. "Formar uma elite ou educar um povo?"[428]: pequeno balanço da educação no período da «normalização»

Com a consolidação progressiva do sistema político de democracia representativa a partir de 1976 e a integração do «grosso» das forças políticas nas suas regras de funcionamento, o «terreno estratégico» de disputa vai desenrolar-se no campo do sistema económico e social cujas características permaneciam, em grande medida, devedoras das transformações ocorridas no período revolucionário. O bloco social e político que, a partir daquela data, passa a deter o essencial do poder, assenta num consenso que, para além do compromisso em torno da democracia e do pluralismo político, inclui também, como já referimos anteriormente, a construção de uma sociedade capitalista próxima dos modelos de tipo europeu. Consenso e compromisso que não excluía, evidentemente, a existência de diferentes perspetivas em relação à profundidade, intensidade e rapidez das mudanças sociais e económicas a imprimir na instauração desse modelo de sociedade, o que, associado às resistências que diversos setores sociais opunham a essas transformações, provocou inúmeras tensões, conflitos e fricções de índole diversa no bloco social e político dominante, que se refletiram nas relações entre os partidos políticos que integravam esse bloco e na sua vida interna, de que são testemunho as numerosas dissensões que os percorreram e as crises políticas que se foram sucedendo regularmente. As políticas seguidas em todas as áreas da vida social e económica nacional são, então, afetadas pelas relações de forças que se estabelecem em cada momento, pelos bloqueios que, frequentemente, se criam e pelos equilíbrios e consensos, mais ou menos (in)estáveis, que, a cada passo, se vão encontrando. Como refere S. Stoer, o bloco social e político dominante revelava dificuldades em "*transformar legitimidade formal em hegemonia social*" (Jornal da Educação, nº 91, Agosto 1986). Aquele autor, afirma que, neste período, o Estado português se vê confrontado, com duas exigências fundamentais e que ambas têm implicações no campo da educação. Uma é a de responder ao desejo de modernização do país e de defesa da democracia pluralista presente na sociedade portuguesa e, a outra, a de dar resposta ao bem-estar nacional, o que era interpretado, principalmente, como a "*proteção das realidades portuguesas, descobertas e produzidas pela revolução de Abril* (idem). Com efeito, colocavam-se aos responsáveis pela condução da política educativa e, em geral, aos diversos agentes educativos em presença, desafios imensos, decorrentes quer dos diferentes projetos

[428] Título de um artigo de Stephen Stoer, no Jornal da Educação nº 91, Agosto 1986

políticos e educativos em confronto, quer dos pesados constrangimentos estruturais herdados do regime ditatorial, sob a forma de reduzidas taxas de alfabetização e escolarização da sua população, um corpo docente reduzido e mal preparado e uma escola fechada sobre si própria, à imagem do regime, quer ainda das profundas alterações nas lógicas de funcionamento no sistema educativo introduzidas pelo processo revolucionário, quer também pelas exigências à educação feitas por uma sociedade em mudança.

Atestando o caráter dinâmico e complexo e as incertezas do período da «normalização», também no campo educativo, Rui Grácio (1981), refletindo, no início da década de oitenta, sobre os futuros plausíveis da educação em Portugal, traçava dois cenários possíveis: a hipótese "*neocapitalista liberal*", na qual, o essencial dos bens culturais e materiais seriam apropriados pelas minorias dominantes e a educação colocada ao serviço dos grandes grupos económicos que, entretanto, teriam conseguido privatizar as áreas mais lucrativas do setor público. Mecanismos (mais ou menos) subtis de controlo social regulariam o acesso das maiorias sociais à educação e à cultura, compatibilizando-a com a reprodução e conservação de relações de dominação social. Deste modo, a pretensão de prolongar a escolaridade obrigatória seria protelada em favor da prioridade atribuída ao ensino superior e à formação profissional. Permaneceria uma forte seletividade social no acesso à escolaridade, os jovens oriundos das classes sociais populares seriam orientados para uma escolaridade básica de cariz profissionalizante destinados a funções subordinadas de execução e aplicação. Assistir-se-ia à restauração paulatina da dualidade dos ensinos geral e técnico-profissional sob a alegação de racionalização de recursos e um discurso humanista exaltando a polivalência cultural e profissional e o primado do humano sobre o económico, procuraria dissimular a orientação fundamental das políticas educativas a favor dos privilegiados; a hipótese da "*democracia socialista*" representaria a democratização da educação e da cultura, a concretização do direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar. Neste caso, seriam afastados os constrangimentos e as dificuldades de ordem material e social que afastam o acesso à escola dos jovens dos meios populares e limitam o seu sucesso dentro dela. Uma rede escolar de estabelecimentos oficiais cobriria as necessidades de toda a população e o ensino particular assumiria uma função supletiva do ensino público. Um ensino unificado prolongado serviria como atenuante à função conservadora da divisão social do trabalho, manifesto nas vias paralelas de ensino. A escola abrir-se-ia à comunidade e seria apoiada a cultura popular. As organizações populares de base, comissões de trabalhadores, coletividades de cultura e recreio teriam apoio das autoridades no desenvolvimento das suas ações, muitas das quais poderiam decorrer em conjunto com as escolas, nomeadamente na organização de atividades de alfabetização, ensino recorrente, animação cultural (1981:649-685). Se partirmos dos

cenários prospetivos elaborados por Grácio, cremos poder dizer-se que a evolução real do sistema educativo, naquele período, situou-se, sem dúvida, mais próxima da hipótese «neocapitalista liberal» do que da «democracia socialista» embora, se possa também dizer que, condicionada pelo desenvolvimento da situação económica, política e social do país, a perspetiva educativa «neocapitalista» se concretizou entre cedências, compromissos e ajustamentos de pendor menos elitista e conservador do que determinadas elites económicas e sociais desejariam.

Assim, num primeiro momento, particularmente nos mandatos de Sottomayor Cardia, ainda muito marcados pela proximidade do 25 de Abril e pela «crise revolucionária», predomina entre os responsáveis do Ministério da Educação uma atitude revanchista e contra-revolucionária, preocupada, sobretudo, em reverter, contrariar ou limitar o programa educativo do período revolucionário nomeadamente quanto às suas dimensões socializantes ou mais radicalmente democráticas. Foram nesse sentido as profundas alterações efetuadas aos currículos e programas, a suspensão de disciplinas mais conotadas com a ideia de democracia socialista, a eliminação de todo o tipo de iniciativas assentes na perspetiva de uma abertura à comunidade, particularmente aos meios operários e camponeses, o condicionamento à gestão democrática das escolas, a reposição de exames em quase todos os graus escolares, a rejeição de metodologias de ensino ou de avaliação que não as mais tradicionais.

Assente num lógica de «reforço da autoridade» e na afirmação do seu poder orientador e disciplinador que visava, segundo os seus promotores, acabar com a desordem, o caos e a indisciplina característica da revolução, instalou-se uma prática política reiterada de medidas e ações sem qualquer esforço de diálogo com os diversos atores educativos que conduziu a diversos enfrentamentos, encerramento de escolas e universidades, greves e contestações de diversa índole que, se em geral, se resolveram de forma favorável aos governos, produziram neles um desgaste significativo.

O conservadorismo e elitismo social das políticas educativas então desenvolvidas, ainda que suportadas numa narrativa ideológica de consolidação da democracia, da qualidade do ensino ou da igualdade de oportunidades, foram particularmente visíveis na questão do acesso ao ensino superior, de novo transformado em espaço reservado à formação das elites sociais e económicas do país. Os exames de admissão ao ensino superior (imposto aos alunos do serviço, cívico), um *numerus clausus* bastante restritivo, o ensino televisivo e uma bateria de exames para os candidatos ao ensino superior no âmbito do ano propedêutico (experiência claramente fracassada), provocou uma autêntica razia entre os candidatos à universidade que, a partir de 1977, regista, sistematicamente, um número de entradas no ensino superior inferior à verificada nos últimos anos do Estado Novo. Em alternativa foi desenvolvido, em cooperação com o Banco Mundial, o projeto de instituição do Ensino Superior Curto (uma espécie de ensino

superior de 2ª classe) para onde deveriam ser canalizados muitos dos candidatos sem lugar no ensino universitário clássico que, no entanto, só se começaria a concretizar muitos anos depois. Curiosa e até contraditória com a retórica desses governos foi a decisão, talvez ditada pela realidade, de prosseguir com a unificação do ensino ao nível do secundário complementar (10º e 11º anos). No entanto, a forma licealizada como foi concebido o seu currículo, orientou-o numa perspetiva muito diferente da ideia politécnica com que o ensino unificado tinha sido inicialmente pensado.

Os governos seguintes, ainda que mantendo, na generalidade, um projeto educativo de matriz conservadora, não puderam deixar de responder às demandas e preocupações da sociedade com a educação e às implicações que a perspetiva de adesão à CEE colocava. A governabilidade do sistema educativo e a sua adequação à desejada modernização do país tornaram-se preocupações centrais. O discurso tornou-se menos ideologicamente aguerrido e mais tecnocrático e gestionário. Como assinala Correia, assiste-se na década de oitenta à emergência de um discurso em torno do tópico da modernização, que

> "*desreferencializa progressivamente no campo educativo a problemática relativa à contribuição da educação para a construção da democracia*", substituindo-o por "*preocupações relativas à eficácia, aos padrões de qualidade e à formação para o trabalho*". Nesta perspetiva o "*binómio educação/modernização do tecido produtivo ocupou o lugar do binómio educação/democracia*" (Correia,1999: 89-90)

Essa mudança de acento tónico é, nas preocupações referidas e na linguagem utilizada, claramente percetível na redação de alguns dos programas de governo e no discurso de muitos dos responsáveis educativos da época. Tratou-se de uma "reconversão semântica" e ideológica que, como refere aquele autor, transformava os modos legítimos de definir a educação e prenunciava mudanças profundas quer na estrutura curricular, quer na legitimação dos atores relevantes (o setor empresarial passa a ator central), ou ainda na gestão dos sistemas educativos (idem:90).

Em consonância com esta sensível alteração na forma de serem ideologicamente equacionadas as questões educativas, a chegada de novos públicos à escola e o aumento da sua permanência nela, colocaram o sistema educativo sob pressão. Tornou-se necessário aumentar e melhorar a rede escolar, aumentar muito o corpo docente e dar-lhe condições de trabalho, acolher e manter condignamente um número crescente de alunos e gerir a suas expetativas e das suas famílias. Num cenário de escassez de recursos e de crises económicas e financeiras como foi o deste período, o sentimento de «crise» da educação, nunca andou longe. As discussões e polémicas em torno dos inícios dos anos letivos (que nunca começavam a tempo e horas), em torno da insuficiência e da falta de

condições das instalações escolares, do estatuto dos professores, do subfinanciamento do sistema educativo, que ocorrem ao longo de todo o período da «normalização» são expressões dessa «crise».

Para além daquele conjunto de questões muito associada a uma necessária expansão do sistema e que lhe colocavam problemas de governabilidade, a definição das políticas educativas neste período, colocarão os decisores políticos e os atores no campo da educação perante escolhas e opções de fundo, que suscitavam, muitas vezes, posições antagónicas dos diferentes atores sociais e educativos em presença. Questões, por exemplo, como a do prolongamento da escolaridade obrigatória, das estratégias para o combate ao insucesso e abandono precoce da escola, da relação entre o ensino público e o ensino privado, da recuperação do ensino técnico-profissional, das modalidades de acesso ao ensino superior, marcaram indelevelmente as principais linhas de confrontação em torno da educação. Particularmente acesas e reveladoras dos diferentes posicionamentos políticos e ideológicos dos diversos intervenientes, foram as relativas à recuperação das vias de ensino diferenciadas (ensino liceal e ensino técnico) ao nível do ensino secundário, uma quase obsessão dos setores educativos mais conservadores apoiada, muitas vezes, em argumentos pouco fundamentados da maior empregabilidade do ensino técnico-profissional, ou de que o país já teria diplomados a mais e a questão do acesso ao ensino superior, que manteve durante todo o período em análise o seu carácter altamente seletivo.

Uma das características mais notáveis e representativas da evolução do sistema educativo do país, neste período, é a sua expansão e massificação ao nível dos ensinos básicos e secundário, com um aumento significativo do número de alunos e o correlativo crescimento das taxas de escolarização nos diversos grupos etários. Na realidade, esse processo vinha já de trás, mas dizia respeito, sobretudo, ao ensino primário, ciclo escolar, cuja taxa de escolarização, no respetivo grupo etário, registara nas décadas de quarenta e de cinquenta um significativo acréscimo, para depois estabilizar: cerca de 80% à entrada dos anos sessenta; 83,6% nas vésperas do 25 de Abril (ver tabela na nota abaixo).[429] O aumento da escolaridade obrigatória para seis anos, em 1964, que se seguiu

[429] Taxa real de escolarização (percentagem de alunos matriculados, em idade normal de frequência desse ciclo, face à população dos mesmos níveis etários)

	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	secundário	Número total de alunos matriculados (excluindo ensino superior)
1961	80,4	7,5	6,1	1,3	1 079 587
1973	83,6	24,2	16,5	5,0	1 453 071
1975	85,2	27,9	21,9	8,1	1 534 668
1978	96,3	34,4	27,0	8,9	1 694 197
1982	100,0	44,7	24,4	12,2	1 754 338
1986	100,0	60,7	41	17,8	1 861 356

Fonte: Pordata

aos pequenos passos dados na década anterior, no sentido do reforço da efetividade da frequência do ensino primário obrigatório e do seu alargamento, procurava providenciar uma resposta do regime quer às pressões internas, oriundas de determinados setores económicos mais dinâmicos, quer às mudanças sociológicas induzidas pelos processos de industrialização e urbanização que então se faziam sentir. O crescimento do número de alunos matriculados nos vários graus de ensino, registado entre o início dos anos sessenta e 1974, constituem, sobretudo, uma expressão dessas mutações, mais do que uma aposta do regime na escolarização da população portuguesa. Com efeito, este, em virtude das suas conceções ideológicas e das dissensões internas que o atravessavam quanto às estratégias educativas a seguir, não parecia em condições de apostar seriamente na educação, de forma a superar o fosso educativo que separava Portugal da maioria dos países europeus. Será a partir do 25 de Abril e das dinâmicas sociais, culturais e económicas que a revolução portuguesa imprimiu à sociedade que se registará um crescimento mais acelerado da escolarização da população portuguesa, ainda assim, insuficiente, considerando o momento da aprovação da Lei de Bases (1986), para nos colocar a par dos países que constituíam, então, a Comunidade Europeia, a que tínhamos acabado de nos associar.

Sujeito a um aumento substancial da procura de educação, por parte das camadas sociais populares (mau grado o fenómeno do insucesso e abandono escolar precoce) e das classes médias, que pressionavam agora fortemente as estruturas educativas e, em particular, as do ensino secundário e o acesso ao ensino superior, às reivindicações de estudantes e professores que tinham agora uma palavra a dizer na gestão das escolas, e às exigências da sociedade em geral, que exigiam melhores condições de estudo e de ensino, o sistema educativo democratizou-se «necessariamente», a vários níveis, ainda que longe, em múltiplos aspetos, da educação de características de «democracia socialista» que Grácio tinha admitido como possibilidade (remota) de evolução para a educação portuguesa. A luta pela democratização do ensino, nas suas várias dimensões (concretização do direito à educação, acesso aos vários níveis formais ou não formais em que aquela se desenvolve, participação dos diversos atores educativos no «governo» e no funcionamento das estruturas educativas, democratização dos conteúdos programáticos, contribuição para a formação de uma cidadania democrática e de uma sociedade mais igualitária e justa, entre outros) constituiu, pois, uma das dimensões estruturantes da educação ao longo da década 1976/86.

No seu conjunto, o sistema educativo português passou, no período da normalização, por importantes modificações que procuramos sucintamente analisar. Evoluindo no quadro de um projeto político de consolidação de uma sociedade democrática-capitalista e de integração na comunidade europeia, teve de se construir num contexto político, económico e social em transformação, sujeito a tensões sociais,

económicas e ideológicas, colocado, muitas vezes, perante diferentes solicitações oriundas da sociedade e dos diversos grupos sociais que a compõe. A ideia de crise e de incapacidade de resposta a essas solicitações e procuras foi uma ideia recorrente e sempre presente na discussão pública em torno da educação. No entanto, não é possível deixar de constatar que, apesar da sua evolução complexa e contraditória, o sistema educativo português, neste período, cresceu e consolidou-se. Muito mais gente chegou ao interior do sistema e nele pôde permanecer, mau grado as más condições que este, muitas vezes, oferecia e as distorções e insuficiências derivadas da inexistência de recursos suficientes ou de políticas menos adequadas à sua expansão e democratização.

4.3. EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO PERÍODO DA «NORMALIZAÇÃO»: DO «DESERTO» AO FIM NÃO DECLARADO DO PNAEBA (1976-1986)

Com a revolução de 1974, a Educação de Adultos, em Portugal, entrou, como já referimos, num período de mutações rápidas e profundas (como quase tudo no país). As dinâmicas populares que então se geraram e a intensa mobilização política da sociedade, a uma escala poucas vezes atingida, foram propiciadoras dessas mudanças em todos os setores sociais. No contexto da acelerada transformação política então vivida, defendia-se a necessidade de uma revolução cultural e de mentalidades que acompanhasse as transformações das estruturas políticas, económicas e sociais em curso e contribuísse para a consolidação do novo regime democrático. Nestas circunstâncias, as questões educativas revelavam-se como um ponto central das modificações a empreender, tanto mais que existia uma clara consciência do atraso educativo do país e de como o regime fascista, limitara o acesso de grande parte da população a uma escolaridade consentânea com as exigências de uma sociedade moderna. Os anos de 1974-75 foram, assim, de mudanças decisivas no setor da educação e nelas desempenharam um papel de grande importância professores e estudantes. A implementação generalizada da gestão democrática das escolas, a unificação do ensino, o expurgo dos programas escolares das conceções fascistas, elitistas, colonialistas, racistas e misóginas que os permeavam, a aproximação das escolas aos problemas concretos das comunidades próximas e da sociedade em geral, constituíram modificações de fundo no panorama da educação portuguesa, com um impacto, sem dúvida decisivo, para o que seria o futuro deste setor em Portugal.

No campo da educação de adultos, o problema do analfabetismo, que atingia cerca de um quarto da população adulta, concomitantemente com a existência de uma faixa significativa da população que, embora possuindo alguns rudimentos de leitura e de

escrita (sabendo assinar o nome, por exemplo), mostrava um domínio extremamente precário desses códigos, revelar-se-ia aos olhos da sociedade, como a questão de maior relevo, no momento, e aquela que exigiria maior atenção, já que essa circunstância seria, em muitos casos, impeditiva de uma participação informada e consistente nos processos políticos, sociais e culturais em curso. As Campanhas de Alfabetização protagonizadas pelos estudantes no verão de 1974, as Campanhas de Dinamização Cultural promovidas pelo Movimento das Forças Armadas, a multiplicação de iniciativas de alfabetização, tantas vezes acompanhadas por ações de animação cultural ou de debate político, promovidas, um pouco por todo o lado, por associações populares de cultura, desporto e recreio, por comissões de moradores ou de trabalhadores, ou por entidades criadas expressamente para esse efeito, são prova da dinâmica alfabetizadora que então se constituiu e da diversidade de ações desenvolvida. Todavia, muitas destas ações foram marcadas pela precariedade da sua ação, pela ausência de preparação técnica e pedagógica dos seus promotores, pela falta de materiais auxiliares e pela dificuldade em persistir numa ação continuada no tempo. Sobrava, muitas vezes, em empenhamento e voluntarismo o que faltava em meios materiais e humanos adequados. Os sucessivos governos provisórios, talvez dada a complexidade e volatilidade do processo político, foram revelando dificuldades em pôr em prática políticas de promoção ou de apoio a medidas de alfabetização ou de educação de base de adultos, não tendo, nunca, o Plano Nacional de Alfabetização, que fez parte do programa de alguns desses governos saído do papel. Apenas o VI Governo Provisório, através da ação da Direcção-Geral de Educação Permanente, entre Outubro de 1975 e Julho de 1976, conseguiu colocar em marcha um programa coerente de apoio efetivo, às entidades que, no terreno e a partir das realidades locais, se dedicavam ou pretendiam promover a sua atividade no campo da alfabetização ou da animação cultural, fosse através do suporte financeiro à contratação de alfabetizadores e animadores culturais, da elaboração de materiais de apoio à realização das iniciativas, da publicação de legislação que facilitava a emergência de «associações de educação popular» ou, ainda, da possibilidade de organização em novos moldes da educação básica de adultos. Essa atividade pioneira, foi descrita, pelo seu responsável (Alberto Melo) como uma "*ponte entre as* ac*tividades da educação popular e o sistema formal de educação*", colocando-se, assim, "*as primeiras pedras do edifício da educação permanente em Portugal*" (1981: 372).

A Constituição Portuguesa, aprovada em Abril de 1976, reconheceria a interligação entre educação e cultura ao assegurar a todos os cidadãos o "*o direito à educação e à cultura*" (ponto 1 do artigo 73º), estabelecendo o acesso e a criação de oportunidades educativas generalizadas a toda a população, a todos os níveis, como dever imprescritível do Estado. Uma das suas alíneas dizia respeito, significativamente, à necessidade de garantir a educação permanente e a eliminação do analfabetismo. Apesar dos múltiplos

e inegáveis progressos registados nas décadas seguintes, ficaríamos aquém (ainda hoje) da concretização deste mandato. A tomada de posse do I Governo Constitucional, em Julho de 1976, e a política de educação de adultos seguida (ou a sua ausência) representaria mesmo a interrupção e paralisação do esforço que vinha sendo desenvolvido por parte do Estado no período anterior. Como refere Rothes, verifica-se, então, "*uma interrupção abrupta da ação da Direcção-Geral de Educação Permanente*", representando a sua paralisia uma "*inflexão das políticas para o sector*", passando a mobilização popular em torno da educação de adultos que anteriormente se estimulava, a ser vista com desconfiança (2005: 263).

A situação educacional da população adulta portuguesa era, por essa altura, como sabemos e já o referimos por diversas vezes, caracterizada por níveis de escolaridade muito baixa, ou mesmo, pela persistência numa parte significativa da população, da incapacidade de aceder aos códigos de leitura e de escrita que, desde há muito tempo, se tinham tornado indispensáveis a uma participação efetiva nas estruturas económicas, sociais e de cidadania das sociedades contemporâneas. Ainda que se recuse a ideia do analfabeto ou de pessoas com pouca escolaridade como seres sem saberes e competências, ou desprovidos de cultura, este tipo de fenómeno é, na Europa do sul, associado normalmente a sociedades dominantemente agrárias, realidade que ainda podia caracterizar a sociedade portuguesa dos anos cinquenta, mas que, desde então, se vinha a modificar rapidamente, parecendo, pois, que a evolução ao nível da habilitações escolares da população não acompanhava essas alterações económicas e sociais com a mesma velocidade. Dados estatísticos (estimativos) para o ano de 1979, compilados pela Direcção-Geral de Educação Permanente, referentes à população com mais de 15 anos, apontavam para a existência de uma taxa de analfabetismo na ordem dos 23%, a que se podia acrescentar 8% de pessoas que sabendo ler e escrever não possuíam qualquer certificação. O grosso da população (44%) tinha apenas concluído a 4ª classe. Os restantes 25% distribuíam-se por todos os outros graus escolares, sendo certo que quanto mais alto o grau escolar referido, menor número de pessoas o possuía (DGEP,1979:22)[430]

Apesar do quadro «pesado» descrito, a situação apresentava melhorias face ao registado no início da década. Aliás, se olharmos para a evolução da taxa de

[430] Níveis escolares da população do Continente com mais de 15 anos

Não sabem ler nem escrever	Sabem ler e escrever, mas não possuem qualquer exame	Com exame do Ensino Primário	Com exame do Ciclo Preparatório ou equivalente	Com o Curso Geral do Ensino Secundário ou equivalente	Com o Curso Complementar do Ensino Secundário ou equivalente	Com frequência de Curso de Ensino Médio	Com frequência de Curso do Ensino Superior
23%	8%	44%	9%	8%	3%	2%	3%

Fonte: Direcção-Geral de Educação Permanente (1979). Trabalhos Preparatórios para o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA) / Relatório Síntese

analfabetismo ao longo de um período extenso, como um indicador da evolução da situação educativa no país, verificamos, como já referimos anteriormente, como ela tende a reduzir-se progressiva e sistematicamente, parecendo, esse processo, obedecer mais a fatores associados a alterações na estrutura socioeconómica do que a políticas educativas, campanhas ou programas de alfabetização, etc. No entanto, cremos que uma análise mais fina que levasse em conta as inúmeras variáveis que compõem a realidade do analfabetismo (distribuição por regiões – o analfabetismo é sempre maior no interior do país do que nas zonas litorais, nas zonas rurais relativamente aos aglomerados urbanos; distribuição por género – atinge mais as mulheres do que os homens; distribuição etária – o analfabetismo é tanto maior quanto a faixa etária que consideramos é mais elevada; a distribuição por grupos socioeconómicos – os grupos sociais de menores rendimentos são mais atingidos por esse fenómeno) e a sua evolução diferenciada, seria possível assinalar melhor os tipos de impactos e os resultados alcançados pelas sucessivas medidas e ações educativas empreendidas para minorar essa realidade. Refira-se ainda que, o relatório da DGEP (1979:63) indicava que, entre a população analfabeta inquirida, apenas 8% manifestava o desejo de aprender a ler e a escrever, subindo para 26% a percentagem dos que sabendo ler e escrever ou possuindo apenas a 4ª classe, gostariam de prosseguir os estudos. Resultado, sem dúvida, expressivo, quanto a uma certa resistência cultural à alfabetização e à escolarização, de uma parte significativa da população. Situação que apenas poderia ser contrariada por uma política de educação de adultos coerente, sistemática, adaptada às características das pessoas analfabetas ou com baixa escolaridade e prolongada no tempo. O período da «normalização» registaria, neste capítulo, progressos e impasses significativos. É a política para a educação de adultos desenvolvida pelos diversos governos constitucionais durante a década da «normalização» (1976-86), bem como as dinâmicas sociais que em seu redor se formaram (ou não) que pretendemos analisar seguidamente.

4.3.1. O «deserto»"[431] – nas políticas públicas de educação de adultos. O papel de «resistência» dos movimentos populares (1976-78)

4.3.1.1. A política de «tábua rasa» dos primeiros governos constitucionais

Com a tomada de posse do I Governo Constitucional, as grandes linhas de orientação para a educação de adultos, e as medidas então em curso são, como referimos acima, efetivamente suspensas. A política de educação de adultos, então seguida, pode

[431] Referindo-se ao período entre a constituição do I governo constitucional no Verão de 1976 e a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica dos Adultos (PNAEBA), em 1978, considera Alberto Melo, que o "*movimento de construção da educação de adultos em Portugal, foi forçado a uma penosa «travessia do deserto»*" (1981:373).

caracterizar-se, sobretudo, pelo empenho em desfazer o que quer que tenha sido realizado entre 1974-75, mais do que em promover uma política alternativa. Essa «política» prolongar-se-á até final do mandato de Sotto Mayor Cardia e do II governo constitucional em Agosto de 1978. A questão da educação de adultos está praticamente ausente do programa do I governo constitucional (resume-se a duas alíneas e meia dúzia de linhas), onde se refere a "*elaboração de um plano de educação permanente que atenda às necessidades de preparação cultural e profissional dos trabalhadores*", aproveitando os recursos existentes (escolas, ensino à distância, estruturas de formação profissional) e a "*preparação de alfabetizadores*", com vista a "*trabalhar seriamente na erradicação do analfabetismo*" (programa do I Governo Constitucional, pág. 100). Enunciações meramente retóricas, que não tiveram qualquer consequência prática. Mais extenso e detalhado, o programa do II governo constitucional (PS/CDS) elaborado, já depois de uma discussão na Assembleia da República (Janeiro 1978), onde o governo foi fortemente criticado pela sua inação, neste campo, constitui, ainda assim, uma lista de intenções vaga e inconsequente. Considerando-se prioritária a "*realização de acções no domínio da alfabetização*" (programa do II Governo Constitucional, pág. 118), aponta-se à restruturação dos serviços responsáveis de educação de adultos, à utilização das estruturas regionais do Ministério da Educação para a execução de programas de educação de adultos, à definição de normas orientadoras (conteúdos, métodos e sistemas de avaliação) para a realização dessas ações e à formação de professores e alfabetizadores em técnicas pedagógicas adequadas. A formação profissional volta a ser considerada um domínio importante no campo da educação de adultos, mas nada de concreto é avançado para além do levantamento da situação existente e da formação de uma Comissão Interministerial com o objetivo de "*estudar, planear e programar acções visando a coordenação entre o ensino, a formação profissional e o mercado de trabalho*" (idem:119). Na realidade, nada se irá passar, nos meses seguintes, no sentido da concretização destas intenções, ficando aquelas como meras declarações vazias de conteúdo efetivo.

Ao contrário, e como referimos anteriormente, esses governos, produzindo uma narrativa política assente na diabolização da ação do aparelho de Estado, até aí realizada, infiltrado este, como afirmavam, por perigosos agentes ao serviço de forças totalitárias, condenando muitas das movimentações populares e olhando com desconfiança a atividade de muitas das organizações que delas emanavam como Comissões de Moradores e de Trabalhadores, organizações sindicais e populares, conduziram uma política, de «limpeza» dos serviços públicos dos elementos considerados mais alinhados com as orientações produzidas no período revolucionário que as desestruturou e paralisou. Também cessaram de forma generalizada e abrupta, as ajudas financeiras e materiais aos movimentos e organizações populares, com atividades no

campo da educação. No caso da Educação de Adultos, tais orientações traduziram-se na «decapitação» da Direcção-Geral de Educação Permanente, através da demissão (por iniciativa dos próprios ou por decisão do governo) dos seus principais responsáveis (Alberto Melo, então diretor desse organismo, demite-se ainda em Agosto de 1976) e na suspensão generalizada dos apoios às associações culturais ou de educação popular que estivessem a realizar ações de animação cultural ou de alfabetização e que se traduziam, sobretudo, no auxilio à contratação de animadores e alfabetizadores/educadores. Para além da paralisação das atividades da DGEP, incluindo a cessação da publicação do jornal "Viva Voz", que aquela entidade projetava editar (só chegaria a sair o nº 0 em Junho de 1976, vindo a ser retomado, posteriormente, em circunstâncias político-educativas diferentes), pouco se vislumbra que reflita a existência de uma politica alternativa para o setor da educação de adultos. Neste campo regista-se apenas a criação de cursos noturnos de ensino preparatório, com a duração de um ano, nas escolas de ciclo preparatório (cursos intensivos, como lhes chama João Barroso, cujos programas não eram mais do que uma justaposição concentrada dos currículos já existentes para esse nível escolar)[432].

Na linha de desconstrução das estruturas existentes assinale-se a alteração por decreto-lei (revertida pela Assembleia da República), do nome e das funções da Direcção-Geral de Educação Permanente, fundindo aquele organismo com o FAOJ-Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis. Argumentava o Ministério da Educação pela existência de "*paralelismo e sobreposição*" (decreto-lei nº 478/77 de 15 de Novembro) nas competências desses dois organismos, pelo que não se justificava a sua existência autónoma, propondo a sua fusão num único organismo que garantisse o "*efectivo apoio às actividades juvenis e à promoção cultural dos adultos*" (idem).

A nova estrutura teria como objetivo fundamental "*completar, quer em relação à juventude, quer em relação aos adultos, a ação do sistema educativo institucional*" (idem, artº 1). Seriam, assim, criadas a *Direcção de Serviços de Actividades Juvenis* e a *Direcção de Serviços de Alfabetização e Promoção Cultural*, sob o chapéu de uma nova entidade designada como *Direcção-Geral de Extensão Educativa,* cujo financiamento seria assegurado por um *Fundo de Extensão Educativa*, estruturalmente independente do novo organismo criado, ainda que algumas das personalidades designadas lhes fossem comuns. Na orgânica ministerial, a DGEP, ainda que nunca tivesse tido, desde a sua criação, em 1973, uma lei orgânica que regulamentasse as suas funções e funcionamento, era, assim, «despromovida» de Direção-Geral a Direção de Serviços. Esta circunstância, não constituiria problema de maior caso a alteração projetada se viesse a traduzir numa

[432] Despacho nº 95/77 de 20 de Julho. A opinião de João Barroso sobre estes cursos (e outros assuntos) encontra-se no *Jornal da Educação* nº 8, Janeiro de 1978, sob o título, *Trabalhadores-estudantes: duas faces da mesma realidade*. Nele, o autor, crítica "*uma política educativa que tem ignorado as preocupações duma grande camada da população*" e discute "*algumas soluções, que as partes interessadas propõem*".

maior capacidade de intervenção dos novos «serviços» no âmbito da estrutura agora criada. No entanto fundir numa única entidade, o apoio ao associativismo juvenil com a alfabetização e a promoção cultural de jovens e adultos não apareceu, aos olhos de muitos, como uma boa ideia. Chamado à Assembleia da República, para retificação, pelo PSD, o decreto que instituía a *Direcção-Geral de Extensão Educativa*, viria a ser «chumbado» por todos os grupos parlamentares, à exceção do Partido Socialista. Apesar de se tratar de um projeto falhado (talvez seja mais correto dizer adiado, pois, de facto, esta designação, com o significado de secundarização da educação de adultos a uma educação de segunda oportunidade para jovens que abandonavam a escola, viria a ser concretizada em meados da década de oitenta), a discussão, então travada na Assembleia da República, é representativa do posicionamento dos diversos atores políticos – partidos políticos e governo - naquele período, em face de questões fundamentais como a educação de adultos, a alfabetização ou a educação permanente, razões pela qual lhe dedicamos, a seguir, alguma atenção.

4.3.1.2. A Educação de Adultos em questão: um debate no Parlamento nos inícios da «normalização» educativa

No debate, realizado na Assembleia da República, alegava o Partido Socialista, em defesa da fusão desses dois organismos, que a ação de cada um deles prosseguia o mesmo fim, isto é, a persecução de uma atividade de "*extensão e apoio ao sistema de ensino que se desenvolve quer ao nível da juventude, quer ao nível do adulto*", pelo que se recomendaria a sua integração "*num mesmo órgão*" para a obtenção de uma maior coordenação e eficácia (intervenção do deputado do PS, Mata Cáceres) [433]. Além do mais, segundo este deputado, a existência de paralelismos, sobreposições, simultaneidades e interdependências na ação do FAOJ e da DGEP, dirigidas quer à animação juvenil quer à promoção de atividades de educação permanente, podia ser comprovada na dificuldade, em muitas circunstâncias, de determinar as fronteiras da ação de cada uma. O exemplo, escolhido para ilustrar essa realidade foi o de uma atividade teatral, ou musical, ou de outro âmbito, realizada por jovens numa coletividade, dirigir-se, normalmente, a um público de jovens ou adultos indistintamente. Outras vantagens da fusão proposta adviriam, também, da possibilidade que assim se criava, de um melhor aproveitamento das infraestruturas e dos meios humanos existentes (por exemplo, as 22 delegações regionais do FAOJ poderiam ser aproveitadas para ações de educação permanente), bem

[433] Diário da Assembleia da República, I Série, nº 25, 6 de Janeiro de 1978, páginas 896-897
http://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/01/01/02/025/1978-01-05

como uma melhor utilização dos recursos financeiros (idem)[434]. Refira-se que, quer no decreto-lei que propõe a instituição da Direcção-Geral de Extensão Educativa, extinguindo, consequentemente, a DGEP e o FAOJ, quer nas intervenções do deputado do PS encarregado de o defender no parlamento, nunca se procede a uma clarificação do entendimento que é feito pelo governo ou por aquele partido, dos conceitos de Educação Permanente, Educação de Adultos, Promoção Cultural ou Animação Juvenil que são utilizados de forma vaga e imprecisa.

Da parte dos partidos que se opunham à iniciativa do governo (PSD, PCP e CDS), independentemente das diferentes sensibilidades de cada um, encontravam-se pontos comuns na crítica à inação do governo no campo da educação de adultos (nomeadamente à paralisia da DGEP efetuada no I Governo Constitucional), na subordinação da Educação de Adultos e da atividade dos organismos juvenis a um complemento da educação formal vendo muito mais desvantagens do que vantagens na fusão da DGEP e do FAOJ, sob o chapéu da nova Direcção-Geral a criar, nos termos em que o governo a apresentava. Assim, por exemplo, o PSD afirmava que a ideia subjacente à criação da Direcção-Geral de Extensão Educativa estava "(…) *toda inquinada por um grave erro fundamental. Toda ela assentava na junção das actividades juvenis com o que o decreto chama de educação permanente*".[435] Assentando o seu discurso sobre a importância da educação permanente nas sociedades contemporâneas, afiançava o deputado daquele partido (Pedro Roseta), que o governo revela "*desconhecimento do que é a educação permanente no mundo*" e que esta é uma realidade que não pode ser confundida com o apoio às atividades juvenis, não podendo estas duas realidades "*serem misturadas ainda que a nível meramente estrutural sem graves prejuízos*" (idem). Assinale-se que Pedro Roseta, que se alonga sobre o conceito de Educação Permanente, citando Lengrand e Faure, procura demonstrar o erro cometido pelo governo, ao assumir uma conceção estreita de educação permanente que "*neste diploma aparece confundida com educação recorrente*" (idem). Para este deputado, havia que fornecer aos portugueses, instrumentos educativos, culturais e mentais para acompanharem a evolução de uma sociedade em mutação profunda. E a educação permanente constituiria o instrumento essencial para isso, não podendo ser confundida com alfabetização, com promoção cultural ou com atividades para jovens, pois que, englobando essas vertentes, não se esgotava nelas.

Considerava o PSD, que o decreto que instituía a nova Direcção-Geral se esquecia "*dos trabalhadores já lançados profissionalmente, mas ultrapassados pelos progressos e mutações da técnica*" (intervenção do deputado Gonçalves Sapinho)[436] ou daqueles que

[434] Diário da Assembleia da República, I Série, nº 26, 11de Janeiro de 1978, página 919

[435] Diário da Assembleia da República, I Série, nº 25, 6 de Janeiro de 1978, pág. 888

[436] Diário da Assembleia da República, I Série, nº 26, 11 de Janeiro de 1978, pág. 918

mudam de emprego ou a ele voltam depois de um longo interregno, nada dizendo sobre cursos de reciclagem ou de aperfeiçoamento. Também nada dizia aquele diploma sobre uma grande parte das mulheres que sabendo ler e escrever, não desempenhavam qualquer atividade profissional, dedicando-se quase exclusivamente a atividades domésticas, "*deixando por explorar um vastíssimo e importante campo do corpo social*" (idem). Este deputado chega mesmo a referir-se à tendência "*em países mais avançados*" para a "*desescolarização do fenómeno educativo*" e dos esforços, neles realizados, para "*subordinar todo o esquema educativo aos ditames da educação permanente*" (idem). Mesmo no campo da alfabetização, o conceito apresentado afigura-se, aos seus olhos, algo restrito à aprendizagem da leitura e da escrita, quando deveria ser uma componente de um projeto mais amplo de desenvolvimento, que incluísse a promoção técnica, cultural e profissional dos alfabetizandos. Por considerar que uma coisa é a educação permanente e outra coisa a política de apoio às atividades juvenis e que o diploma do governo "*subalternizava*" a educação permanente ao procurar fundir essas duas áreas de ação, num único organismo e que, no campo da alfabetização, existem "*fundadas dúvidas sobre se há uma real vontade política de atacar um problema que afecta uma parcela importante do povo português*" (idem), o PSD recusava a ratificação do decreto-lei governamental.

Quanto ao PCP, a sua preocupação principal centrava-se na questão do combate ao analfabetismo, "*uma das heranças mais graves que o regime fascista nos deixou*" (intervenção da deputada Zita Seabra)[437]. Eram, dizia, esta deputada, mais de dois milhões de portugueses que não sabiam ler nem escrever, o que não podia deixar de chamar à responsabilidade um ministro que, estando há mais de dezasseis meses no cargo, "*nada fez neste campo*", antes "*liquidando mesmo o que se estava a fazer*", terminando o mandato (à data da discussão deste diploma o I Governo Constitucional encontrava-se demissionário pela rejeição da moção de confiança que havia apresentado à Assembleia da República), com um decreto "*em que o Estado se demite de cumprir o preceito que a Constituição lhe incumbe de «eliminar o analfabetismo»*" (idem). Com efeito, para o PCP, aquele diploma, visava "*atrofiar numa amálgama obscura a educação permanente, e o analfabetismo, com o apoio aos organismos juvenis e essa estranha coisa que é um fundo que serve para tudo*" (idem). Este partido, encontrava uma clara contradição entre o preâmbulo do decreto onde, segundo ele, se parecia querer dar um impulso decisivo ao combate ao analfabetismo, através da instituição de um serviço específico de alfabetização, com o articulado do decreto, onde este serviço não é habilitado das competências necessárias, visto que pouco mais é previsto, do que o "*mero apoio às iniciativas de alfabetização que forem surgindo e nem todas certamente…*"

[437] Diário da Assembleia da República, I Série, nº 25, 6 de Janeiro de 1978, pág. 892

(idem), nem dos recursos humanos e financeiros indispensáveis. [438] Refira-se que o PCP, também contestava que, para a atribuição de apoios às iniciativas de alfabetização, se exigisse um reconhecimento prévio, por parte do Ministério, das associações de educação popular ou outras associações locais, que estivessem interessadas em as promover, como se indicava no articulado daquele decreto.

Para aquele partido a questão da «eliminação do analfabetismo» era uma questão prioritária, na medida em que ela não só visava a democratização da cultura, como a própria democratização da sociedade portuguesa (idem). Tratava-se, pois, de uma questão inerente à própria sobrevivência e consolidação do regime democrático recentemente implantado. Neste sentido, o Estado não se podia demitir duma incumbência que a Constituição da República lhe tinha atribuído. Essa «missão», que deveria ser desempenhada pela ação direta do Estado, poderia sê-lo, também, pela sua ação indireta, através do apoio a entidades que se envolvessem nesse combate. É assim que o Estado, afirma Zita Seabra,

> "*tem de ter um Plano Nacional de Alfabetização, tem de tomar a seu cargo a erradicação desses 30% de analfabetos*". Mas o "*próprio Estado deve apoiar e incrementar as iniciativas populares que forem tomadas no sentido de contribuir para o fim desse grave problema* (…) *quer se trate de iniciativas estudantis, quer se trate de iniciativas em todos os outros campos* (…) *desde autarquias, comissões de moradores, todo o tipo de estruturas…* (idem)[439]

Na sua declaração de voto final, o PCP indica três razões fundamentais para não ratificar o decreto-lei do governo: a manifesta falta de perspetivas e de vontade política para encarar seriamente a resolução do problema da alfabetização e da educação permanente; a arbitrariedade e discricionariedade que enforma o decreto-lei, no que concerne ao funcionamento do fundo financeiro e quanto às exigências feitas às associações de educação popular para apoiar a sua atividade; a ameaça aos postos de trabalho de dezenas de trabalhadores (no FAOJ e na DGEP).

Se o PSD olhou para o decreto-lei que criava a Direcção-Geral de Extensão Educativa e viu nele um empobrecimento e uma falta de resposta a uma política alargada de educação permanente e o PCP considerou que, aquele diploma, de modo algum, correspondia ao combate essencial que havia a fazer contra o analfabetismo, o CDS

[438] Para além de considerar que o decreto, aprovado pelo governo, subalternizava o combate ao analfabetismo, o PCP questionava igualmente a constituição de um fundo destinado ao financiamento das atividades da nova direção-geral, que funcionaria de forma autónoma e independente daquele organismo (se bem que o diretor e o subdiretor integrassem a sua direção) e cujos responsáveis seriam também de nomeação exclusivamente ministerial. Do mesmo modo, a concentração de serviços induzida pela criação do novo organismo previa a dispensa de 96 trabalhadores, algo com que o PCP também não concordava.

[439] Diário da Assembleia da República, I Série, nº 25, 6 de Janeiro de 1978, pág. 894

atentou, sobretudo nos seus efeitos negativos sobre uma política de juventude que considerava tardar em se afirmar em Portugal. Assim, pela voz do deputado Nuno Abecassis, começou por recusar a existência de paralelismos e sobreposições entre o FAOJ e a DGEP, que aconselhassem a sua fusão, bem como a sua redução a uma função complementar do sistema de ensino, pois, essa fusão, iria traduzir-se numa menor atenção a cada uma das áreas[440]. Na sua perspetiva, uma política de juventude não poderia restringir-se a uma questão de educação ou de promoção cultural, tendo de encarar as questões de económicas e de emprego, de habitação ou previdência, manifestamente ausentes do diploma em apreciação. Tendo em vista, a "*extremamente restritiva definição de competências da Divisão de Serviços de Actividades Juvenis*", não era dada resposta a "*uma das questões mais urgentes da sociedade portuguesa, ou seja, a definição clara e coerente de uma política nacional de juventude*" (idem). Por considerar que aquela iniciativa do governo, confundia "*as acções que visam uma mais correcta inserção dos jovens com a promoção cultural da sociedade portuguesa ou com a alfabetização de adultos*", que cada uma dessas áreas era tão especifica e carente de uma intervenção especializada, que não deviam ser misturadas, aquele partido, também se pronunciou contra a ratificação daquele diploma, que foi, assim, claramente rejeitado pela maioria dos deputados.

Recusada a ratificação do decreto-lei, pela Assembleia da República, a ideia da constituição da Direcção-Geral de Extensão Educativa, através da fusão da DGEP e do FAOJ, não chegou, naquele momento, a ver a luz do dia, mantendo-se, pois, a existência daqueles dois organismos. A tomada de posse, poucos dias depois deste debate, do II governo constitucional (aliando o CDS ao PS), na sua curta existência, não traria nenhuma nova dinâmica à ação governativa no campo da educação de adultos, permanecendo a paralisia geral que até aí tinha caracterizado a atividade dos governos constitucionais nesse setor.

4.3.1.3. A ação do movimento popular no campo da educação de adultos e da animação sociocultural, nos primeiros governos constitucionais

A interrupção da ação da DGEP, a partir do Verão de 1976, e o consequente términus da ligação entre esta e as associações locais e populares que vinha apoiando, não puseram fim, obviamente, à atividade destas estruturas no campo da educação popular e da educação de adultos. Apesar de enfrentarem um novo contexto político que lhes era mais adverso e de se ter vindo a registar uma diminuição (discutível quanto ao ritmo e à

[440] Diário da Assembleia da República, I Série, nº 25, 6 de Janeiro de 1978, pág. 895

amplitude) das dinâmicas associativas[441], as coletividades populares continuaram a desempenhar um importante papel na defesa e na promoção dos interesses das populações e das comunidades onde se inseriam e onde desenvolviam a sua atividade.

Não é, contudo, tarefa fácil dar conta de uma ação desenvolvida ao nível local e no interior das próprias comunidades, promovida por associações diversas, coletividades culturais e recreativas ou grupos informais, animada por voluntários, que se concretiza, enfrentando, muitas vezes, inúmeras dificuldades e a escassez de recursos financeiros, materiais e humanos, sem preocupações de publicidade, visibilidade ou de registo para o futuro. De qualquer modo, existem testemunhos e evidências que, se não nos permitem quantificar com rigor as atividades desenvolvidas, o número de pessoas ou as entidades envolvidas, consentem uma tipificação das atividades realizadas, dos problemas sentidos, dos recursos mobilizados. Refira-se que, no que diz respeito à educação de adultos, Alberto Melo e Ana Benavente, no livro em que dão conta da experiência da DGEP, entre o final de 75 e o Verão de 1976, afirmam que aquele organismo mantinha relações institucionais com cerca de quinhentos grupos locais que desenvolviam a sua atividade no campo da alfabetização e educação básica de adultos, ou da animação cultural (1978:107). Seriam, no entanto, muitas mais, as entidades que, enraizadas nas comunidades locais, através de associações populares, comissões de moradores, centros sociais e culturais, casas do povo, etc. levavam a cabo uma atividade de animação sociocultural e/ou de educação popular/educação de adultos, desligadas de qualquer vinculação a organismos do poder central ou autárquico (também este último, à época, em fase de estruturação). Pode-se afirmar, no entanto, que todo este trabalho, realizado, sobretudo, à custa do voluntarismo militante de muitos, sofria, por um lado, de uma manifesta falta de visibilidade social, que pode ser lida na sua pouca presença nos meios de comunicação social e mesmo na imprensa de referência, mais atenta às questões educativas e culturais e, por outro lado, de uma dificuldade de se constituírem como um movimento auto-organizado, que juntando forças a nível local, regional e nacional, fizessem ouvir a sua voz e valer as suas reivindicações. O movimento popular, fortalecido com a revolução de Abril, e nela tendo desempenhado um papel essencial,

[441] Numa «Mesa Redonda» promovida pelo *Jornal da Educação*, em Março de 1980, sobre Educação Permanente, Cultura Popular e Alfabetização de Adultos, puderam-se ouvir opiniões contrastantes sobre a situação do movimento associativo popular. Assim, por exemplo, enquanto Madeira Luís (membro da Associação Portuguesa de Animadores Culturais), falava da "*extrema pujança que, neste momento, o movimento associativo cultural tem, capaz de dar resposta a muitas das necessidades populares da educação*", Orlando Garcia (membro da mesma associação), refere-se, por sua vez a um "*recuo qualitativo*" do movimento associativo e a uma perda de capacidade de iniciativa e de organização (Jornal de Educação nº 32, Março de 1980). No mesmo jornal (nº 41, Fevereiro de 1981) numa conversa entre Alberto Melo e Lucília Salgado, o primeiro referia-se ao assunto dizendo que, na sua perceção, o movimento associativo "*está ainda muito vivo*" e interrogava-se se a perceção generalizada de diminuição da ação do movimento associativo se deveria à comunicação social que não lhe prestava atenção por "*não interessar falar dele, por não corresponder ao projecto implícito da classe política portuguesa*", ou se na realidade, o movimento popular, estaria " *a perder o pé ou a perder algum dinamismo*". No mesmo sentido, Rui Grácio (1979), refere-se ao "*aludido afrouxamento*", como real, mas talvez exagerado pela comunicação social. Tempos houve, diz, em que esta "*reverberava de maneira continuada, a profusão de iniciativas e acções como modelo persuasivo, senão mesmo contagiante* (…)*, ao contrário, hoje, não tem registo público, ou não são largamente difundidas valiosas experiências* (…) *que, em condições ingratíssimas vão compondo a imagem de um Portugal trasmudado*" (Revista Intervenção, nº 12).

mas não tendo conseguido transformar o impulso revolucionário em força organizativa institucionalizada (talvez com a exceção do movimento sindical) confrontava-se, agora, em circunstâncias políticas, que lhe eram mais adversas, com limitações significativas no campo da mobilização e organização popular.

4.3.1.4. A revista «Intervenção» e o «Movimento» de Animação Sociocultural

Em Fevereiro de 1977 saiu o primeiro número de uma publicação intitulada *Intervenção -Revista de Animação Sociocultural*, da qual se editaram dezasseis números (o último dos quais em Outubro de 1980), que pretendia, de algum modo, «remar» contra a dispersão e o isolamento das diversas entidades e atores de atividades culturais e educativas de base, contribuindo para a reflexão em torno da animação sociocultural e do seu desenvolvimento, que se entendia como necessário a

> "*uma libertação cultural*" dos cidadãos que lhes permitisse "*uma participação de parte inteira no cumprimento das responsabilidades cívicas impostas por um país em plena reconstrução*" e um "*combate educativo pela democracia e pela cultura*", desenvolvendo formas de "*educação popular e de ação cultural politicamente situadas, mas partidariamente neutras*" (Intervenção nº 1, págs. 4-5).

Nascida do "*esforço de um grupo de animadores*" socioculturais (Editorial) e a eles principalmente dirigida, perspetivava-se como um "*ponto de encontro*" entre animadores, quer utilizassem estes o desporto, o teatro, a alfabetização, ou outros meios artísticos ou culturais, quer essas atividades se dirigissem a trabalhadores jovens ou adultos, a crianças ou adolescentes, visando a troca de experiências e o debate da problemática da animação. Não descurando, no entanto, a abertura a associações culturais, organizações populares de base, coletividades, etc., cuja atividade se inserisse "*numa prática de intervenção cultural e que torna necessário divulgar, discutir e inventariar, para que não se percam pelo seu isolamento*" (idem).

Estreitamente entrelaçada com a educação popular/educação de adultos, numa ótica informal/não formal e com uma dimensão política associada à mudança e transformação social, que se situa no prolongamento das lógicas de ação postas em marcha pelo processo revolucionário, a perspetiva de animação sociocultural/ação cultural, defendida nas páginas da revista, pretendia ser mais do que a simples transmissão de conhecimentos culturais ou tornar acessíveis o consumo de bens culturais a grupos sociais deles afastados. Ela deveria ser um verdadeiro "fazer cultura" a partir das vivências, das realidades e das necessidades dos grupos sociais populares e da sua participação e afirmação no processo político e social. Deste modo, a animação

sociocultural não poderia ser apenas mais uma área profissional de atividade, um género de trabalho social institucionalizado, com os seus agentes, os seus cursos, a sua carreira, etc., mas fundamentalmente uma forma de atuação que desse sentido a um conjunto de atividades possíveis, que podiam ser, entre outras, a criação de cooperativas de habitação ou consumo, de creches e parques infantis, de ciclos de cinema, atividades desportivas, encontros de moradores, ateliers de serigrafia, artesanato, etc., que encontrassem a sua razão de ser numa "*ação libertadora e de consciencialização do corpo e do pensamento*" (Intervenção nº 3-4, pág. 36). Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento da animação sociocultural/ação cultural/ educação popular/ educação de adultos pressupunha, por parte daqueles que a promoviam, um conhecimento profundo do meio, das suas gentes, da sua cultura própria, das suas atividades produtivas e privilegiava uma ação em torno da comunidade e dos pequenos grupos, encaminhando-se no sentido de "ser a *própria comunidade a assumir organizadamente a direcção do trabalho que se desenvolve*" (Intervenção nº 5-6, pág. 4).

Referências à educação de adultos, nomeadamente a questão da alfabetização, apareciam regularmente nas páginas da revista, concetualizada habitualmente como uma dimensão integrante da própria animação sociocultural/ação cultural ou, no mínimo, estreitamente articulada com ela. Assim, por exemplo, um grupo de professores do Centro, logo no primeiro número da revista, chamava a atenção para as especificidades do que considerava ser a situação portuguesa, como a existência de um contacto próximo dos analfabetos com o «mundo letrado», dada a profusão do texto escrito (em anúncios, em sinais de trânsito, no acesso aos jornais, nas pessoas que sabiam ler e escrever pelas quais eram rodeados); a diferença entre o campo e a cidade, sendo o primeiro um contexto muito mais homogéneo do que o segundo, estando as experiências de alfabetização a acontecer sobretudo em zonas urbanas. Também o alfabetizando era, na sua perspetiva, um ser numa espécie de «dois mundos». Desenquadrado já do mundo (iletrado) que está a deixar, encontra dificuldades em se integrar (sobretudo, se se encontra sozinho nesse esforço) no mundo da cultura escrita descobrindo-se, assim, desenraizado. Deste modo, a alfabetização, por si só, de pouco servia. E era aqui, na sua articulação com a alfabetização, que a animação sociocultural se revelava fundamental, motivando o "*recém alfabetizado para a sua progressiva consciencialização cultural e para que se torne cada vez mais sujeito da sua própria evolução*". Neste sentido, o trabalho de pós-alfabetização era tão importante como a própria alfabetização (Intervenção nº 1, pág. 21-22).

Assinalavam os promotores da revista a "*ausência de qualquer iniciativa tendente à formação de animadores ou a um trabalho de animação por parte dos organismos oficiais*" (idem, nº 3-4, Editorial) ou a "*inexistência de uma política cultural de apoio efetivo às associações e manifestações culturais populares pelos governos*

constitucionais", ao mesmo tempo que constatavam a "*desmobilização elevada*" de muitas associações (idem, nº 7, Editorial) e o "*isolamento das associações culturais e de educação popular*" (idem, nº 9, pág. 63), que associavam ao refluxo do movimento popular, pós 25 de Novembro de 1975, ao avanço das forças políticas que jogavam na passividade e desmobilização das massas populares, mas também à dificuldade de as forças «progressistas» construírem uma análise clara da situação e encontrarem os meios adequados de atuação (Intervenção, nº 7, Editorial).

É neste contexto que, a partir de 1977, se irá verificar um esforço de troca de experiências e de articulação de posições entre ativistas e estruturas do movimento popular, no campo da cultura e da educação popular, que conduziram à realização de diversos encontros de carácter nacional. Assim, em Março desse ano, realiza-se, em Coimbra, o *I Encontro de Associações de Educação Popular e de Apoio a Organizações de Base*, promovido pelo CAOB – Centro de Apoio às Organizações de Base (Lisboa) e pelo CEEC- Centro de Estudos, Educação e Cultura (Porto) e, em Abril, promovido pela APAC – Associação Portuguesa de Animadores Culturais, no Estoril, decorre o *I Encontro de Animadores Culturais*. Nos anos seguintes, estas entidades (e outras) promovem vários Encontros sob a designação de *Encontros Nacionais de Associações e Animadores Culturais*. Em Lisboa, em Dezembro de 1978, realiza-se o *II Encontro de Associações e Animadores Culturais* e, novamente em Coimbra, é realizado o *III Encontro*, em Julho de 1979.

Uma leitura da documentação produzida em alguns destes Encontros (normalmente um Guião Preparatório e Relatório com as conclusões)[442] mostra, entre muitos outros aspetos, uma atenção particular à discussão dos conceitos de Animação Sociocultural (o que é e para que serve); da afirmação da sua intencionalidade de intervenção social crítica e emancipatória (pela cultura e educação) em detrimento de uma perspetiva de ocupação dos tempos livres; da caracterização das limitações e dos problemas sentidos; da procura das estratégias mais adequadas de ação e dos instrumentos (ferramentas) e metodologias mais úteis; da consciência da necessidade dum conhecimento aprofundado das comunidades onde a «ação cultural» se desenvolve; da articulação do «movimento cultural» com outras componentes do movimento popular como os sindicatos ou as cooperativas; da importância da formação dos animadores socioculturais, recusando-se, no entanto, a sua institucionalização.

Por vezes, faziam-se ouvir tensões e divergências quanto às melhores formas de organização dessas iniciativas. Uma das que aparece mais claramente é uma clivagem em torno de uma abordagem mais concetual e teórica da animação sociocultural

[442] Ver Revista *Intervenção* nºs 8,13 e 15

(demasiado intelectual diria o Centro Cultural Bento de Jesus Caraça de Vila Viçosa)[443] ou uma aproximação mais empírica, a partir dos problemas concretos apresentados pelas associações de base (que alguns entendiam poder fazer correr o risco de perda de perspetiva política). Mas também se ouviam críticas quanto à falta de representatividade nacional das entidades presentes oriundas, sobretudo, de Lisboa e Porto. No *III Encontro Nacional de Associações e Animadores Culturais*, optar-se-ia por fazer uma interrupção na realização desse tipo de Encontros, privilegiando-se, a realização de Encontros Distritais ou Regionais que permitissem constituir uma base mais sólida para o movimento associativo. Desses, realizar-se-iam alguns, como o *1º Encontro de Associações Culturais do Distrito de Viana do Castelo* (Outubro de 1979), o *1º Encontro das Colectividades do Concelho de Lagoa*, no Algarve, em Fevereiro de 1980, ou o *Encontro de Associações Populares e Culturais dos Distritos de Lisboa e Setúbal*, em Maio de 1982. Mas não se realizariam mais Encontros Nacionais.[444]

Sendo muitas as virtualidades deste «movimento», as dificuldades e fragilidades existentes também nos parecem bastante percetíveis: embora existisse a vontade e o desejo de promover uma discussão em torno das questões que se colocavam à animação sociocultural, do que eram e do representavam, do que podiam e deviam ser, dos caminhos trilhados e de uma abertura para a partilha de experiências e da elaboração de esforços comuns, nunca é traçado, por exemplo, nos documentos que tivemos oportunidade de consultar, um quadro global que permitisse passar para o exterior a ideia da representatividade social, da força e vitalidade do movimento associativo, da dimensão e diversidade dos campos de intervenção, do número de associações (ainda que aproximativo) envolvidas nesse trabalho cultural, dos ativistas e das pessoas abrangidas (mesmo que por estimativa) - o trabalho é, sobretudo, dirigido para o «interior» do movimento» e são poucas, ou inexistentes, as iniciativas voltadas «para fora», dirigidas à divulgação de ideias-força que funcionassem como agregadoras do movimento; o número de entidades envolvidas nestes Encontros foi sempre muito reduzido (no máximo, aproximadamente, 80 associações, no III Encontro), face ao universo das muitas centenas de associações culturais existentes, dando ideia que não foi possível ganhar o próprio movimento associativo popular para uma intervenção mais participada; não chegam a ser criadas estruturas permanentes de carácter nacional ou regional (apesar de terem sido propostas), que permitissem uma melhor coordenação da ação do movimento associativo

[443] Revista Intervenção nº 13, Pág. 36

[444] Apesar do envolvimento de associações populares nestes *Encontros Nacionais* de animadores e associações culturais, não os inserimos na mesma lógica de outros encontros de «coletividades populares», nomeadamente os organizados pela Confederação Portuguesa de Colectividades de Cultura, Recreio e Desporto, por nos parecer que, embora se possa constatar a existência de «territórios» comuns, as dinâmicas de organização e participação divergem em vários sentidos. Assim, por exemplo, os congressos promovidos a partir de 1987 (primeiro depois do 25 de Abril), pela «Confederação das Colectividades» decorreram já numa realidade política e social diferente, reunindo outros protagonistas e outras problemática de intervenção.

sociocultural; em consequência, a capacidade para pressionar ou influenciar o poder político no sentido desejado foi reduzida.

Toda esta atividade, com as suas virtudes e insuficiências, consistindo numa tentativa de encontrar respostas, a partir do interior do movimento popular, no campo da ação cultural e da educação, às novas condições políticas, à perda de energia da participação popular e à quebra dos apoios das estruturas do Estado, veio a decrescer a partir do início dos anos oitenta. Refira-se, no entanto, que ao nível das organizações de base (coletividades, associações culturais e desportivas, centros e casas da cultura, cooperativas de animação e cultura, centros sociais e comunitários, comissões e associações de moradores, casas do povo, bibliotecas populares, etc.) se foi mantendo, nas décadas seguintes, um conjunto significativo de atividades, ainda que, tendencialmente, menos comprometidas com uma perspetiva socialmente transformadora e, cada vez mais, entendidas como uma prestação de serviços à comunidade. A incapacidade do movimento popular, no campo cultural e educativo, para se auto-organizar autonomamente, em torno de estruturas locais, regionais e nacionais que lhe dessem uma maior consistência, constituiu, a nosso ver, uma das razões do seu progressivo enfraquecimento.

4.3.1.5. «Unir as Letras, Escrever Povo»[445] *- um intuito organizativo no campo da educação popular e de adultos*

Acompanhando todo este «movimento sociocultural» de resistência à orientação «normalizadora» e de recuperação conservadora, para que a política nacional se encaminhava, também ao nível mais específico da alfabetização e da educação popular, se desenvolveram iniciativas voltadas para o apoio às associações que, no terreno, organizavam atividades de alfabetização e de educação de adultos e que, fruto da in(ação) do Ministério da Educação se viam, repentinamente, sem qualquer tipo de suporte. É assim, que entidades já anteriormente presentes no campo da educação popular, a que já fizemos referências, como o GRAAL, a Base FUT ou a CEEC, ou novas como o GTAA – Grupo de Trabalho de Alfabetização de Almada (posteriormente designado *Semear para Unir* – Associação de Alfabetização e Cultura Popular), ou até personalidades a titulo individual como Helena Cidade Moura (professora e dirigente do MDP-CDE), publicam manuais para cursos de alfabetização, organizam ações de formação para animadores/monitores de alfabetização, editam de materiais de trabalho para apoio as sessões de alfabetização, ou ainda, organizam «*Encontros*», juntando diversas associações para troca de experiências. Materiais muito diferentes entre si, que se

[445] Título de uma publicação da *Associação de Alfabetização e Cultura Popular «Semear para Unir»* (1979).

aproximam pelo desejo e a esperança de que o (ou um) melhor domínio da leitura e da escrita, contribuísse para a libertação e a emancipação popular e para a diminuição das desigualdades sociais.

Assim, por exemplo, o *Manual de Alfabetização*, editado pelo Secretariado de Intervenção Cultural da Base FUT (Janeiro de 1977), apresenta-se como um trabalho comprometido com aqueles que acreditam na capacidade de iniciativa e de luta dos trabalhadores e de estes se tornarem protagonistas na transformação das suas condições de vida e das estruturas da sociedade, resultante das experiências dos seus "*trabalhadores-militantes*" no campo da educação em geral e do ensino em particular. Destina-se o Manual a contribuir para a reflexão e a preparação de "*animadores-trabalhadores*" que desejem pôr-se ao serviço de outros trabalhadores no campo do ensino e, especialmente, no da alfabetização. Constitui um material aberto a "*todos quantos estejam dispostos a pôr em causa o seu saber e queiram redescobrir, um novo sentido da História*" (1977:5). Como «*militantes operários*», afirmam-se portadores de uma conceção de cultura diferente da que é difundida pela classe dominante que procura justificar um sistema opressivo. Interessa a essa classe manter os trabalhadores na ignorância e no analfabetismo, pois constituem estratégias de manutenção do seu domínio pelo que ensinar o povo tornava-se perigoso, já que o sistema económico em vigor, necessita de trabalhadores "*humildes, dóceis e simples, o mais possível desconhecedores da vida socio-política e cultural do país*" (idem:10). Foi por terem tomado consciência dessa situação que, diziam, "*muitos de nós*", se dedicaram ao «*trabalho de alfabetização*». Não uma alfabetização que se limitasse a ensinar a ler e a escrever, mas uma alfabetização que leva a

> "*interrogarmo-nos mutuamente sobre a sociedade em que vivemos e nos leva a uma acção transformadora conjunta com vista à construção de uma sociedade, onde não seja possível que por serem trabalhadores, homems, mulheres e jovens não tenham acesso à instrução e ao ensino*" (idem:11).

Asseverando inspirar-se no método de alfabetização de Paulo Freire e nas suas próprias experiências como animadores culturais, procuram explicitar os passos necessários à organização de um curso de alfabetização, desde a discussão no grupo promotor dos objetivos pretendidos (alfabetizar porquê e para quê/alfabetizar quem e como), ao recrutamento dos monitores e à sua formação, ao «levantamento da zona» (no caso do Manual em apreço, basicamente perceber quem são os analfabetos ou semianalfabetos e as suas motivações). Inclui-se também uma descrição detalhada dos métodos e técnicas a usar (busca temática em torno da realidade social da comunidade e do seu universo vocabular, procura dos temas que permitam um trabalho de consciencialização, constituição do «circulo de cultura» (debates temáticos, incluindo normalmente discussões em torno da cultura e do saber erudito e popular envolvendo os

alfabetizadores e os alfabetizandos), escolha das «palavras geradoras» com as quais se iria trabalhar a aprendizagem da leitura e da escrita através dos fonemas que as compõem e que constituem os «tijolos» das palavras e das frases, utilização de imagens significativas, etc. O Manual termina com um poema de Bertold Brecht, no qual pode ler os seguintes versos:

> *Aprende homem do asilo/Aprende homem na prisão/ Aprende mulher na cozinha/Aprende sexagenária/tens de tomar o comando!/Frequenta a Escola, homem sem casa/Arranja saber, homem com frio/Faminto, pega no livro: é uma arma/Tens de tomar o comando!* (idem: 36-37).

Num registo diferente, algumas associações publicam textos destinados a ser trabalhados em contexto de alfabetização, remetendo para os problemas quotidianos socioeconómicos que as classes populares enfrentavam e para as lutas sociais que ocorriam. É o caso do G.T.A.A. que, em Maio de 1978, edita uma coletânea de textos escritos por populares em torno do 25 de Abril, a que deu o título de "*Vivenda da Liberdade*". Associando a leitura e a escrita às lutas sociais, e dirigindo-se diretamente aos leitores, escreve-se, na introdução, que

> "*persiste a desigualdade na casa que não podes alugar, na carta que não sabes escrever, no jornal que não aprendeste a ler, no trabalho que faz de ti uma máquina, nos transportes que prolongam o teu desgaste…*" e que com aquela publicação se pretende "*popularizar o sentir, as aspirações e as lutas que, travadas contra a exploração, te ganham para a resistência contra a dominação ideológica e para a progressiva afirmação do teu projecto de sociedade*".

Na mesma linha, em Outubro de 1979, recorrendo a textos de populares e de recém alfabetizados, a *Semear Para Unir*, publica nova coletânea. Num desses textos, em verso, a alfabetização é o próprio tema:

> *Nunca é tarde para aprender/ diz o povo com razão/Quem aqui não sabe ler/não perca esta ocasião/É aqui mesmo no Bairro/que o curso vai começar/Isto há-de ir até ao fim/venha sem desanimar/ Pode-se ir já inscrever/é ali na Sociedade/Não é preciso dinheiro/ traga é força de vontade*.

Já o *Manual de Alfabetização* de Helena Cidade Moura conta uma experiência concreta, numa zona rural de Sintra, "*onde faltam os transportes, a água, por vezes a luz, médicos, escolas, estradas, habitações, creches, lojas, jardins, cinemas, ginásios, teatros, etc*." (1979:3). Os homens trabalham em oficinas de automóveis, na indústria de extração do mármore ou na fábrica de uma multinacional aí existente. Ao fim da tarde, dedicam-se

a trabalhos agrícolas em pequenas courelas rústicas arrendadas a intermediários. As mulheres ocupam-se nas tarefas domésticas e na criação de galinhas, porcos e vacas. Uma vez por semana faz-se o pão e o queijo saloio para uso próprio e para venda. Os «donos» da região são os intermediários negociantes de gado e de leite, donos das cooperativas fascistas e membros de sociedades recreativas onde as mulheres não têm direito de voto. O 25 de Abril melhorou os rendimentos de trabalhadores e pequenos agricultores, no entanto, o essencial da estrutura social e económica ainda permanece muito próxima do que era antes dessa data. O objetivo do *Manual* é, como escreve, "*servir de guia, de ponto de reflexão e de crítica*" (contracapa), uma forma de abordar o problema "*com simplicidade, exatidão técnica, fugindo às complicações teóricas dos esquemas feitos para não funcionarem*" (ibidem). A autora critica a especulação meramente teórica que enfraquece a intervenção. Ao contrário, diz, uma troca de experiências diferentes, feita com honestidade e simplicidade, conduz a um aumento da capacidade de atuação. O "*acto de alfabetizar*", refere, mesmo que remunerado, terá de ser uma "*experiência nova*", na qual "*o maior ganho está na troca de saber entre o alfabetizando e o alfabetizador*" (ibidem). O *Manual* dirige-se à fase A, a primeira parte da alfabetização, que diz respeito ao "*descondicionamento do adulto perante o problema do ler e do escrever*" (ibidem). Refira-se que a alfabetização estruturava-se habitualmente, à época, em três fases: inicial (dirigida às pessoas que não sabiam ler); intermédia (dirigida aqueles que já com noções básicas de leitura e de escrita, precisavam de as melhorar) e final (dirigida aos que se preparavam para se auto-proporem ao exame da 4ª classe).

Seguindo o método de Paulo Freire (a quem, aliás, faz uma dedicatória no início do livro) e tomando como ponto de partida da alfabetização um conjunto de «palavras geradoras» relevantes e escolhidas pelos alfabetizandos, a autora procede a uma descrição/reflexão pessoal a partir da experiência concreta relatada, que conduz o leitor através de tópicos como a *Montagem duma Alfabetização*, onde se caracteriza a alfabetização como um ato de animação cultural, sendo desejável a participação da comunidade local. Levar as pessoas a querer ser alfabetizadas pressupõe uma dinâmica local, que será facilitada pela participação das pessoas letradas pertencentes ao meio em que vivem os analfabetos; as *Condições de Aprendizagem*, uma reflexão sobre a necessidade de estabelecer a confiança no grupo, no método seguido e na relação com o alfabetizador que, na realidade, deve ser um coordenador (expressão utilizada por Paulo Freire) que conhece bem os valores do grupo, partilha deles e faz com o grupo o "*caminho da libertação*" (idem: 5); as *Dificuldades de Aprendizagem*, considerando-se que os analfabetos apresentam duas grandes áreas de problemas em relação com a aprendizagem: uma de relação com o mundo que o rodeia e a outra de ordem interna. Quanto à primeira área-problema, considera a autora que a aprendizagem dos códigos

de leitura e de escrita é um caminho de convergência entre as camadas analfabetas e as camadas letradas que dominam os padrões culturais, que deverá tender para uma síntese cultural que leve a uma interação generalizada dos valores sociais e, consequentemente, alargue a área de liberdade dos homens (idem:9), e que isso provocará reações de oposição, seja dos próprios analfabetos que, em certas comunidades, "sacralizam» os valores do analfabetismo, seja de setores político-ideológicos que, por muito tempo, propagandearam o analfabetismo enquanto virtude moral, seja de caciques que assentam o seu controlo das populações rurais, na ignorância e no isolamento dessas populações. É por isso que, para Helena Cidade Moura, a passagem de "*objecto a sujeito é extremamente difícil, o que vem provar que a alfabetização não é um dado de adaptação conflitual, é sobretudo um dado consequente da dinamização social* (ibidem). Em certos lugares, pensa ela, a alfabetização caminhará apenas ao ritmo da alteração das relações de produção que, fatalmente, se irão modificando. Quanto aos fatores de ordem interna, prendem-se, sobretudo, com a insegurança interior face a uma nova situação em que "*joga o passado com o seu peso e o futuro com as suas interrogações*" e coloca o analfabeto entre o "*desejo intenso de transpor a barreira do analfabetismo e a angústia de não ser capaz; medo de não conseguir e vergonha pública de não ter conseguido"* (ibidem).

Também a *Formação dos Alfabetizadores* mereceu a sua reflexão, defendendo que uma das maiores dificuldades resulta da contradição entre a estrutura elitista e universitária dos hábitos de ensino em Portugal, conducente a uma formação intelectual dissociada do real, e a ação de alfabetização como um ato transformador a nível concreto da realidade humana. Deste modo, o alfabetizador deve "*caminhar pelo seu pé, para a síntese cultural entre classes oprimidas e opressoras*" e ser capaz de falar não sobre situações teoricamente vividas, mas de se empenhar na "*praxis da busca de liberdade*" (idem: 8). Na sua ótica, mais importante do que a formação em abstrato e genérica do alfabetizador, é o acompanhamento da sua integração no grupo de alfabetizandos. Muitas vezes, escreve ela, os mais experimentados em alfabetização são surpreendidos pela criatividade e novas soluções que um grupo encontra com o seu coordenador. E é esta disponibilidade e capacidade de aprender, coletiva e permanentemente, que forma o alfabetizador. Assim, o alfabetizador capaz de formar outros alfabetizadores será aquele que "*pertença ao colectivo, que aperfeiçoe a sua técnica de alfabetização e seja capaz de sobre ela ir refletindo, em grupo*" (idem).

Integrado neste «movimento» de que vimos dando conta, o *I Encontro Nacional de Associações e Monitores de Alfabetização*, realizado em Almada, no Verão de 1979, pretendia "*refletir sobre questões fundamentais para uma alfabetização qualificada"* e contribuir para uma *"colectivização de experiência*s" entre as diversas organizações (Revista Intervenção nº 13, pág. 7). Como esperado, encontramos aí, mais uma vez, a

reafirmação dos princípios básicos que animavam a maioria dos «militantes» da alfabetização e da animação sociocultural: a preocupação com a inscrição da alfabetização num processo mais amplo de natureza política, já que existia a consciência nítida de que a atividade alfabetizadora tanto pode contribuir para a manutenção da ordem social vigente como para a sua transformação; em articulação com este «principio», reiterava-se a ideia de que a alfabetização não constitui um fim em si mesmo, não devendo "ser sacralizada»; a alfabetização adquire um sentido mais profundo se abrir a possibilidade de se constituir como ponto de partida a outras ações de interesse para a população; se recusar a uniformização promovendo a diversidade e a riqueza cultural das comunidades onde acontece; se reconhecer a experiência, o saber, as necessidades e aspirações de cada alfabetizando e as souber articular com as necessidades e aspirações coletivas. Sem a conjugação da alfabetização com uma perspetiva de ação cultural e social, aquela, tenderia a escolarizar-se.

Os participantes neste Encontro procederam, também, a uma espécie de elencagem das dificuldades que encontravam no dia-a-dia do seu trabalho alfabetizador, o que nos dá um «retrato» vivo das condições em que, à época, muitas das iniciativas, no campo da alfabetização e da educação básica de adultos se desenvolviam. Trata-se, por um lado, dos obstáculos inerentes à inscrição e/ou participação dos adultos nas ações e, por outro lado, das contrariedades e dificuldades de organização sentidas pela generalidade das entidades que promoviam a alfabetização. Nos primeiros incluíam-se, entre outros, a ação de forças locais que apostavam na manutenção do obscurantismo, sobretudo nas zonas rurais; a penosidade do trabalho de muitas profissões (por ex. operários da construção civil) que tornava difícil, por causa do cansaço, a adesão às iniciativas, mas também as doenças e os acidentes de trabalho frequentes, o trabalho por turnos, ou a mudança de emprego, se constituíam como dificuldades acrescidas, bem como a sobrecarga sobre as mulheres que tinham de conciliar o emprego com o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos e eram, muitas vezes, sujeitas a pressões familiares e a modelos culturais que não viam com bons olhos essa participação. Os segundos, diziam, respeito, sobretudo, às carências financeiras com que se debatiam as Associações, com consequências na diversificação das iniciativas e na produção de materiais pedagógicos; à precaridade das instalações, espaços exíguos e mobiliário desadequado em que decorriam muitos cursos de alfabetização; à falta de monitores ou à sua insuficiente preparação; ao crescente número de jovens marginalizados pelas Escolas que apareciam na alfabetização e que colocavam novas questões (nem sempre bem respondidas) ao nível dos interesses dos grupos e das relações entre jovens e adultos; ao desconhecimento da legislação ou má vontade de algumas instâncias oficiais que insistiam em organizar os exames da 4ª classe para adultos, segundo modelos já ultrapassados.

O Encontro, organizado já quando o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) tinha sido aprovado pela Assembleia da República, ainda que apenas em linhas gerais, focar-se-ia na forma de melhorar a capacidade de intervenção das Associações que se dedicavam à alfabetização (sensibilização das populações e autoridades locais, divulgação das experiências, formação dos alfabetizadores/monitores, realização de Encontros a nível concelhio e distrital, etc.). O projetado II Encontro Nacional de Associações e Monitores de Alfabetização, nunca se veio a realizar[446] como que demonstrando a perda de dinâmica e de energia do movimento popular no campo da educação popular e da educação adultos. Com efeito, os limitados dados estatísticos existentes, para o período em análise (não existem dados sobre o número de pessoas alfabetizadas, existem apenas dados para o número de alunos levados a exame da 4ª classe e aprovados), revelam as dificuldades crescentes com que o setor da educação popular se confrontava. Desde 1976, que aquele número ia diminuindo progressivamente (28 052 de alunos aprovados em 1975, contra 8 297 em 1978).[447]

A partir do início dos anos oitenta, uma nova fase se sucederia, neste setor, com a aprovação do PNAEBA e um novo protagonismo da Direcção-Geral de Educação Permanente (que, logo adiante, veria a sua designação alterada para Direcção-Geral de Educação de Adultos). As Associações Populares de Cultura e Educação continuariam a desempenhar (pelo menos até 1985) um papel relevante, no que concerne à alfabetização e educação básica de adultos, mas já então, numa situação, em grande medida, dependente das orientações definidas a nível central pelo Estado.

4.3.2. Constituição e edificação da rede pública de educação de adultos: o PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (1978-1986)

4.3.2.1. A proposta do PCP sobre a «eliminação do analfabetismo»

Na sequência da rejeição, pela Assembleia da República, do projeto do I Governo Constitucional, de instituir a Direcção-Geral de Extensão Educativa, fundindo a DGEP e o FAOJ e da discussão então aí travada em torno da educação permanente e educação de

[446] *O I Congresso de Educação de Adultos, Cultura e Desenvolvimento*, promovido pela Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente – APCEP, realizado em Novembro de 1985, já se insere numa outra realidade no campo da educação de adultos, marcada, sobretudo, pelo balanço (e interrupção) do PNAEBA, suscitando novas questões e envolvendo diferentes protagonistas.

[447] Dados extraídos do relatório da DGEP (1979: 48). Este relatório que se refere também à diminuição pública de despesas com a educação básica de adultos, que passaram, de 52 994 milhares de escudos (em 1974) para 14 175 (em 1978), adianta como causa principal para essa situação, o facto de os dispositivos criados com o 25 de Abril por iniciativa das associações culturais e educativas (a alfabetização e a educação básica dos adultos) não terem conseguido consolidar-se plenamente.

adultos, o Partido Comunista apresenta (Janeiro de 1978) um projeto-lei «sobre a eliminação do analfabetismo». Justificando a oportunidade e a necessidade desse projeto, o PCP invoca argumentos que vem apresentando, quase desde o 25 de Abril, e outros associados a razões mais recentes. Nos primeiros incluem-se a visão daquele partido sobre o analfabetismo como "*factor e reflexo de atraso e opressão social*" (texto do projeto-lei), cultivado pelo regime fascista com a intenção de "*amarrar largas camadas da população portuguesa ao obscurantismo*" (idem), dificultando o desenvolvimento da consciência e ação cívica e facilitando uma política de exploração desenfreada dos trabalhadores portugueses. Um seu deputado (Manuel Gusmão), na defesa do projeto, classifica o analfabetismo como resultante de "*uma violação selvagem e repugnante exercida sobre largas massas do nosso povo pelo regime fascista*" [448]. Para o PCP, o analfabetismo, constitui para muitos cidadãos, pela impossibilidade de utilização da língua escrita, uma forma de cerceamento do exercício das liberdades e dos direitos, de redução das possibilidades de participação social e política. São, também, apresentados dados estatísticos relativamente ao analfabetismo e à escolaridade da população portuguesa reconhecidos, aliás, pelo conjunto dos deputados intervenientes no debate, cuja tão expressiva dimensão, impõe, na opinião do PCP, uma intervenção urgente. Para além destas razões, apontam-se, ainda, como fatores justificativos da proposta, o facto da Constituição Portuguesa incumbir o Estado de eliminar o analfabetismo e o governo nada estar a fazer para o combater. Reconhece-se que surgiram, em todo o país, um conjunto significativo de iniciativas de alfabetização de "*enorme valor e significado*" (DAR, nº 032, 25 de Janeiro de 1978, pág. 1119) protagonizadas por autarquias, sindicatos, coletividades de cultura e recreio, comissões de moradores e trabalhadores que, por falta do apoio do governo, não chegaram a constituir-se como "*uma ação global e consequente*" (idem). A eliminação do analfabetismo, a ser conseguida, não corresponderia apenas à satisfação de uma das "*mais vivas*" aspirações do povo português (DAR, nº 009, 15 de Novembro de 1978, pág. 269), como permitiria, na opinião do PCP, dar um passo importante na luta contra a opressão, a exploração e o obscurantismo; constituiria uma significativa contribuição para a consolidação da democracia; para a efetivação do direito à educação, à cultura e ao ensino; para a liberdade de expressão; para o direito à informação; para o desenvolvimento social e económico. Seria, ainda, um fator de "*aprofundamento da consciência e da relação ativa com o mundo social e histórico; um fator de mais ativa compreensão do mundo, mas também um fator de ação sobre ele*" (DAR, nº 074, 17 de Maio de 1978, Pág. 2721).

Por todas estas razões, considerava o PCP, que estava na altura de um esforço de mobilização do Estado e da sociedade portuguesa no combate ao analfabetismo. Convém,

[448] Diário da Assembleia da República, I Série, Sessão Legislativa 2, nº 074, 17 de Maio de 1978, Pág. 2721.

no entanto, referir que, no âmbito desta proposta, a expressão «eliminação do analfabetismo» ou «alfabetização» designava, na realidade, um conjunto de atividades que iam além do ensino/aprendizagem da leitura, da escrita e de operações básicas de aritmética. Como se dizia no texto do projeto-lei, a

> "*eliminação do analfabetismo, realiza-se através do ensino da escrita, da leitura e da aritmética, segundo um projecto global de promoção cultural, social e profissional, que inclua atividades de animação cultural, de consciencialização cívica e de formação profissional*" (artigo 2º, definição).

Salientava o PCP que não considerava a alfabetização "um fim em si", mas antes uma ação inscrita no quadro geral da educação permanente de que aquela era uma das componentes (DAR, nº 032, 25 de Janeiro de 1978, pág. 1118).[449] Para que tivesse sucesso, esta deveria ser acompanhada por uma ação educativa mais ampla, que obviasse, por exemplo, à questão do «analfabetismo recessivo». Nesse todo, a alfabetização, constituía um problema central, que urgia atalhar, um primeiro passo no caminho da educação permanente.[450]

O «plano» do PCP para a eliminação do analfabetismo envolvia duas ideias-base: a mobilização e coordenação das atividades dos diversos atores relevantes neste campo, nomeadamente o Estado Central, as Autarquias Locais, as organizações do movimento popular (organizações sindicais, comissões de trabalhadores, organizações populares de base territorial, coletividades culturais, de recreio e desportivas); a elaboração de um programa, um "*plano concreto, localizado no espaço e no tempo e com meios*" que permita ultrapassar "*toda uma cerrada teorização sobre o assunto* (…) *uma acção retórica, verbalista, teoricista, no fundo justificativa de nada fazer*", por vezes, em nome de ação idealizada (idem). Para o PCP, o Estado (Assembleia da República, governo, autarquias locais) não se poderia limitar a uma função de apoio ao movimento associativo no campo da alfabetização, cabia-lhe também, uma função fundamental de coordenação e planificação. Ao governo, incumbiria elaborar um *Plano Nacional de Alfabetização*, com metas a atingir e prazos estabelecidos, formar os animadores e outro pessoal necessário, definir os conteúdos e a organização dos cursos, produzir e distribuir materiais de apoio à alfabetização, desenvolver modalidades de apoio às iniciativas tendentes à eliminação do analfabetismo, orçamentar as verbas necessárias à execução

---

[449] "*A ação educativa, numa perspectiva de educação permanente deve abranger todas as atividades educativas deliberadas que pendem para a formação e o desenvolvimento dos diversos aspectos da personalidade do ser humano e da sua vida em sociedade. Estas atividades devem ter lugar ao longo de toda a vida, no meio familiar, no interior e no exterior do sistema escolar formal, nos locais de trabalho, nos tempos livres, na vida associativa, na vida política sindical e cultural*" (Intervenção de Zita Seabra, DAR, nº 32, 25 de Janeiro de 1978, pág. 1119).

[450] "*A alfabetização não é mais do que o primeiro passo dado no sentido da educação permanente. Como todos os problemas que comummente se sentem na educação, a alfabetização precisa de ser prolongada e de ter continuidade*" (Intervenção de Zita Seabra, idem).

do Plano de Alfabetização. Às autarquias locais (Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia) eram-lhes atribuídas competências no domínio da definição e organização dos programas de alfabetização e no controle da sua execução, nomeadamente através da constituição de Comissões de Alfabetização a nível de município e de freguesias. As associações populares, coletividades de cultura e recreio, sindicatos, comissões de moradores, comissões de trabalhadores etc. continuariam, como até aí, com um papel central na resposta às solicitações das populações, na sua sensibilização/mobilização e na concretização das ações de alfabetização. No entanto, esta responsabilidade é mais inferida do que expressa claramente no articulado do projeto (em nenhum dos artigos que o compõe, se refere expressamente a quem cabe a responsabilidade de, no terreno, organizar as ações de alfabetização) se bem que, na apresentação do projeto e na sua discussão, os deputados daquele partido, tenham ressaltado o papel desempenhado pelo movimento popular e a necessidade da sua continuidade.[451] Por fim, competiria ao *Conselho Nacional de Alfabetização,* um órgão de articulação, que juntava representantes da Assembleia da República, do governo, das autarquias locais, dos sindicatos e das organizações de base que se dedicavam à alfabetização, apoiar a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e acompanhar a sua execução.

A discussão da proposta apresentada pelo PCP (realizada em duas sessões parlamentares em Janeiro e Maio de 1978) decorreu em clima ameno, com os diferentes partidos a manifestarem a sua concordância com o essencial, ou pelo menos com o «espírito» do projeto e até a felicitar os seus proponentes, ainda que alguns aspetos lhes pudessem merecer reparos.[452] Com efeito, a questão do peso do analfabetismo na sociedade portuguesa, as suas consequências negativas e a necessidade de o combater, parecia suscitar a concordância de todos os partidos representados na Assembleia da República, tal como o reconhecimento que, até ao momento, não tinham sido empreendidas as iniciativas e as políticas necessárias ou adequadas à magnitude do fenómeno em causa. O Partido Socialista era, naturalmente, a força política que acolhia este debate com maior incómodo, na medida em que desde Julho de 1976 se encontrava no governo e não só nada fizera no campo do combate ao analfabetismo como, ao contrário, obstara e paralisara o que vinha sendo feito. Neste contexto, quer o PSD, quer o CDS, para além de algumas declarações de ordem geral, focaram-se, sobretudo, em

---

[451] "*Neste campo, não só tem cabimento, como são inteiramente desejáveis, devendo. por isso mesmo, ser estimuladas e apoiadas outras iniciativas que não tendo carácter estadual, contribuam, de forma directa e autónoma, para a tarefa nacional de alfabetização. Constituindo o combate ao analfabetismo uma exigência democrática e nacional, não se compreenderia que dela se alheasse, no seu âmbito próprio e independente de actuação, o movimento popular e as suas múltiplas formas de expressão e estruturas representativas*" (intervenção de Zita Seabra, DAR, nº 032, 25 de Janeiro de 1978, pág. 1120).

[452] "*Queria felicitar o grupo parlamentar do PCP pela apresentação de um projecto-lei que considero da maior importância para que Portugal consiga, efectivamente, encontrar o seu rumo*" (Nuno Abecassis, CDS, DAR, nº 032, 25 de Janeiro de 1978, pág. 1121); " *A iniciativa do PCP, poderá ser um primeiro e importante passo para curar um ferida grave no nosso corpo social, para marcar uma nova era na vida portuguesa e para potenciar um mais rápido e consequente desenvolvimento económico e social*" (Gonçalves Sapinho, PSD, DAR, nº 74, 17 de Maio de 1978, Pág. 2727).

questões de esclarecimento ou detalhe da proposta apresentada pelo PCP (a serem resolvidas no debate na especialidade). O papel a atribuir às escolas e às coletividades confessionais (ignoradas na proposta), aos professores primários no desemprego, a crítica às competências atribuídas ao Conselho Nacional de Educação e à sua composição ou a que entidades deveria caber a formação dos animadores / monitores e outro pessoal necessário, foram o tipo de questões que foram surgindo no debate. O PSD manifestou a sua preferência por uma "*alfabetização profissionalizante e funcional (…) menos dirigida à leitura, à escrita e à aritmética*" (DAR, nº 032, 25 de Janeiro de 1978, pág. 1123), dando já conta da sua inclinação para uma estrita interligação entre a educação e a formação profissional que viria a ser apanágio de muitas das suas posições, no campo educativo.

Caberia ao Partido Socialista (pela voz de Teresa Ambrósio), a interpelação mais crítica da proposta do PCP. Manifestando o apoio genérico do PS à iniciativa, afirmava que o projeto se encontrava "*longe de traduzir o nosso pensamento*" (DAR, nº 074, 17 de Maio de 1978, Pág. 2723) e encontrava nele "*ressaibos de um conceito de alfabetização que fez tradição entre nós no antigo regime e que quase chegou de novo a fazer lei, após a revolução, num contexto político muito diferente*" (idem). Criticava aquela deputada uma conceção do analfabetismo como "*doença social*", que se resolveria por "*uma acção voluntarista do Estado*" (idem). Depois de chamar à liça, um anterior projeto (nunca concretizado) de um Plano Nacional de Alfabetização (elaborado pelo IV governo provisório) que sendo, na sua opinião, "*altamente controlado e centralizado*" implicava a desconsideração pela "*dignidade, identidade e autenticidade*" dos cidadãos analfabetos, defendia, Teresa Ambrósio que a "*dignidade de cada individuo e a sua identificação com o meio e a comunidade onde vive e trabalha tem de estar sempre acima de quaisquer objetivos ou meios de programas educativos de adultos*" (idem). Deste modo, qualquer política de alfabetização, conduzida pela Estado, não se deveria esgotar no ler, escrever e contar, nem na aquisição de técnicas profissionais, nem em provas escolares para obtenção de diplomas, mas em criar as condições para assegurar aos cidadãos "*com carências de escolarização ou sujeitos a condicionamentos educativos*" (idem), o acesso ao património cultural, à participação na criação cultural, em diálogo com a evolução democrática da sociedade. A alfabetização, apenas adquiriria sentido no contexto de um programa de promoção cultural. Chegaria mesmo a afirmar que, se a qualificação profissional e a promoção no mundo do trabalho são meios de realização pessoal, e indispensáveis para a reconstrução do país, a cultura "*é a componente mais importante da vida humana*" e um dos fatores mais importantes do desenvolvimento integral dos indivíduos e do progresso social (idem:2724).

Não é difícil vislumbrar, nesta intervenção de Teresa Ambrósio, os ecos das polémicas em torno das estratégias mais adequadas de alfabetização e educação de

adultos ocorridas no período revolucionário e que Stephen Stoer (1986) viria a designar por correntes de "alfabetização" e de "poder popular" (assunto que já desenvolvemos anteriormente) e que nos aparece aqui algo deslocada, não só porque o que estava realmente em causa era a necessidade de desbloquear a ação dos poderes públicos, no campo da alfabetização e de educação de adultos, que o próprio PS paralisara, como o projeto-lei do PCP era suficientemente cuidadoso ao descartar a ideia de campanha de alfabetização, ao enquadrar a alfabetização num programa mais amplo de educação permanente e ao reafirmar o papel das associações e coletividades locais na sua execução.

O projeto-lei do PCP foi aprovado genericamente e baixou à *Comissão de Educação, Ciência e Cultura* da Assembleia da República para uma discussão na especialidade, da qual viria a sair uma versão final aprovada por unanimidade. O relatório da «Comissão» afirmava que, para a sua elaboração, tinham sido fundamentais o projeto do PCP, um texto apresentado pelo Partido Socialista e contributos de todos os grupos parlamentares. As declarações de voto dos diferentes partidos refletiam satisfação pelo trabalho realizado e a crença de que seria desta vez, que o problema do analfabetismo seria efetivamente enfrentado e ultrapassado.[453] Neste quadro, não deixou de se ouvir a voz de um deputado (Nuno Abecassis do CDS), avisando que convinha recordar que "*o atraso educativo português não se deve à falta de legislação, mas sim à falta de vontade de a pôr em prática*" (DAR, nº 009, 15 de Novembro de 1978, pág. 271). Qualificada como "o *primeiro passo sério para combater o analfabetismo de uma forma eficaz*" (José Leitão do PS, idem), a lei sobre a «eliminação do analfabetismo» via, assim, a luz do dia. Entretanto, a queda do II Governo Constitucional (PS/CDS), no Verão de 1978 e a consequente saída de Sottomayor Cardia e da sua equipa, do Ministério da Educação, alimentaria as esperanças de que novos responsáveis educativos pudessem contribuir para um novo impulso na educação de adultos/educação permanente em Portugal.

4.3.2.2. Do projeto do PCP à elaboração do PNAEBA

A Lei nº 3/79 sobre a «eliminação do analfabetismo», foi publicada em Diário da República, a 10 de Janeiro, precisamente um ano depois da apresentação do projeto do PCP e do início da sua discussão na Assembleia da República. Mais conhecida pelo

[453] "*Precioso instrumento de trabalho"; Maravilhosa iniciativa"; "Salto qualitativo"; "O desencadear de uma solução de um gravíssimo problema, velho de décadas que afecta profundamente o corpo social português"* (PSD); "*Abre caminho a uma ampla política visando o acesso dos adultos à educação de base"; Vai ao encontro de uma das mais vivas e mais profundas aspirações do povo português e, muito em particular, dos trabalhadores das fábricas e dos campos"* (PCP); "*Lei da maior relevância social"; "Contribuirá de forma decisiva para o desenvolvimento humano da sociedade portuguesa"* (CDS); "*Contributo positivo"; "Cria as condições para se avançar no sentido de um plano global de educação de adultos"; "Resposta adequada a um problema grave no nosso país"* (PS) (DAR, I Série, Sessão Legislativa 03, nº 9, 15 de Novembro de 1978).

acrónimo de PNAEBA (Plano Nacional de Alfabetização e Educação Base de Adultos), a lei aprovada, embora seguindo de perto o texto original do PCP, introduzia um conjunto de alterações que tornou possível a sua aprovação unânime. Assim, onde anteriormente surgia a designação «alfabetização», passava a constar sistematicamente a expressão «alfabetização e educação de base de adultos», tornando mais claro que o «plano» não se destinava apenas à aprendizagem do «saber ler, escrever e contar», mas que se pretendia também possibilitar o progressivo acesso de todos os adultos que o desejassem aos vários graus de escolaridade obrigatória, bem como articular a alfabetização com políticas de desenvolvimento cultural e de animação sociocultural e outros programas de educação não formal de interesse dos adultos. Toda a atividade do Estado em matéria de alfabetização e educação de base de adultos, seria estabelecida através do PNAEBA, que passaria a definir as grandes metas a atingir, os meios necessários, bem como os respetivos agentes e programas de ação. Foi determinado um prazo de seis meses para que o governo entregasse uma primeira versão do PNAEBA ao Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA). Este último órgão, por sua vez, via as suas atribuições (sensibilização da opinião pública, acompanhamento da elaboração do PNAEBA e da sua execução) e composição reequilibradas (face ao projeto inicial), nomeadamente no que concernia à representação das associações populares de educação, das associações de cultura e recreio, das associações de base territorial, das organizações sindicais, comissões de trabalhadores e organizações confessionais. Introduzia-se um ponto inteiramente novo relativamente aos monitores/formadores da alfabetização/educação de base, atribuindo prioridade aos professores primários não colocados que se dispusessem a adquirir a formação necessária, seguidos de «outros agentes especificamente qualificados» e dos professores do ensino básico que manifestassem interesse naquela atividade. As instalações das escolas do ensino básico, poderiam ser utilizadas fora do horário normal de serviço escolar, sempre que isso se revelasse conveniente. Os princípios fundamentais da proposta do PCP relativos à responsabilidade do Estado na eliminação do analfabetismo (e em assegurar o ensino básico universal, como se acrescentou), articulando as iniciativas da Administração Central e Local com as iniciativas das organizações populares e sindicais (e também religiosas, aditou-se), mantendo o foco na conceção e execução de um programa com objetivos específicos e recursos próprios, mantiveram-se como princípios estruturantes do programa de combate ao analfabetismo e promoção da educação básica dos adultos.

Apesar da unanimidade apresentada na Assembleia da República e do sentimento de empenhamento público nas questões da alfabetização e educação de base, que a aprovação da lei 3/79 transmitia, fizeram-se, ainda assim, ouvir algumas críticas, sobretudo, a partir de organizações que, no terreno, vinham desenvolvendo as suas atividades no campo da educação de adultos. Por exemplo, no *I Encontro Nacional de*

Associações e Monitores de Alfabetização, realizado, como referimos no ponto anterior, em Junho/Julho de 1979, as organizações e os ativistas presentes reivindicavam um papel de maior relevo no processo de elaboração do PNAEBA e o interesse de a sua experiência concreta de trabalho com as pessoas analfabetas ou pouco alfabetizadas ser levada em conta. Também chamavam a atenção para os riscos de uniformização cultural de um programa centralizado ou de importação de modelos externos às culturas locais. Defendiam, por isso, uma estratégia de educação de adultos baseada na promoção da diversidade e riqueza cultural de cada região e no apoio financeiro e técnico ao desenvolvimento "*do espírito de cooperação que ao nível de cada comunidade for desabrochando*" (Revista Intervenção nº 13, pág. 10, Setembro/Outubro 1979). Aquelas organizações e ativistas viam com preocupação o que consideravam ser a ausência de linhas claras de orientação para a elaboração do PNAEBA e entendiam como "*vagos e dúbios*" (idem: pág.11) os objetivos definidos para a alfabetização. As competências do CNAEBA suscitavam-lhes dúvidas e consideravam insuficientes os sete representantes, que nele cabiam às organizações que "*detêm prática de alfabetização*" (idem), contra vinte e nove outros elementos que pertenciam ao aparelho estatal. Criticavam igualmente a preferência, expressa na lei, pelos professores primários no recrutamento de animadores/monitores que viam como sintomática de uma conceção de alfabetização "*como instrução escolar e defesa uma resposta funcional*" (idem). Estas «críticas», que espelhavam a normal existência de diferentes visões e sensibilidades no campo da educação de adultos, bem como preocupações que se expressavam a partir do lugar diferenciado dos diversos atores em presença, não ocultavam a esperança de que, finalmente, fossem dados passos consistentes na afirmação de um setor dedicado à educação de adultos em Portugal.

Aquando da aprovação da lei 3/79, encontrava-se em funções o IV governo constitucional, que atribuiu à DGEP a responsabilidade pela operacionalização do PNAEBA.[454] Uma direção-geral, quase paralisada há cerca de dois anos e meio, via-se, assim, ser-lhe cometido um encargo de grande complexidade e exigência, mas também uma oportunidade de retomar o trabalho interrompido e de deixar para trás o período de «travessia do deserto» de que falava Alberto Melo. Duas questões apareciam como necessidades imediatas: por um lado, a própria restruturação e revitalização da DGEP, por outro lado, a elaboração dos estudos preparatórios que apoiassem uma definição mais rigorosa dos objetivos a atingir e das linhas estratégicas adequadas à materialização do programa. Quanto à primeira questão e como refere Santos Silva, a DGEP "*recorreu a uma parte importante dos quadros que tinha, ela mesma, afastado ou secundarizado no*

[454] "Compete ao Ministério da Educação e Investigação Cientifica, através da Direcção-Geral da Educação Permanente, elaborar e promover a publicação e execução do Plano Nacional de Educação de Base dos Adultos, em colaboração com os órgãos referidos na Lei 3/79 de 10 de Janeiro (...)", in Decreto-Lei nº 61/79 de 30 de Março.

processo de normalização pós-revolucionária" (1990:27) a fim de pôr em marcha o PNAEBA. Processo de renovação que se inicia ainda antes da aprovação formal, pela Assembleia da República, da lei sobre a «eliminação do analfabetismo», no início de 1979, com a nomeação de um novo diretor-geral (Manuel Lucas Estevão) e com o reforço dos seus quadros[455] e que adquiriria uma formulação institucional com a aprovação pelo V Governo Constitucional, da lei orgânica da nova Direcção-Geral da Educação de Adultos (que assim se substituía à Direcção-Geral de Educação Permanente) e que «nascia», com a incumbência de assegurar a concretização do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos.[456]

A mudança de nome da direção-geral de «educação permanente» para «educação de adultos» não suscitou qualquer polémica, ao contrário do que tinha acontecido com a tentativa do I governo constitucional de a chamar de «extensão educativa» (e de lhe alterar as atribuições). Se bem que, de certa forma, essa alteração lhe restringisse, de algum modo, o campo de atuação (a educação permanente situa-se num horizonte mais alargado de intervenção do que a educação de adultos), em alternativa, oferecia-lhe uma designação mais precisa, face à sua missão essencial. Tanto mais que, para a nova direção-geral, "*transitavam todos os direitos e obrigações*" da antiga e DGEP (ponto 2, do artigo 1ª da lei orgânica da DGEA) e a formulação das políticas de educação de adultos, que viessem a ser desenvolvidas, o deveriam ser "*numa perspetiva de educação permanente*" (alínea a, do artigo 2º).

No que diz respeito à elaboração e apresentação do PNAEBA (e dos estudos preliminares que o deviam fundamentar), tudo foi feito em tempo recorde. Logo em Julho de 1979, é apresentado (ainda pela DGEP), um documento intitulado "*Trabalhos Preparatórios para o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos – Relatório Síntese*", onde se procede a uma breve caracterização histórica e sociológica da situação educativa dos adultos em Portugal e se propõe as linhas estratégicas e pedagógicas, as estruturas administrativas a ser criadas, as fases de desenvolvimento do programa e as metas a atingir que, no seu conjunto, dariam corpo ao PNAEBA. Proveniente de uma Lei que visava, como preocupação fundamental a «erradicação do analfabetismo» e que, de algum modo, procurava proceder a uma conciliação de

[455] Um pequeno vislumbre deste processo é-nos dado por Márcia Trigo (à época técnica da DGEP e futura responsável - 1980/82 - pela Direção de Serviços da Ação Educativa, uma das secções em que se estruturaria a Direcção-Geral de Educação de Adultos). Escrevia ela: "em Julho de 1978, esta equipa (ainda na DGEP e com a designação de SAF – Sector de Animação e Formação) era constituída por dois elementos – a Márcia e o Luís Frederico. Vieram, logo a seguir a D. Felicidade, a Adélia, a Idalina e a Almerinda para ocorrer a duas necessidades fundamentais: organizar a avaliação e certificação dos adultos e, selecionar, por destacamento os primeiros professores para acções de educação de adultos (…) Pelo Natal ou um pouco antes chegou a Gabriela Ferreira e depois a Lucília Salgado. Eram os primeiros especialistas de educação de adultos a integrar-se na equipa (…). Com o Ano Novo chegou a Isabel Ferreira Martins (…). Em Setembro/Outubro de 1979 chegou um grosso reforço, fruto de um trabalho de meses, de contactos, de entrevistas, de análise de currículos e de toda a acção pedagógica anteriormente desenvolvida (…). Somos hoje 47 pessoas… (Trigo, 1982c; Revista Forma, nº 4/5, Novembro, pág. 41).

[456] Decreto-Lei nº 534/79 de 31 de Dezembro, que institui a Direcção-Geral de Educação de Adultos e aprova a lei orgânica para o seu funcionamento.

diferentes perspetivas e filosofias de intervenção no campo da educação de adultos o «plano» proposto, embora mantendo a prioridade dada à alfabetização (bem como ao incremento do ensino preparatório para adultos), definia um âmbito e uma estratégia de intervenção que não se limitava a equacionar essa questão numa perspetiva escolar. De facto, subjacente a este «plano» encontramos um entendimento do analfabetismo como um fenómeno social complexo, quer quanto às suas causas, quer quanto à forma como se manifesta e é vivenciado pelos diferentes grupos sociais que o atingem (homens/mulheres, jovens/adultos/idosos, rurais/urbanos), quer quanto às melhores maneiras de o combater. São, assim, desaconselhadas estratégias centradas unicamente no ensino/aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, baseadas em modelos únicos de organização, em geral, muito próximos do modelo escolar. Ao invés, reconhece-se no analfabeto um ser com práticas sociais e culturais que devem ser compreendidas e saberes de diverso tipo que devem ser valorizados e aproveitados, como ponto de partida para o processo de alfabetização, rejeitando-se a visão do analfabeto como alguém ignorante que é necessário educar. Esta conceção implicava, que os programas de alfabetização e educação de base, se organizassem preferencialmente de uma forma descentralizada (ao contrário do que afirmam ser a tradição portuguesa centralista e uniformizante) e flexível (horários, ritmos, frequência, conteúdos, instrumentos pedagógicos, etc.), com uma forte implicação das populações e das suas estruturas associativas, numa perspetiva de educação popular. Nesse processo, as ações de alfabetização e de educação de base, estruturadas a partir da diversidade e multiplicidade das realidades locais, ganhariam um sentido mais profundo se se articulassem com ações/intervenções no campo cultural, na atividade económica, no desenvolvimento local.

A questão central do papel do Estado, na prossecução do PNAEBA, é desenvolvida ao longo do texto de forma mais implícita do que explícita, dando azo a alguma ambiguidade, se bem que a afirmação do princípio da articulação entre o Estado central, autarquias locais e estruturas e associações populares seja defendido como essencial ao sucesso do programa. Ao Estado competiria, sobretudo, a identificação das necessidades existentes, a formulação das políticas e dos programas em termos genéricos, o apoio pedagógico, a mobilização de recursos humanos e financeiros, o controlo do desenvolvimento das ações. Às associações de educação popular, às coletividades de cultura e recreio, às comissões de moradores e de trabalhadores, aos organismos sindicais que desenvolvessem ações nas áreas da educação e/ou da cultura e, em geral, às organizações com atividades na área da alfabetização e da educação de base concernia o contacto com as populações, a sua sensibilização, bem como a organização e desenvolvimento das ações a partir de processos que as implicassem e auscultassem.

Num «plano» que procurava partir da "*diversidade real das situações e das agências formais e informais da formação e informação educativa*" (DGEP, 1979:11) e se definia a si próprio como "*genérico*"; onde se procurava estabelecer "*de forma ampla e integrada o quadro geral para o desenvolvimento da educação básica de adultos*"; no qual assumia especial relevância a "*formulação de propostas de carácter qualitativo*" (idem) em que se valorizavam os processos construídos a partir da base; a definição de metas quantificadas não podia deixar de ser problemática e sentida, talvez, como uma contradição. Ainda assim, não foi possível escapar a esse requisito básico de qualquer plano de ação, dificuldade que é reconhecida no próprio Relatório.[457] O PNAEBA estruturou-se, deste modo, em sete grandes linhas/programa que, entendidas como um conjunto coerente e articulado, decorreria em duas fases de cinco anos cada (80-84, a primeira e 85-89 a segunda), sendo que apenas para a primeira se propunham algumas metas quantificadas (o envolvimento de 180 mil adultos nas ações de alfabetização e educação de base e de 73 mil no ensino preparatório para adultos). A programação da segunda fase deveria, logicamente, ser pensada a partir da avaliação e dos resultados da primeira fase.

Entre outros aspetos operacionais do programa, a concretização das ações de alfabetização e educação básica elementar, bem como a melhoria e o incremento do ensino preparatório para adultos (este último a reforçar na 2ª fase do programa) apareciam como o núcleo central e prioritário do programa e constituíam as suas duas linhas principais. Pela sua importância na arquitetura do programa apareciam, também, como aspetos decisivos, a criação de uma rede de Centros de Cultura e Educação Permanente - CCEP (cerca de 1000) que se espalhariam por todo o país, aproveitando, sobretudo, as Casas do Povo já existentes (mas também os espaços físicos de outras entidades), funcionando, pela sua proximidade às populações, como interfaces entre as entidades públicas e as associações dedicadas à educação de adultos e como locais de suporte das ações, apoiando na sua divulgação, animação e implementação; o desenvolvimento de Programas Regionais Integrados (PRIS), articulando educação de adultos e ação cultural, em proporções variáveis, em função das características específicas do território, numa ação de desenvolvimento local, envolvendo uma pluralidade de atores locais, prefigurando da melhor forma a filosofia de ação integrada preconizada pelo PNAEBA; a criação de um instituto público vocacionado para a educação de adultos (Instituto Nacional para a Educação de Adultos), dotado de autonomia financeira e administrativa, com funções nas áreas da pesquisa e conceção das políticas públicas de educação de adultos, na mobilização da sociedade para a

[457] "*Se é possível fixar metas quantificadas, calcular custos estabelecer programas rigorosos no referente à alfabetização, no sentido restrito, ou à escolarização subsequente, torna-se difícil ou mesmo impossível, proceder do mesmo modo em relação à educação básica dos adultos, quando se aceita, como é incontroverso, ser esta uma área multifacetada, de intervenção permanente que tem forçosamente de se inserir no âmbito mais vasto da promoção cultural da população adulta portuguesa*" (Relatórios Síntese, 1979: 11).

importância da educação de adultos, no apoio material à realização das ações (recursos pedagógicos, meios audiovisuais, textos educativos, etc.), na formação dos diversos agentes (formadores, animadores, gestores de formação, técnicos de produção de materiais, etc.) e na atribuição de apoios financeiros (subsídios, bolsas, etc.),

A apresentação do «Relatório Síntese» relativo aos trabalhos preparatórios para a elaboração do PNAEBA (DGEP, 1979) constitui um momento marcante na educação de adultos em Portugal, seja porque culminava um ano de intensa atividade política legislativa, depois do interregno imposto pelas políticas destrutivas de Sottomayor Cardia, seja porque dava corpo a um programa inovador que retomava tradições democráticas e populares, no quadro da definição das políticas públicas de educação de adultos no nosso país. Todavia, os obstáculos a vencer seriam muitos e de diversa índole: desde as próprias fragilidades programáticas e concetuais a que a conciliação de diversas perspetivas em presença «obrigava», às dificuldades inerentes à implementação de um programa em larga escala, passando pela secundarização do setor da educação de adultos, muitas vezes revelado, pelo poder político. No entanto, operando em sentido contrário, deve referir-se a existência de uma certa dinâmica social e política gerada em torno da aprovação da Lei 3/79 e da elaboração do PNAEBA; a visibilidade do problema do analfabetismo e das muito baixas qualificações escolares de grande parte da população portuguesa; a consciência dos impactos sociais, culturais e económicos dessa situação; a perceção crescente do direito à cultura e educação, consagrados na Constituição, e da sua importância para a cidadania e para a consolidação do regime democrático. Deste modo, desenvolver-se-ia, entre 1980/85 (com prolongamentos nos anos seguintes), um programa efetivo de alfabetização e educação básica de adultos que, mesmo que distante dos objetivos ambiciosos do PNAEBA e sujeito a algumas «entorses» aos seus princípios originais, não deixou de representar um esforço significativo no campo da alfabetização e da educação de base de adultos que, como refere Santos Silva "*lançou e consolidou em Portugal, um sistema, por fragmentado e enviesado que seja, de educação de adultos, no conjunto da administração portuguesa*" (1990:28).

Sem dúvida que, como referimos, algumas tensões e contradições programáticas resultantes do processo político que, na Assembleia da República, conduziu do projeto do PCP à aprovação, por unanimidade, da Lei 3/79 para a «erradicação do analfabetismo» e desta à elaboração do PNAEBA, no âmbito da DGEP, confrontando sensibilidades e filosofias diferenciadas de intervenção na área da educação de adultos, se fazem sentir na conceção global daquele programa. Disso mesmo nos dá conta *um relatório da DGEA*, onde se faz um ponto da situação sobre a implementação do PNAEBA, que refere "*elementos contraditórios*" (1986:6)[458] inerentes à conceção matricial do programa.

[458] A Educação de Adultos 1980/1985. Atividades da DGEA /Ponto da Situação.

Desde logo, a própria ideia de plano, com as suas conotações diretivas, é vista como algo incoerente com as considerações qualitativas do PNAEBA que "*elucidam sobre a diversidade e conjunto multiforme das situações específicas*" (ibidem), gerando-se, assim, uma situação de ambiguidade quanto às suas orientações estratégicas, que oscilam entre serem um quadro de orientação geral e um plano de atividades concretas a desenvolver (idem:11). Do mesmo modo, quanto ao papel a desempenhar pelo Estado, refere esse relatório, a existência de uma contradição entre a perspetiva descentralizada prevalecente no PNAEBA e a Lei da «eliminação do analfabetismo», que coloca o Plano sob orientação do governo. Questiona-se, igualmente, a autonomização das ações de alfabetização, numa linha-programa especifica, quando seria a integração dos vários domínios de educação de adultos que deveria ser privilegiada.[459]

De um modo geral, podemos considerar que o PNAEBA se desenrola no terreno entre 1980 e 1985 (correspondendo, genericamente, à primeira fase prevista no plano) pois, a partir daí, embora oficialmente não tenha sido extinto, também não foram formalizados novos objetivos estratégicos ou operacionais, o que o colocava numa espécie de limbo. As medidas que, entretanto, a partir dessa data, vão sendo tomadas, no campo da educação de adultos, definem novas prioridades, objetivos e modalidades de intervenção que, apesar, das muitas atividades que ainda prosseguem, numa linha de continuidade, cada vez menos, permitem que se fale na sua permanência enquanto programa. Como quase todos as iniciativas que se desenrolam por um tempo significativo, o PNAEBA, teve as suas etapas de lançamento e crescimento, de continuidade, de crise e de fim (não declarado). Cremos ser possível, neste caso, distinguir três momentos principais: o período do lançamento (80-82), correspondendo a um tempo de criação de estruturas organizativas pela DGEA e de elaboração de instrumentos legais e operacionais que permitiriam os apoios necessários às atividades de educação de adultos, na qual é possível encontrar um clima de expectativa e entusiasmo de quem se lança na «aventura» de construção de algo novo. De facto, apesar das contrariedades já então percecionadas é ainda numa atmosfera de otimismo que o programa é lançado e se desenvolvem as primeiras atividades. Como nos informa o Jornal da DGEA, "*Viva Voz*", no seu primeiro número (Dezembro de 1980)[460], "*por todo o país foram iniciadas centenas de ações de alfabetização e educação básica elementar*" (editorial); o período de consolidação (82-85), marcado pela permanência e reforço das estruturas criadas, pela prossecução das atividades e pelo seu crescimento, mas também atravessado por divergências em torno dos caminhos seguidos e a seguir. Por fim, como referimos, um período algo

[459] "*Todavia, quando parecia que na sequência desta filosofia englobante, se iriam conjugar as acções ao nível dos programas do PNAEBA, este isola a alfabetização num programa à parte dos outros, numa reafirmação da tradicional separação entre alfabetização e os outros domínios de intervenção"* (DGEA, 1986:10).

[460] Como referimos anteriormente, o Jornal *Viva Voz*, teve uma 1ª edição de que saiu apenas o nº 0. Com o lançamento do PNAEBA foi, também, retomada, pela DGEA (ex DGEP) a edição desta publicação.

indeterminado no tempo (a partir de 1985) em que, mais do que por uma crise estrutural, ou por uma diminuição acentuada das suas atividades regulares, se pode caracterizar por um olhar desencantado e dececionado com os resultados qualitativos e quantitativos alcançados. Um olhar marcado por uma clara consciência da insuficiência e dos limites do trabalho realizado em face da situação educativa da população adulta portuguesa e pela perceção da falta de empenhamento do poder político na continuidade do PNAEBA. Este não chegaria, oficialmente, à sua segunda fase, nem veria formalmente terminada a primeira. Neste contexto, a DGEA e os organismos seus sucessores foram, pois, continuando a sua ação, um pouco ao sabor das circunstâncias políticas, continuando, em muitos aspetos, as grandes linhas de ação experimentadas e consolidadas no âmbito do PNAEBA e procurando, noutros casos, inovar ou adaptar-se às novas orientações do poder político, perdidas já, em grande medida, as características emancipadoras, participativas e populares que, apesar das ambiguidades e contradições, ainda se encontravam presentes na matriz original do PNAEBA e que, com maior ou menos intensidade, foram estando presentes em muitas das suas atividades. Como refere Lima, o PNAEBA constituiu um "*instrumento de orientação relevante e de reconhecida qualidade e, abre, talvez, pela primeira vez, importantes precedentes no domínio da descentralização e da participação ao nível da Educação de Adultos*" (1994a: 64).[461] Retomando o caminho iniciado pela DGEP entre Outubro 75 e Julho 76, o PNAEBA, constitui, a vários títulos, um programa inovador e arrojado, pensado para a realidade portuguesa, para as suas virtualidades e limitações, tendo marcado não só o período da sua execução, mas deixando os seus traços para lá dele. Como então escrevia Alberto Melo, encontravam-se reunidas

> *"todas as condições necessárias e suficientes, para, pelo menos, no âmbito da alfabetização e educação de base de adultos, se desenvolver uma prática inovadora e a muitos títulos inédita de convergência criadora entre os princípios de abertura do acesso (segunda oportunidade), de educação permanente e de educação popular* (1981: 377/378).

Numa linha de argumentação, algo próxima, embora numa perspetiva diferente, Canário, vê no PNAEBA, o «*canto de cisne*» de uma educação de adultos de cariz popular e emancipatório, característica determinante do período revolucionário, cujos traços se poderão ainda encontrar, embora mitigados, neste plano de ação educativa para os adultos (2006:218-221).

[461] Texto publicado na Revista Fórum nº I (1994). Texto original (1988) apresentado ao Grupo de Trabalho para a Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos , no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

4.3.3. Entre promessas e realizações: os primeiros anos de execução do PNAEBA (1980-1982)

O ano de 1980 não foi só o ano em que o PNAEBA se iniciava formalmente. Foi também o ano em que uma nova maioria política, saída das eleições legislativas de Dezembro de 1979, ganhas pela coligação formada pelo PSD e pelo CDS (a AD - Aliança Democrática), chegava a o poder. Como referimos anteriormente, a AD constituiu três governos entre Janeiro de 1980 e Junho de 1983. Em todos os programas destes governos, encontramos referências, embora escassas, à educação de adultos nos quais se assume compromisso com a "implementação" (VI governo constitucional), com o "incremento" (VII governo constitucional) ou com a "concretização" (VIII governo constitucional) do Plano Nacional de Educação de Adultos (como nesses programas é designado o PNAEBA). No entanto, essas alusões, quase de passagem, ao programa de alfabetização e educação de base de adultos, não se coadunavam com as necessidades de um «plano» ambicioso nos seus desígnios e que exigiria do poder político empenhamento e disponibilização de recursos para poder ser concretizado. O programa do governo seguinte (PS-PSD), de Junho 1983 a Novembro 1985, não alterou a situação. Numa escrita confusa (pelo menos no que diz respeito à educação de adultos), amalgama a «eliminação do analfabetismo» com a "*efectivação da escolaridade obrigatória*" (programa do IX governo constitucional, pág. 77)[462] e alude, algo vagamente, à "*organização de um subsistema de educação de adultos, mediante a diversificação da educação formal e não formal, na perspectiva da educação permanente*" (idem:78).

O arranque do PNAEBA, far-se-á, pois, num contexto político menos favorável, à expressão das dinâmicas que, no campo da educação de adultos, se vinham a fazer sentir desde meados de 1978 e que o colocavam, como uma área de intervenção prioritária no setor da educação. Sintoma disso mesmo, será a dificuldade na constituição (e no funcionamento) do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA). Apesar da lei que o constituía datar de Janeiro de 1979, a sua primeira reunião apenas se realizou em Setembro de 1980 e, o relatório-síntese do PNAEBA, que lhe competia discutir e analisar apenas foi aprovado em Março de 1981. Também a versão final do PNAEBA que deveria ser publicada em diploma legal tardava e, na realidade, nunca chegou a acontecer. Sem a publicação dessa legislação, o Instituto Nacional de Educação de Adultos, organismo que deveria pensar e coordenar a implementação das políticas de educação de adultos no país e que, no âmbito do PNAEBA, constituiria o organismo de direção do programa, dificilmente poderia avançar e, de facto, não chegaria a ser concretizado. Assim, na ausência do «Instituto», que se previa temporária,

[462] Alínea 1 do ponto 3.2. (Política de Educação/Principais medidas): "*Efetivação da escolaridade obrigatória em todo o território nacional, eliminando situações de desigualdade regional e social, bem como o analfabetismo, que afecta ainda uma parte considerável da população adulta*".

mas que se revelou definitiva, seria a DGEA a assumir a sua condução operacional. Para o efeito começaram a ser criadas as *Coordenações Distritais de Educação de Adultos* (compostas por professores destacados pelo Ministério da Educação), que viriam a constituir-se como a «coluna vertebral» de direção e execução do programa. Consistiam, como se refere no Relatório da DGEA, "*extensões do serviço central no terreno*" (1986:14). As do Porto e Coimbra foram constituídas ainda em 1979, um número significativo em 1980 e, as restantes, foram-se estabelecendo nos anos seguintes, num movimento que se completa em 1983.[463] Estas estruturas distritais desdobrar-se-iam, posteriormente, em estruturas concelhias, formando uma rede que se espalhou pelo país inteiro. Concomitantemente com a implantação desta rede, um conjunto de legislação vem regulamentar a colocação de professores do ensino primário em atividades de educação de adultos[464], a atribuição se subsídios às associações, grupos culturais e outras instituições que desenvolvessem atividades de educação básica para adultos e animação sociocultural,[465] bem como o financiamento de bolseiros para a realização de atividades educativas ou para investigação no campo da educação de adultos.[466]

A esta dinâmica «instituinte», outras ações se somaram. Particularmente relevante foi a retoma da edição do Jornal "Viva Voz", que estabelecia uma evidente ligação simbólica coma ação da DGEP em 1976, e com os seus princípios de funcionamento, a qual havia lançado, como referimos, um único número do jornal, tendo visto, então, a sua continuidade interrompida. O «revivido» jornal, seria publicado mensalmente (com interrupção nas férias escolares de Verão), até Março de 1989, contribuindo decisivamente para a visibilidade do programa e, sobretudo, para a criação de um sentido de pertença e de comunhão entre os seus participantes (educandos/educadores/técnicos diversos) e até, para alguns, de um sentimento de missão a desempenhar. Ao longo dos seus oitenta e três números, procurando assuntos de interesse informativo e formativo e escrito numa linguagem acessível a um público em processo de alfabetização ou com sérias dificuldades de leitura constituiu, na nossa opinião, um dos mais interessantes exemplos de um instrumento informativo, educativo e pedagógico ao serviço dos

[463] Porto e Coimbra (1979); Aveiro, Beja, Bragança, Castelo Branco, Portalegre, Setúbal, Viana do Castelo (1980); Braga, Leiria, Viseu (1981); Guarda (1982); Évora, Faro, Santarém, Vila Real (1983). Lisboa nunca constitui uma *Coordenação Distrital*, tendo a DGEA assegurado esse papel. Embora se encontrem nas publicações da DGEA, referências a atividades realizadas nas Regiões Autónomas (especialmente nos Açores), estas duas regiões estão, no essencial, à margem do PNAEBA. Foram ainda construídas, em alguns casos, no âmbito da DGEA, *Coordenações Regionais*, envolvendo as Coordenações Distritais da respetiva área caso existissem, ou apoiando a sua constituição. A primeira a funcionar foi a *Coordenação Regional do Centro*. Foram também instituídas *Comissões Organizadoras de Alfabetização e Educação de Base de Adultos* (Despacho Normativo 300/80 de 13 de Setembro e Despacho Normativo 202/81 de 12 de Agosto), a nível distrital, onde se deveria proceder a um enlace entre diversos organismos (DGEA,, distrito escolar, FAOJ, Direcção-Geral de Desportos, Direcção-Geral de Pessoal) com vista à sua colaboração no PNAEBA, cujo impacto no desenvolvimento do programa foi, no entanto, muito pouco significativo.

[464] Decreto-Lei nº 243/80 de 21 de Julho e o Despacho 20/81 de 10 de Janeiro

[465] Despacho Normativo 206/80 de 15 de Julho

[466] Despacho Normativo 325/80 de 7 de Outubro e Despacho Normativo 88/82 de 9 de Junho

alfabetizados/educandos, ao mesmo tempo que se assumia como imagem e porta-voz do PNAEBA. Uma leitura das suas páginas, mostra como foi capaz de criar um vinculo com os participantes das ações de alfabetização e educação de base, de informar o que se ia fazendo no campo da educação de adultos e no campo da cultura popular ou de abordar temas da atualidade sob a forma de notícias ou reportagens que se transformavam, elas próprias em material de trabalho à disposição dos alfabetizandos/educandos e dos animadores/formadores.[467] No seu primeiro número, assumia-se como um "*espaço aberto à participação*", como um "*veículo para o relato das múltiplas experiências*", como "*obra coletiva*" de animadores, técnicos, e participantes nas ações, "*de todos afinal*", onde se procuraria refletir a diversidade geográfica e sociocultural do país e albergar e estimular as diversas iniciativas locais "*dando particular relevo à educação popular, gémea da educação permanente*" (editorial do Jornal Viva Voz, Dezembro de 1980).

O mesmo se pode dizer da edição da revista *Forma*, publicação trimestral da DGEA, para formadores e animadores/monitores, que se dedicavam "*à difícil, ingrata, sublime, corajosa, desesperante, incompreendida, solitária, tarefa da educação de adultos*" (editorial da Forma nº 1), cujo primeiro número data de Janeiro de 1982 e se prolongou até 1992. Nas suas páginas discutiu-se a alfabetização e a educação de adultos e os seus problemas, discutiram-se conceitos teóricos e práticas educativas e pedagógicas, deu-se conta de novas experiências e perspetivas. A partir de 1986, contudo, as referências, nas páginas da revista, ao PNAEBA e mesmo à alfabetização e à educação de base de adultos tornam-se escassas. Em contrapartida, crescem significativamente as menções ao ensino preparatório noturno ou para adultos, à educação recorrente e à formação profissional, reflexo já de um tempo em que as preocupações educativas do poder político (e talvez mesmo da sociedade) com a eliminação do analfabetismo, a educação de base e a educação popular, tinham perdido primazia face a outras mais voltadas para as solicitações da economia e da integração europeia e as suas prioridades. No entanto, enquanto o PNAEBA se manteve na agenda política e social, a *Forma*, com os seus artigos mais informativos ou mais reflexivos, tendo como ponto central as iniciativas e experiências de alfabetização e de educação de base, desempenhou um papel importante, a par do *Viva Voz*, na visibilidade pública, no incentivo à discussão e à

[467] A este propósito, são particularmente significativas secções como "*Marco do Correio*", que publicava extratos de correspondência de leitores, muitas vezes, participantes das atividades de alfabetização/educação de base, ou dos seus animadores, com notícias das ações em curso ou das suas localidades, com pedidos, opiniões e sugestões, com poemas e textos; "*Noticiário Cultural*", onde as Bandas de Música, os Ranchos Folclóricos, os grupos de Teatro Amador e todo o tipo de coletividades culturais e recreativas davam conta dos festivais de música, tetro ou dança que promoviam, dos ciclos de cinema, das exposições de artesanato, dos concursos de poesia, dos jogos populares, etc. que se realizavam por todo o país; "*Vamos falar de…"*, que, nas páginas centrais abordava temas como a alimentação, a habitação, a emigração, os direitos dos trabalhadores, a saúde, o consumo, a igualdade de género, as crianças e os jovens, o planeamento familiar, as diversas regiões do país, entre inúmeros outros temas.

reflexão, na representação e na afirmação de um «movimento» de educação de adultos que se desenvolvia tendo como «pano de fundo» aquele Plano.[468]

Entre 1980-81 ir-se-iam, rapidamente, institucionalizar os CEBA – Cursos de Educação Básica de Adultos, um pouco por todo o lado,[469] numa aposta clara na alfabetização e na preparação para o exame da 4ª classe, aspeto essencial do PNAEBA, que respondia, em parte, ao diagnóstico realizado (baixíssimas qualificações escolares da população portuguesa) e às motivações de muitos adultos que procuravam esses cursos. Entre muitas outras, essas motivações, iam desde o desejo de saber mais, à vontade de aprendizagem da escrita e da leitura para se poderem corresponder com os familiares emigrados, até à obtenção de um diploma para poderem tirar a carta de condução ou se candidatarem a um emprego público. Embora voltados para esta vertente mais «escolarizada», não eram descurados os aspetos socioculturais e de dinamização comunitária. É possível, por exemplo, através de uma consulta ao jornal "Viva Voz" ou à revista "Forma", detetar inúmeras interações entre os CEBA e iniciativas de índole sociocultural protagonizadas pelos alfabetizandos/educandos, ou a sua integração em dinâmicas culturais locais vistas, na filosofia de intervenção do PNAEBA, como indutoras de aprendizagens dirigidas à autonomia individual e à participação social. O Relatório da DGEA - *Educação de Adultos 80/85 – Actividades da DGEA, Ponto da situação*, (1986), diz-nos que as mais habituais eram, por esta ordem: projeções de filmes/ slides; realização de colóquios sobre os mais diversos temas; ações na área do teatro, música, folclore e espetáculos; organização de cursos diversos (socorrismo, culinária, pintura, atividades oficinais, educação sanitária, saúde, planeamento familiar, educação teatral, mecânica agrícola); levantamentos de património e recolha de tradições populares, atividades de recuperação do artesanato; atividades desportivas; realização de exposições (1986: 49-51). Talvez procurando responder a críticas de escolarização da educação de adultos que, por vezes, se faziam ouvir, esse mesmo relatório sublinhava que os CEBA, na sua prática,

---

[468] A muitas outras iniciativas preparatórias, de arranque ou consolidação do PNAEBA se poderia fazer referência, algumas delas ainda anteriores ao relatório sínteses, elaborado pela DGEP, *Trabalhos Preparatórios para o PNAEBA* (1979) que apresentava as ideias base para este programa. É o caso, por exemplo, da realização por esta entidade (Dezembro 1978), do Seminário de Formação de Animadores para as ações de educação de adultos (o primeiro realizado após o 25 de Abril, segundo cremos, por iniciativa governamental), ou da elaboração e publicação, também pela DGEP (Agosto 1979), das *Normas para os Cursos de Educação Básica de Adultos,* dirigidas aos animadores/monitores com o objetivo de os ajudar no acompanhamento do processo de aprendizagem dos adultos, visando torna-los "*sujeitos da sua própria educação e agentes de uma verdadeira cultura nacional*" (1979a: 5) e que Alberto Melo consideraria como a demonstração de "*uma continuidade de pensamento e uma coerência de execução exemplares*" (1981: 372).

[469] Os "CEBA" não surgiram apenas nas localidades mais importantes e populosas. Pequenas vilas ou aldeias viram esses cursos de educação básica instalar-se nas suas terras. O Viva Voz nº 2 (Janeiro 81), por exemplo, dava conta de ter recebido correspondência dos seguintes CEBAS: Linda-a-Velha; Longueira; Carapinheira do Campo; Estabelecimento Prisional da Guarda; Quinta do Norte; Vila Nova de Famalicão; Palheiros; Paçô; Corte do Pinto; Amendoeira do Campo; Entroncamento; Polvoreira; Aguada de Cima; Stº António dos Cavaleiros; Póvoa de S. Miguel; Ferreiros; Figueira e Barros; Cascais; Rio Tinto; Sabugal; Tarei; Travanca de Lagos; Regilde; Monte da Pedra; Beja; Vila Ruiva; Guetim; Argoncilhe; Souto; Figueira e Barrios; Alcochete. E ao longo de muitos números desse jornal é a mesma realidade que vamos encontrar.

> "*contam com a animação cultural como um processo implícito ao seu desenrolar, bem como refletem a necessidade de articulação e integração através de componentes temáticas, a ponto de não se ver, porquê em termos de programa nacional, se há-de falar em programa de alfabetização por um lado e programas regionais integrados por outro*" (idem: 10-11).

No entanto, a "*ameaça histórica de escolarização*" (A. S. Silva, 1990:32) da educação de adultos fazia-se sentir. Para este autor, a sua "*vinculação ao paradigma escolar*" (idem), é mesmo uma das três principais características da "*rede estatal*" criada na década de oitenta. As outras duas são o facto da educação de adultos "*nunca ter constituído uma prioridade política*, nem sequer *da política educativa*", tendo sido relegada para um "*estatuto marginal*" (idem:29-30) e o "*afunilamento das instâncias educativas reconhecidas pelo Estado*" (idem:30), isto é, a involução "*drástica*" que aquele autor, considera ter sido produzida no reconhecimento do papel e no apoio técnico e financeiro às associações de educação popular e consequente centralização e controlo da educação de adultos nas estruturas da administração pública. Características que, sem dúvida, se vão desenvolvendo e aprofundando ao longo daquela década.

O facto de os CEBA se organizarem por anos letivos, seguindo o calendário escolar, a organização das atividades ser por períodos letivos, com interrupção para férias, etc. e, sobretudo, o recurso massivo a professores primários no desemprego para a função de animadores/monitores de alfabetização e educação básica, suscitavam o receio de um funcionamento em moldes escolares que muitos consideravam pouco adequado à educação de base de adultos. Argumentava-se com o risco de que professores «treinados» em metodologias e pedagogias próprias para a infância, pudessem revelar dificuldades de adaptação a situações relacionais e pedagógicas que exigiam características e processos pedagógicos diferentes daqueles para os quais tinham sido preparados. Contudo, reconhece-se, também, que a expansão do número de cursos de alfabetização e educação de base, tornava difícil encontrar «bolseiros», preparados para exercer aquelas funções de forma adequada em número suficiente. Por estas razões a questão da formação/qualificação dos educadores/animadores envolvidos nas ações de educação de adultos e mesmo a existência de um «corpo» próprio de profissionais formado e preparado para o exercício dessas funções, constituiu sempre uma preocupação e um ponto polémico de discussão e crítica. Do mesmo modo, à medida que se foi criando e consolidando a rede de Coordenações Regionais, Distritais e Concelhias da DGEA e os CEBA se foram espalhando pelo território e, paralelamente, não se concretizava a prometida criação do *Instituto Nacional para a Educação de Adultos* que permitiria, em princípio, uma gestão mais autónoma e flexível do programa, nem se tomavam medidas para a implementação da rede de *Centros de Cultura e Educação Permanente*, enquanto estruturas descentralizadas de enlace com as associações e outras entidades locais, as

críticas à execução do PNAEBA foram subindo de tom. Assim, por exemplo, o Jornal da Educação, em notícia intitulada "*o governo demitiu-se da alfabetização*" (nº 56, Junho de 82), dava conta de uma intervenção particularmente crítica de Mariano Gago, proferida no *Encontro de Associações Populares e Culturais dos Distritos de Lisboa e Setúbal*.[470] Nela, assumia a existência de "*duas perspetivas em confronto: alfabetizar com os meios normais do Estado ou alfabetizar com a participação das associações, com a iniciativa coletiva*" e acusava o governo de ter optado pelo ensino recorrente "*à maneira do ensino formal*". Outro participante (J. Sardinha), afirmava que "*não tem que ser o governo a fazer a alfabetização* (…) *ele deve pôr à disposição os meios para*". Na declaração final do Encontro, exigia-se a "aplicação integral do PNAEBA" e denunciava-se a "*falta de vontade política do Governo na execução de medidas tendentes ao alargamento do número de ações de Educação de Base de Adultos*" e a "*redução da dotação de verbas para a alfabetização*".

Recorrendo aos dados estatísticos da DGEA (1986), pode dizer-se que no primeiro ano de execução do PNAEBA - ano letivo de 1981/82, se realizaram 875 ações de alfabetização e educação de base de adultos (CEBA), número que cresceu para um pouco mais do dobro no ano seguinte - 1747 ações em 1981/82, o mesmo tendo acontecido com o número de pessoas envolvidas - 10 389 participantes no primeiro ano e 20 962 no segundo ano; as duas dezenas de milhar, seriam de resto, o número em torno do qual se estabilizariam as inscrições anuais no cursos de alfabetização e educação de base ao abrigo do PNAEBA). Sendo um número significativo, ficou, todavia, abaixo dos objetivos estabelecidos que apontavam para cinquenta mil adultos abrangidos no período entre 1980-82 (180 000 para o conjunto do programa). Todavia, não é adiantada a informação de quantos destes participantes foram efetivamente alfabetizados, sendo de supor, no entanto, que dadas as características do programa, a grande maioria teria adquirido, pelo menos, competências básicas de literacia e numeracia. Refira-se ainda que, tendo o PNAEBA como objetivo principal a alfabetização das pessoas que não sabiam ler nem escrever ou que já tinham perdido essas competências, em segundo plano, encontrava-se também o propósito de possibilitar a obtenção do diploma da 4ª classe a muitos adultos que pelas mais diversas razões o desejavam obter, embora não se tivesse quantificado uma meta para essa finalidade. No período em análise, cerca de 26% dos participantes nas ações de alfabetização e educação de base (8 213) conseguiram obter o diploma da 4ª classe, um número inferior aqueles que, no mesmo período, obtiveram esse mesmo diploma, pelos seus próprios meios, isto é, auto propondo-se a exame (12 969). Assinale-se, no entanto, o facto de que à medida que o PNAEBA se consolidava, o número de participantes que concluía com êxito o exame da 4ª classe, a cada ano letivo, se

[470] Encontro organizado pela *Associação Cultural de Participação no Ensino*, pela *Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente* (então, em processo de formação) e pela *Associação de Educação Popular do Zambujal* (informação do Jornal da Educação).

normalizou por volta dos cinco mil, enquanto que o numero de adultos que se auto propunha a esse exame baixava regularmente, atingindo em 1984/85 um número inferior aos dois mil (1 996).[471] Se, por um lado, esta circunstância revela a progressiva atratividade das ações do PNAEBA para o «público» que pretendia concluir a escolaridade de quatro anos, o somatório das duas vias de acesso ao exame da 4ª classe revela uma diminuição do número de adultos certificados, a esse nível, à medida que avançamos na década de oitenta, sem que sejam claras as razões para essa situação. Realizaram-se igualmente, como referimos atrás, numerosas ações de carácter sociocultural de natureza diversificada, envolvendo um número significativo de pessoas, desde os participantes nas ações de alfabetização e educação básica a muitas outras das respetivas comunidades.

4.3.4. Continuidades e inovações: entre a persistência de problemas estruturais e novas experiências (1982-1985)

4.3.4.1. Da alfabetização e educação de base de adultos à dinamização da leitura e aos cursos socioprofissionais

É neste período que a «malha» de Coordenações Distritais, cobrindo todo o território continental, se dá por concluída. As últimas a constituírem-se, já em 1983, foram, como referimos, as de Évora, Faro, Santarém e Vila Real. Esta expansão fez-se acompanhar, naturalmente, de um aumento, ainda que não muito significativo, de ações realizadas e do número de participantes envolvidos nas diversas atividades. O facto de terem sido necessários quatro anos para a conclusão da rede (as primeiras foram constituídas, como já dissemos, em 1979), pode ser lido de diferentes maneiras. Por um lado, pode ser visto como uma forma cuidadosa e planeada de crescimento, à medida que se justificava ou se criavam as condições necessárias a essa expansão ou, por outro lado, como uma demonstração dos obstáculos e das dificuldades com que a prossecução do programa se

[471] Número de participantes previstos e participantes inscritos nos cursos de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CEBA) e Número de adultos que obtiveram o diploma da 4ª classe na situação de inscritos nos CEBA ou na situação de autopropostos a exame.

	Participantes previstos nas ações de alfabetização e educação de base de adultos	Número de CEBA (Cursos de Educação Base de Adultos) realizados	Número de participantes nos CEBA	Número de participantes nos CEBA que obtiveram o diploma da 4ª classe	Número de pessoas que obtiveram o diploma da 4ª classe como autopropostos a exame	Número global de pessoas certificadas ao nível da 4ª classe (CEBA e autopropostos)
1980/81	20 000	875	10 389	3 069	7 348	10 417
1981/82	30 000	1 747	20 962	5 144	5 621	10 765
1982/83	40 000	1 845	21 895	4 893	3 944	8 837
1883/84	45 000	1 992	22 705	4 739	2 857	7 596
1984/85	45 000	1 952	22 183	5 050	1 996	7 046
TOTAL	180 000	8 411	98 584	22 895	21 766	44 661

Fonte: *Educação de Adultos – 1980-85, Atividades da DGEA – Ponto da Situação,* 1986, Ministério da Educação e Cultura / Direcção-Geral da Educação de Adultos

defrontava. Cremos que esta última hipótese estará mais perto da realidade do que a primeira, como mostra o «desabafo» colhido na revista "Forma":

> "*A não publicação do PNAEBA, em forma de lei* (…) *não só implica o carácter precário e provisório da execução dos seus programas, como impede a reorganização da DGEA conforme previsto na lei orgânica e a criação do Instituto de Educação de Adultos. Não reorganizada e dotada com os meios necessários à implantação do Plano, a DGEA, debate-se com graves problemas de financiamento e carências em pessoal técnico, administrativo e de terreno* (…)" (Revista Forma, nº 6/7, Março a Junho de 1983).

Mesmo tendo em conta, a existência destas dificuldades, importa reconhecer o considerável trabalho da DGEA, no campo da alfabetização e educação de adultos, que mantém como linha prioritária de ação, a que se vieram juntar, a partir de 1982, a intervenção noutras duas importantes áreas: o ensino preparatório para adultos e os «projetos regionais integrados».

Neste período (1982/83 a 1984/85), correspondendo a uma fase de maior maturação do programa e, nalguns aspetos, ao seu alargamento, registam-se 65 783 inscrições nos cursos de alfabetização e educação de base de adultos (21 895, 22 705 e 22 183 respetivamente), promovidos ou apoiados pela DGEA, em cooperação com as autarquias e as associações populares, num total de 5 789 cursos realizados (DGEA, 1986:32-40). Um número, sem dúvida, impressivo e revelador do esforço efetuado, mas que, ainda assim, se revelava distanciado das metas enunciadas para esse mesmo período, que se situavam nos 130 000 participantes. Ficava-se, assim, pelos 50% do objetivo pretendido. De facto, ao contrário do previsto, que supunha um crescimento nos três primeiros anos de execução do programa e depois uma estabilização, num patamar mais elevado, nos dois últimos anos, nem se chega perto dos números pretendidos, nem se segue o padrão planeado. Logo no segundo ano chega-se próximo do número de adultos envolvidos que se viria a revelar como o limiar máximo de capacidade do programa: as duas dezenas de milhar de adultos. Apesar da consolidação da rede nacional de estruturas distritais e concelhias dedicadas à educação de adultos que se verifica neste período, este crescimento, parece ter-se verificado mais na qualificação e enriquecimento das atividades desenvolvidas do que no seu aumento quantitativo. Ultrapassar aquele limiar chegando a novos públicos, mais resistentes, desinteressados ou afastados das iniciativas de alfabetização, implicaria a mobilização de recursos financeiros, técnicos e humanos que não estiveram ao seu alcance, fosse por falta de empenhamento do poder político, fosse por razões materiais objetivas. Veja-se o caso das intenções, por vezes anunciadas, de organizar estas ações em quarteis, prisões ou em empresas, na tentativa de chegar, por diversas vias, a diferentes contextos de

vida das populações e que, poucas vezes, se puderam concretizar. Pode-se, com certeza, admitir uma certa dose de otimismo (ou irrealismo) na quantificação dos objetivos propostos, sendo certo que é sempre mais fácil verificar essa circunstância à posteriori do que nos momentos em que eles são definidos. De qualquer modo, refira-se que os autores do «plano» reconheciam a dificuldade, face à inexistência de estudos suficientes e à natureza de muitas das ações previstas, de estabelecer metas quantificadas (DGEP, 1979:121-122) e também não podiam prever alguns dos obstáculos que se viriam a levantar à implementação do programa e ao seu desenvolvimento.

Quanto à caracterização dos participantes nas ações de alfabetização, estes distribuem-se de uma forma relativamente equilibrada no que diz respeito ao sexo. Assim, as mulheres representam, consistentemente, cerca de 55% dos participantes, facto que é atribuído, naquele relatório, por um lado, a uma maior prevalência da taxa de analfabetismo entre as mulheres (25,3% contra 14,7% - dados dos censos de 1981) e, por outro lado, a uma maior disponibilidade de tempo em virtude de uma menor taxa de ocupação profissional (DGEA, 1986:32-40). No entanto, refira-se que o trabalho doméstico, bem como o cuidado com os filhos, recaindo, sobretudo, sobre as mulheres, bem como a existência, a que por vezes encontramos alusão, de resistência por parte das famílias, designadamente dos maridos, ao seu envolvimento nestas ações, funcionaria como entrave a uma maior participação feminina. Quanto à distribuição etária, ela é significativamente maior no grupo dos 14-19 anos (acima dos 20%) mostrando que, também neste nível de ensino, os cursos de educação de adultos eram procurados por diversas faixas etárias da população, como forma de compensação de uma escolaridade obrigatória mal sucedida. Seguiam-se os grupos etários dos 20-24 anos e entre os 40 e os 54 anos com taxas de participação a rondar os 10%, embora com alguma variação anual. Os grupos etários entre os 25 e os 39 anos, eventualmente ainda à procura de uma maior estabilidade profissional, ou confrontados com maiores responsabilidades familiares, bem como os adultos a partir dos 55 anos, talvez com menores expectativas quanto às vantagens da alfabetização ou de uma certificação escolar, eram os grupos etários menos representados (idem).[472]

[472] Participantes (%) nas ações de alfabetização por sexo e faixa etária nos anos letivos entre 1982/83 e 1984/85

		% H	% M	% 14-19 anos	% 20-24 anos	% 25-29 anos	% 30-34 anos	% 35-39 anos	% 40-44 anos	% 45-49 anos	% 50-54 anos	% 55-59 anos	% 60 + anos
1982/83		44,2	55,8	23,5	9,4	6,9	6,5	7,9	11,0	11,8	9,7	7,1	6,1
1983/84		43,9	56,1	23,5	9,8	6,9	6,2	6,9	9,7	12,1	10,1	7,5	7,3
1984/85		45,6	54,4	26,6	9,3	6,9	6,1	5,9	7,6	11,8	10,5	7,7	7,6

Fonte: *Educação de Adultos – 1980-85, Atividades da DGEA – Ponto da Situação,* 1986, Ministério da Educação e Cultura / Direcção-Geral da Educação de Adultos

A consolidação da rede distrital e concelhia da DGEA permitia a organização mais frequente de encontros de carácter distrital ou concelhio em torno da educação de adultos ou outro tipo de iniciativas, envolvendo parceiros locais (autarquias, associações e coletividades e outros), bem como os alfabetizandos/educandos e os educadores/animadores. Estas iniciativas eram, muitas vezes, acompanhadas de programas culturais diversificados, procurando-se a sua abertura às comunidades em que agiam e ou de que faziam parte. Estas estruturas da DGEA, constituindo, de facto, «extensões» de um serviço central do Estado, assumiam-se, muitas vezes, como agentes locais de dinamização educativa e cultural. Um retrato sugestivo desta realidade vai-nos sendo dado por diversas notícias, reportagens e artigos do jornal «Viva Voz» que, em muitos dos seus números, incluíam referências a essas iniciativas.[473] Um outro aspeto, característico da dinâmica dos CEBA desenvolvia-se em torno da edição de jornais dos próprios cursos. Com algumas folhas, e textos produzidos pelos alfabetizandos/educandos (mas também educadores/animadores), incluíam muita poesia popular, passatempos, referências às aldeias e vilas em que viviam, desenhos ingénuos e manifesta alegria pelo aprender a ler e a escrever, constituindo, eles próprios, material pedagógico para o trabalho de alfabetização e educação básica. Precários, irregulares na sua periodicidade, muitos desses jornais, pouco mais tiveram que a edição de dois ou três números mas, no seu conjunto, serão centenas de pequenos jornais artesanais a marcar um tempo de aprendizagem e socialização cuja análise seria certamente interessante. Mais uma vez é através do "Viva Voz", que se tem uma perceção desta realidade, já que regularmente vai dando conta dos jornais que a redação recebe e é nele que podemos ler a certa altura, a satisfação pela constatação que "*todos os meses nascem novos jornais ligados à educação de adultos*" (Viva Voz, nº 26, Junho de 1983).[474]

---

[473] Veja-se, entre outros exemplos, as referências ao 1ª Encontro Distrital de Educação de Adultos de Leiria "organizado pela Câmara Municipal de Pedrógão Grande e pela Coordenação Concelhia da Educação de Adultos", com um programa cultural de música, teatro e folclore (VV, nº 14, Março 1982); Feira da Primavera, "feira de divulgação de atividades de educação de adultos", da iniciativa da Coordenação Distrital de Beja, com exposição de fotografias, passagem de filmes e espetáculo de música coral (VV nº 16, Maio 1982); "A Coordenação Concelhia de Moura, organizou na casa do povo da Amareleja uma sessão de poesia popular com a participação de poetas populares e diversos agrupamentos musicais" (VV nº 17, Junho de 1982); " A Coordenação Concelhia de Barcelos, organizou uma mostra de atividades de educação de adultos durante a feira das Cruzes" (idem); A Coordenação Concelhia da Marinha Grande dedicou uma semana à alimentação racional" (idem); " A Comissão Regional de Coimbra da DGEA organizou as comemorações do Dia Internacional de Alfabetização. Exposição comemorativa durante três dias" (VV nº 18, Outubro 1982); 1º Encontro dos CEBA de Estarreja (VV nº 21, Janeiro 1983); "Os CEBA de Ovar reuniram-se para celebrar a quadra natalícia" (VV nº 22, fevereiro de 1983); "Oliveira do Bairro - Projeto de Desenvolvimento Integrado, envolvendo a Câmara Municipal, a DGEA, as Casas do Povo e outras entidades públicas" (VV nº 24, Abril 1983); 2º Encontro Distrital de Leiria de CEBAS – mais de mil pessoas" (VV nº 27, Julho 1983); 1º Encontro de Grupos Folclóricos da Feira, integrado no 3º convívio dos CEBA da Feira e de S. João da Madeira (VV nº 36, Junho 1984); Exposição de Artesanato integrada na Semana Cultural de Oliveira do Bairro, iniciativa dos CEBA deste concelho (idem). Este tipo de referências, permanece ao longo dos sucessivos números do Viva Voz, numa demonstração do papel central das Coordenações Distritais e Concelhias da DGEA no desenvolvimento do PNAEBA, da sua articulação com outras entidades e na visibilidade do programa.

[474] Numa consulta rápida e ligeira, sem preocupações de exaustividade, ao "Viva Voz" facilmente se encontram dezenas de referências a jornais publicados pelos alunos dos CEBA, com participação ou não dos formadores ou a publicações da responsabilidade das Coordenações Concelhias. Seguem-se alguns títulos, escolhidos ao acaso: "Nossa Voz" (CEBA de Vale do Açor); "Alma Alentejana" (CEBA de Corte Gafo de Cima); "Brisa de Mar" (CEBA de Esposende); "O Tijolo" (CEBA de S. Tiago do Cacém); "Seara de Vento" (CEBA de Albernoa); "Mimo" (CEBA de Moura); "Janela Aberta" (CEBA do Hospital Distrital de Leiria); "O Nosso Jornal" (CEBA do

Com o decorrer do tempo, a sucessão de cursos de alfabetização e educação básica e a afirmação e permanência das estruturas criadas pela DGEA, vão surgindo novas solicitações e procuravam-se respostas para elas. Assim, verificou-se a dada altura que a maioria dos participantes nos CEBA não seguia o percurso estruturado em três níveis que conduzia à obtenção da 4ª classe, abandonando muitos os cursos logo a seguir à aprendizagem de alguns rudimentos de leitura, escrita e cálculo, já que tinha sido essa a principal motivação para a sua participação nessas ações. Esta situação acarretava riscos de "analfabetismo regressivo", um conceito muito presente nas décadas de oitenta e noventa, e que tinha a ver com o facto de aprendizagens relativamente rápidas e pouco aprofundadas serem mais dificilmente mobilizáveis ou até desaparecerem, por falta de uso quotidiano. A resposta a esta questão parecia encontrar-se na diversificação das atividades desenvolvidas nos CEBA e no desejável prolongamento da permanência dos alfabetizandos/educandos nos cursos. Surgiram, pois, diversas propostas/iniciativas que procuravam responder a essa necessidade. Entre elas, a dinamização da leitura e os cursos socioprofissionais que ficariam conhecidas como "ações de pós-alfabetização".

Atestando a importância atribuída à promoção dos hábitos de leitura, no contexto do PNAEBA, existia na DGEA, a "Divisão do Fomento da Leitura", entidade responsável pela dinamização de iniciativas neste âmbito e pela gestão de cerca de 3 000 "bibliotecas populares" que então existiam sob a sua alçada. Procurou-se assim, instituir, no âmbito dos CEBA, as «sessões de animação de leitura», com recurso a materiais de apoio elaborados pela DGEA, (textos, diaporamas, vídeos e fotografias)[475] podendo, também, ser utilizados materiais produzidos localmente por alfabetizandos/educandos ou animadores/monitores, que se revelassem adequados à promoção da leitura e do livro. A edição do "Almanaque", publicado regularmente desde 1981, elaborado à semelhança dos almanaques tradicionais e distribuído (aproximadamente 20 000 exemplares) pelos CEBA, Bibliotecas Populares e coletividades de cultura e recreio "*sobretudo aquelas que têm vindo a ser subsidiadas pela Direcçao-Geral*", pretendeu "*ser um reportório de*

Estabelecimento Prisional de Beja); "Estada Fora" (CEBA de Guimarães); "O Sol Nasce para Todos" (CEBA das Caldas da Rainha); "Caserna" (CEBA do Batalhão de Infantaria de Aveiro); "Recomeço" (CEBA de Matos de Ranha); "Daqui, Dali e Dacolá" (CEBA de Meia Vida); "Coisas e Loisas" (CEBA de Troia); "O Despertar" (Coordenação Concelhia de Figueira Castelo Rodrigo); "Flores de Outono" (CC de Braga); "A Ponte" (CC de Tomar); "O Arco" (CC de Arcos de Valdevez); "Raio de Sol" (CC de Moncorvo); "Seiva" (CC de Barcelos); "Passagem de Nível (CC do Entroncamento); "Sol a Sol" (CC de Beja); "A Candeia" e "Maresia" (Coordenação Distrital de Viana do Castelo).

[475] Na Revista Forma nº 4/5 (Novembro de 1982 a Fevereiro de 1983), encontramos a descrição de uma destas sessões de "animação de leitura", realizada em Serpa, de que transcrevemos um extrato. "*Pensámos que os alunos/trabalhadores à primeira palavra que ouvissem ler não iriam resistir ao sono e ao cansaço. E pensámos também que o «Malhadinhas» era livro difícil demais... Pensávamos...mas após a projeção dos diaporamas, Cidália Favela, monitora de um CEBA, começou a leitura. Com grande poder de comunicabilidade e boa reação afectiva com os ouvintes começou a leitura. O seu entusiasmo pelo que lia, a graça, as breves interrupções que fazia, foram de facto a causa de o auditório se mostrar tão interessado e vencer o cansaço. Descobríamos de novo, naquele momento, o prazer de ouvir ler, a beleza do texto dito, as sonoridades das diferentes palavras e a força que possuem quando pronunciadas. E admirámos também a delicadeza com que Cidália Favela interrompia a leitura para dar uma explicação, retomar uma frase e depois prosseguia sem quebra de ritmo, como se nenhum corte tivesse sido feito. E assim, uma sessão que previámos de escassas possibilidades de realização, foi um sucesso...*"

textos suscetíveis de despertar apetência dos seus possíveis leitores e mesmo criar no público a que se destina, hábitos de leitura" (Revista Forma nº 4/5, Novembro de 1982 a Fevereiro de 1983), tendo obtido uma "*recetividade assinalável*" (DGEA, 1986:289).

Por seu turno, a dinamização das bibliotecas populares, que constituía um elemento fulcral de um plano de dinamização de leitura próximo das populações, parece não ter conseguido o sucesso esperado, sobretudo, pela falta de recursos financeiros adequados. Estas bibliotecas têm a sua origem nas antigas bibliotecas «primárias» (também designadas frequentemente por Bibliotecas Rurais) criadas em 1947, pelo Estado Novo, e instaladas em escolas primárias, com o objetivo de proporcionar às crianças dos meios rurais, que tinham concluído a 4ª classe, o acesso a livros "*que mereçam ser lidos*" e de obviar a que "*por falta de leitura esqueçam o que aprenderam nos livros escolares*" (decreto 36 147 de 5 de Fevereiro).[476] A reforma de Veiga Simão, altera-lhe a designação para "Bibliotecas Populares" e coloca-as sobre a alçada da DGEP, devendo aquelas constituir "*um elemento ativo de educação permanente e de combate ao analfabetismo funcional*" e serem integradas nos futuros «Centros de Educação Permanente» que aquela reforma previa (decreto-lei nº 490/73 de 2 de Outubro). O PNAEBA encontrou-as ainda a funcionar, na sua grande maioria, nas escolas primárias, o que não se revelou adequado, sobretudo, quando se procurava chegar aos adultos, pela infantilização que lhes era associada e pelas restrições de funcionamento (por exemplo, os horários de abertura) que essa localização lhes impunha (segundo a revista Forma, era nas Casas do Povo que as bibliotecas populares funcionavam melhor, procurando a DGEA a sua relocalização. Mas não era apenas a desadequação dos locais onde se situavam que dificultava o cumprimento da sua missão. Também a pouca diversificação do catálogo existente, a exiguidade das existências, a sua não renovação e a falta de formação dos seus responsáveis, contribuíam, na ausência da revitalização desejável, para que não fossem atingidos os objetivos pretendidos.

A implementação dos cursos socioprofissionais (cursos onde se procurava conciliar a alfabetização/educação de base com formação em determinadas áreas profissionais) decorreu, em grande medida, dos "*pedidos das populações*" (Forma, nº 19, Dezembro de 1985) e foi consolidada a partir da generalização de algumas experiências dos Projetos Regionais Integrados, linha de ação do PNAEBA que visava articular a educação de adultos com o desenvolvimento local (assunto que abordaremos um pouco mais adiante) e cujos projetos experimentais se desenvolveram essencialmente (mas não exclusivamente) em zonas do interior. Os cursos socioprofissionais desenvolveram-se um pouco por todo o país, sobretudo a partir de 1984, mas tiveram uma particular expressão no Porto e na

[476] Estas bibliotecas deviam constituir, segundo a legislação um "*elemento eficaz de renovação e elevação da cultura popular*" e promover "*a formação moral, a aquisição de hábitos de seriedade, de probidade, de altruísmo e de ordem*". Os livros deviam ser "*cuidadosamente escolhidos por pessoas idóneas*".

zona Norte, conduzindo posteriormente à constituição de um grupo de trabalho no âmbito da DGEA (o grupo dos socioprofissionais), com o objetivo de sistematizar a informação e repensar a sua organização. As razões que justificavam a necessidade dos cursos de educação de base de adultos, com um complemento profissionalizante, tinham muito a ver com a evolução da situação educativa e social na década de oitenta. Com efeito, desde o início dessa década, o desemprego, particularmente o desemprego juvenil, vinha a crescer significativamente e a transformar-se num problema sério. Com efeito, passa-se de alguns milhares de desempregados jovens, em 1975, para 220 000 em 1981, mantendo-se em alta durante toda a década de oitenta.[477] Mesmo entre os adultos fazia-se sentir o desemprego, praticamente inexistente ou sub-representado nas estatísticas, até 1974, escondido que estava pela emigração maciça, pelo ingresso dos jovens nas forças armadas em situação de guerra nas colónias e pelo subemprego que se fazia sentir nos subúrbios de muitas cidades. Se ao desemprego, particularmente dos jovens, lhe somarmos a persistência de taxas de insucesso e de abandono escolar elevadas, inclusive ao nível do 1º ciclo (ainda que, desde 1964/65, a escolaridade obrigatória fosse já de seis anos), encontramos uma situação social problemática a exigir novas respostas. A esta circunstância, poderíamos acrescentar ainda a existência de uma população feminina jovem e adulta, mais atingida pelo analfabetismo e pelas baixas qualificações dos que os homens, muitas vezes em situação de desocupação profissional ou confinada às tarefas domésticas, que via na frequência deste tipo de cursos, uma possibilidade de formação que lhe facilitaria o ingresso no mercado de trabalho ou um trabalho autónomo que gerasse alguns rendimentos.

É, em grande medida, como referimos, para responder a este tipo de situações que «nascem» os cursos de educação de adultos de carácter socioprofissional e que, no âmbito da DGEA, se vão concentrar no «corte e costura», nos «bordados», na «mecânica agrícola» (reparação de maquinaria), na «eletricidade» (rudimentos e reparações domésticas simples), culinária, datilografia, agricultura. Tratava-se, como é referido, na «Forma» de "*uma alfabetização que já não se quer separada de uma educação de base e que possa ser associada a uma formação e certificação profissional* (…)" (Revista Forma, nº 16). Esta associação entre a alfabetização, a educação de base e uma formação de carácter profissionalizante, era defendida como positiva, na medida em que parecia poder facilitar a integração profissional dos alfabetizandos/educandos, promovia a descoberta de novos interesses e motivações, contribuía para a criação de novas atividades a nível local e oferecia também a possibilidade de se constituir como um "*importante fator de mobilização das pessoas para a alfabetização*", tornando-a mais

[477] Dados recolhidos na «Forma» nº 16 de Março de 1985. Refere-se aí também que o número de desempregados se estimava, à época, entre 310 a 500 mil desempregados, o que representava mais de 7,2% da população ativa. Que 78% dos jovens à procura do 1º emprego não tinham mais do que a escolaridade obrigatória; que a maior parte dos restantes jovens desempregados tinham uma formação académica incompleta e que, todos eles acusavam falta de preparação e formação profissional.

interessante e apelativa. Procurando referências nos textos da DGEA ou de pessoas a ela vinculadas sobre o assunto, pode-se notar, quanto a este tema, uma oscilação entre uma proposta que vinculava mais fortemente a educação de adultos com uma formação profissional em sentido mais estrito e rigoroso, e uma outra que as articulava de um modo mais flexível e na qual a componente profissional adquiria um perfil de iniciação e sensibilização profissionalizante, talvez mais adequada às possibilidades e recursos da DGEA. Assim, por exemplo, Márcia Trigo,[478] publica entre 1982 e 1986 uma série de artigos no Jornal da Educação[479], onde «explora» as ligações entre educação (também a educação de adultos), a formação profissional e/ou o desenvolvimento local e regional. Defende-se, nestes artigos a ideia da "inadequação" ou "insuficiência" dos sistemas escolar e de formação profissional perante os desafios do crescimento económico e o desenvolvimento do país e do seu contributo para um emprego qualificado. Não só o sistema escolar, na sua opinião, não estava a garantir as necessárias saídas profissionais aos jovens que nele se formavam, como o sistema de formação profissional, não garantia a formação da população ativa, necessitando-se, na sua opinião, de novas políticas globais de formação e, sobretudo, de uma política geral de formação profissional, que não existia. As políticas de educação de adultos deveriam ser melhor articuladas com a formação profissional. Nesse sentido, propõe a realização de um

> "*Programa Intensivo de Educação de Base de Adultos, ao nível do 6º ano de escolaridade, numa 1ª fase e ao nível do 9º ano, numa 2ª fase, no âmbito de um Sistema de Formação, que assegure simultaneamente, a formação geral de base e a formação pré-profissional em relação estreita e direta entre as motivações e a experiência de vida das populações e as necessidades de desenvolvimento de uma região ou sector de atividade*" (M. Trigo, Jornal da Educação, nº 56, Junho 82).

Refira-se que, de facto, o PNAEBA, na sua conceção, não priorizava as relações entre a educação de adultos, o emprego e a atividade económica, sem, contudo, as desconhecer ou menosprezar. Era, no entanto, mais sensível às dimensões de desenvolvimento educativo, numa perspetiva não escolarizada das pessoas e das comunidades que integravam, olhando, do ponto de vista do desenvolvimento local e regional, sobretudo às suas dimensões culturais, e, nesse sentido, as linhas de ação que definiu, exprimiam essa circunstância. Para além dos diversos entendimentos sobre o papel da

[478] Responsável pela Direção de Serviços de Ação Educativa da DGEA (até 1982) e, posteriormente, Diretora de Serviços de Formação Profissional do IEFP e Presidente da Comissão Nacional de Aprendizagem.

[479] "A educação e a formação profissional como instrumento de desenvolvimento regional" (JE nº 56, Junho 82); "Condições pedagógicas do desenvolvimento da educação de adultos em Portugal" (JE nº 59, Setembro 82); "Pedagogia do desenvolvimento local e formação para o desenvolvimento" (JE nº 60, Outubro 82); "Perspetivas da formação profissional a longo prazo / Ensino e formação profissional extraescolar – (JE nº 79, Outubro 84); "A educação de adultos e o desenvolvimento regional" (JE 92, Setembro 86).

educação/formação, que resultavam da expressão das diferentes conceções e sensibilidades políticas e ideológicas que influenciavam os atores educativos, a emergência, com mais força, da problemática da formação profissional e do desenvolvimento económico, no seio do PNAEBA e da DGEA, é favorecida pelas «pressões» induzidas pela crise económica e financeira do início dos anos oitenta, com o consequente agravamento da situação social, nomeadamente o crescimento do desemprego. Assim, uma aposta nos conteúdos mais profissionalizantes da educação/formação parecia aos olhos de muitos, a resposta mais eficaz. De qualquer modo, a área dos cursos socioprofissionais nunca alcançou, no contexto do PNAEBA, uma dimensão significativa, nem conseguiu ultrapassar os condicionalismos que a limitavam, nomeadamente os vultosos investimentos que exigiria o seu aprofundamento em termos de instalações, equipamentos, pessoal docente e técnico qualificado, limitando-se, na maioria dos casos, a experiências de iniciação e sensibilização profissional. A este título, uma reportagem da «Forma», num CEBA (não identificado), na área do Porto, é significativa. As mulheres que frequentavam esse curso gostariam de aceder a um curso de «corte e costura» e os jovens rapazes (a maioria do grupo masculino) preferiam aprender marcenaria mas, dadas as dificuldades, apenas tiveram a alternativa de um «*atelier de feitura de flores artificiais*» (Forma, nº 19, Dezembro 1985).[480] De qualquer modo, a questão da relação entre a educação de adultos e a formação profissional viria, nos anos seguintes, a tornar-se uma questão central do debate no interior do campo da educação de adultos, debate que, em grande medida, se inaugura no contexto do PNAEBA.

4.3.4.2. Ações e Experiências no Ensino Preparatório: o desbravar de novos caminhos

O PNAEBA, nas suas linhas estratégicas, definia como prioridade a alfabetização, mas não deixava de considerar o "*incremento e a melhoria do ensino preparatório para adultos*" (DGEP, 1979:91) como uma das suas áreas de desenvolvimento principais. Tendo em conta o nível escolar da população portuguesa e a dificuldade de se dar cumprimento a uma escolaridade obrigatória de seis anos, a intenção parecia justificar-se inteiramente. De facto, no início dos anos 80, o cumprimento da escolaridade obrigatória revelava-se problemático. O insucesso e o abandono da escola, antes de terminado aquele grau escolar, era muito significativo. Cerca de 50 mil jovens saíam anualmente da escola sem terem concluído o 6º ano, metade dos quais sem sequer terminar a 4ª classe (DGEA, 1986: 65). Muitas destas crianças e jovens iriam, posteriormente, constituírem-se como os

[480] Este número da Revista Forma, traz, contudo, outros exemplos com maior sucesso. É o caso de um CEBA em Cedofeita, no Porto, totalmente frequentado por mulheres e que, para além da alfabetização, oferecia um curso de «corte e costura» e onde reinava a "boa disposição geral, alegria e um visível prazer de conviverem, discutirem, trocarem opiniões...".

«clientes» e os «destinatários» das ações de educação de adultos. Os censos de 1981 mostravam que apenas 25% dos residentes em Portugal com mais de 14 anos, possuíam o ciclo preparatório completo ou mais, como habilitação escolar. Se considerarmos, apenas, a população entre os 15 e os 34 anos, essa percentagem subia para os 43% (idem: 62). Percentagens obviamente muito baixas e consensualmente, consideradas como comprometedoras para os projetos de desenvolvimento social, cultural e económico do país e que, para muitos, como vimos, urgia alterar. Refira-se, no entanto que, apesar da pressão social e política de valorização da escolaridade que ia verificando, as matrículas nos cursos de ensino preparatório para adultos e jovens fora da idade escolar, não vinham a crescer, antes pelo contrário, vinham lentamente, mas, regularmente, a diminuir: 13 726 no ano letivo de 1973-74; 13 649 (1975-76); 11 197 (1978-79); 9 211 (1983-84) (DGEP, 1979:51 e DGEA, 1986:70), o que evidenciava a necessidade de uma estratégia de ação pare o setor.

Dentro deste espírito, o PNAEBA, ainda que assumindo que, ao nível do ensino preparatório, o principal esforço deveria caber ao «sistema escolar», que procuraria encontrar as medidas necessárias para se evitar as altas taxas de insucesso e de abandono que se verificavam, considerava que, junto da população adulta, poderia dar uma contribuição importante visando, como "*meta desejável a duplicação das atuais frequências dos cursos supletivos do ensino preparatório*" (DGEP, 1979:130). O PNAEBA, assumia, então, para si, a dupla responsabilidade de, por um lado, "*proceder ao alargamento das ações de ensino* [preparatório] *existente*s" e, por outro lado, de lançar "*cursos experimentais de modo a poderem generalizar-se a todo o país novos métodos e processos no respeitante aos atuais cursos*" (ibidem). A contribuição do PNAEBA para este esforço deveria situar-se no envolvimento de 73 000 adultos no conjunto de ações no âmbito do ensino preparatório, ao longo dos cinco anos da 1ª fase do programa, ao qual se seguiria, na 2ª fase, uma aposta mais forte no campo do ensino preparatório e a generalização das novas modalidades entretanto experimentadas e avaliadas. A diferença entre os objetivos quantitativos estabelecidos e os números alcançados foi abissal. No seu conjunto, para os anos de 1980-85, o total de adultos envolvidos pelos cursos de ensino preparatório da DGEA foi de apenas 2 866 (DGEA, 1986: 74). A explicação para este «fracasso» deve ser encontrada, na nossa opinião, tanto nas expectativas irrealistas, quanto a esta matéria, estabelecidas no PNAEBA, quanto à definição de prioridades estabelecidas no âmbito da DGEA, que conduziu, num quadro de recursos humanos e financeiras limitados, a privilegiar-se a intervenção no campo da alfabetização e educação de base, entendida então como elemento primeiro e estrutural de uma política bem sucedida de educação de adultos.

Aquando do início do PNAEBA, e no que concerne à obtenção do ensino preparatório, para quem já não estivesse abrangido pela obrigatoriedade de ir à escola

ou, há muito, tivesse interrompido o seu percurso escolar, as possibilidades limitavam-se, praticamente, à frequência dos *Cursos Supletivos de Ensino Preparatório*. Contrariamente ao que tinha acontecido ao ensino base (primário) para adultos, no qual, a partir de 1974, surgiram experiências e modalidades de organização mais adequadas para os adultos (alfabetização, cursos organizados de forma descentralizada por entidades variadas, flexibilidade programática e pedagógica, novas tipologias de avaliação, etc.), o ensino preparatório noturno continuou organizado na modalidade «supletiva», sob responsabilidade da Direcção-Geral do Ensino Básico, funcionando em algumas (poucas) Escolas Preparatórias [481]. Existiam, assim, os «cursos supletivos diurnos», dirigidos a jovens com idades entre os 14 e os 18 anos, não empregados e que, pela sua idade, já não podiam frequentar a escola em «regime normal», mas que seguiam exatamente o mesmo programa e modelo de funcionamento desse regime, com a duração de dois anos letivos e, existiam, também, os «cursos supletivos noturnos» que funcionavam em regime intensivo (desde o ano letivo de 1977/78), com a duração de um ano letivo, dirigidos aos adultos (mas no qual os jovens entre os 14 e os 18 anos se podiam inscrever desde que estivessem a trabalhar) e no qual, apesar da «matéria» a lecionar se apresentar concentrada, seguia de perto o mesmo modelo pedagógico (organização curricular, sistema de avaliação e regime de docência).

O objetivo de intervir ao nível do ensino preparatório, expresso no PNAEBA, canalizado inicialmente para experiências circunscritas de ensino «recorrente» confrontava-se, como refere o Relatório da DGEA, com "*solicitações, ano a ano mais numerosas*" (1986:71), para a organização de cursos daquele nível. Com efeito, a expansão da rede de ações de alfabetização e educação base, um pouco por todo o território, sob responsabilidade da DGEA, gerava novas oportunidades de acesso a iniciativas nesse campo. Por um lado, a frequência das ações de alfabetização e educação de base criava, em muitos participantes, o desejo de continuarem o seu percurso educativo/escolar e, por outro lado, colocava à disposição de populações até aí, não servidas de escolas preparatórias próximas, dispositivos (quase) equivalentes com maiores facilidades de acesso. No entanto, e como também é referido naquele documento, as solicitações eram respondidas "*dentro das limitações existentes*" (idem: 72), sendo que estas eram, principalmente, associadas ao "*reduzido número de agentes disponíveis*" e à "*ausência de orientações neste domínio*" (ibidem). De facto, diz-se naquele documento que, enquanto decorria a experiência de Educação Recorrente para Adultos no ensino preparatório e em face da pressão existente sobre as estruturas da

[481] Das 457 Escolas Preparatórias existentes (ano letivo de 1983-84), apenas 48 ofereciam cursos supletivos diurnos e 135 cursos supletivos noturnos (cerca de 20%). Nesse mesmo ano letivo frequentavam os cursos supletivos diurnos 2 360 alunos e os supletivos noturnos 6 851 (DGEA, 1986: 70). A maioria dessas escolas situava-se em vilas e cidades não cobrindo, por isso, as zonas rurais.

DGEA, "*não existia qualquer outra política geral relativamente ao ensino preparatório sob responsabilidade da DGEA*" (ibidem).

Nestas condições, sobreveio o improviso e cada coordenação distrital "*organizou a resposta possível*" (ibidem). Grosso modo, ao longo do PNAEBA, e excetuando, as experiências de Ensino Recorrente, foram sendo organizados dois tipos de cursos de ensino preparatório. Um, que seguia os programas do ensino preparatório supletivo noturno, mas que obrigava à realização de exames a todas as disciplinas numa Escola Preparatória; um outro que adotou o programa do ensino primário complementar (5ª e 6ª classe), mais reduzido, mas que não permitia a continuidade dos estudos e implicava um exame perante um júri, constituído por professores primários. Ambos recorriam a professores (do ensino primário, preparatório ou secundário) destacados ou, em caso de necessidade, a bolseiros (desde estudantes a professores). Constituía, pois, no fundo, uma solução improvisada, insatisfatória, escolarizada, que não correspondia às necessidades do público adulto ou dos jovens saídos da escola e que, em grande medida, desperdiçava as oportunidades de ação existentes, criadas pela existência de uma rede de educação de adultos, próxima das populações, que chegava onde o «sistema formal» não estava presente, ou não se revelava adequado. Das 2 866 pessoas que, como referimos atrás, frequentaram estes cursos, até ao ano letivo de 1984-85, mais de 65% eram jovens entre os 14 e os 19 anos e, na maioria dos grupos etários, predominava, contrariamente ao que acontecia nos cursos de alfabetização e de educação de base, um público masculino. Sem desmerecer do esforço de estruturas que não foram concebidas nem preparadas, ao longo do programa, para o efeito, estes números representam, como já referimos, e a vários títulos, um manifesto insucesso. Acrescente-se, no entanto, que, iniciadas em 1982, o número de ações organizadas pela DGEA, apresentava uma tendência de crescimento, sobretudo visível no ano letivo de 1984-85, o que indiciava, como possibilidade, uma perspetiva positiva, para a segunda metade da década de oitenta, caso os constrangimentos referidos viessem a ser corrigidos.[482]

A procura de soluções inovadoras e diferenciadas que permitissem a organização, em outros moldes, do ensino preparatório para adultos, face ao que decorria no ensino

[482] Cursos do ensino preparatório, promovidos pela DGEA (não inclui os cursos de ensino preparatório na modalidade de ensino recorrente, à exceção dos desenvolvidos em Castelo Branco)

Anos letivos	Total de Ações	Total de Participantes	Homens	Mulheres
1982-83	29	351	a)	a)
1983-84	59	851	527	324
1984-85	125	1 664	1155	734
TOTAL	213	2 866	---------	---------

a) Não existem dados para a distribuição por sexo dos participantes no ano letivo de 1982-83

b) Fonte: *Educação de Adultos – 1980-85, Atividades da DGEA – Ponto da Situação,* 1986, Ministério da Educação e Cultura / Direcção-Geral da Educação de Adultos

formal, como se propunha no Relatório Síntese do PNAEBA, iniciou-se logo em 1980/81. Datam dessa data os primeiros estudos e medidas legislativas, cujo impacto começa a chegar ao terreno a partir de 1982. Foi assim criado, no âmbito da DGEA, um grupo de trabalho que viria a dar origem ao NERA – Núcleo de Educação Recorrente de Adultos, com o objetivo de implementar, experimentalmente, um conjunto de cursos de ensino recorrente, ao nível do 2º ciclo.

Atente-se que, no *Relatório Síntese*, da DGEP (1979), que definia, como referimos, as linhas base do PNAEBA, nunca se alude à «educação recorrente» ou ao «ensino recorrente» enquanto dispositivo educativo e, muito menos, à sua articulação com o ensino preparatório. Em contrapartida, faz-se referência à "*carreira escolar do adulto*" (DGEP, 1979:100), entendida como a definição de "*níveis de aprendizagem cuja aquisição é formalmente reconhecida por diploma oficial equivalente, para todos os efeitos, ao diploma previsto no ensino escolar*" (ibidem). Estes níveis seriam aferidos através de prova ou apreciação curricular e permitiriam "*a recorrência*", isto é a "*reinserção no sistema em qualquer momento*", através de um "*sistema de créditos e unidades de valor*", que levasse em conta a formação inicial, a educação de adultos e a experiência profissional e pessoal do adulto (ibidem).[483] Esta conceção apontava mais para um princípio de reconhecimento e validação de adquiridos/competências, inspirada nas conceções da Educação Permanente (e também nos conceitos originários da Educação Recorrente), como mais tarde (1999) se veio a estabelecer, com os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), do que para a realização de cursos específicos de «educação recorrente». A opção por esta «modalidade» terá decorrido, por um lado, da necessidade sentida pela DGEA de encontrar uma linha de prosseguimento de estudos pós ensino primário, mais adequada para adultos do que aquela que se encontrava em vigor e, por outro lado, pela sua interpretação/adaptação do conceito de «educação recorrente» que desde o final dos anos sessenta, vinha fazendo o seu caminho. Com efeito, este conceito, desenvolvido primeiro na Suécia (quando Olof Palme era ministro da educação) e, posteriormente, no seio da OCDE e do Conselho da Europa, preconizava um sistema de ensino assente na «recorrência» (possibilidade de o sujeito ingressar no sistema formal de ensino, em qualquer altura, independentemente do nível anteriormente atingido, desde que revelasse os conhecimentos e competências necessárias) e na alternância, entendida esta, como um percurso educativo ao longo da vida em que o sujeito, após um período

[483] Para fins de equivalência, de ingresso em qualquer nível do sistema escolar e de reconhecimento oficial de níveis de aprendizagem, em educação de adultos, apontavam-se os seguintes critérios orientadores: a)a valorização da experiência e reflexão de vida dos adultos; b) a valorização da sua experiência profissional, c) o reconhecimento do valor social da prática de atividades comunitárias úteis para os participantes; d) a valorização de atividades de descoberta e transformação do meio, e das aprendizagens que lhe estão ligadas, nomeadamente de organização e comunicação; e) o principio de que a avaliação de educação popular deverá, tanto quanto possível, repousar na apreciação das realizações efetivas dessas atividades e dos seus participantes e não distorcer e aniquilar a própria atividade educativa pela imposição de instrumentos de avaliação escolar inteiramente inadequados (DGEP, 1979:101-102).

de formação inicial, alternaria tempos de estudo e formação e tempos de trabalho. Apresentado originalmente como um sistema flexível, proporcionando opções aos indivíduos de acordo com as suas motivações, interesses e necessidades e como «capitalizando o saber», quer dizer, reconhecendo e valorizando as experiências dos sujeitos adquiridas através das suas vivências sociais e comunitárias, das suas experiências profissionais e das suas aprendizagens escolares, rapidamente evoluiu, sobretudo no quadro da OCDE, tendo em vista as necessidades existentes de qualificação de mão-de-obra, num contexto de diminuição das taxas de crescimento económico dos países capitalistas mais desenvolvidos, para um sistema de ensino de segunda oportunidade, no qual era oferecido aos indivíduos uma nova ocasião de concluírem determinados níveis de ensino que, pelos mais diversos motivos, não tinham tido a possibilidade de concretizar no «período normal» de escolarização. Daí que sejam comuns as referências à «conceção abrangente» e à «conceção restrita» de ensino recorrente. A própria DGEA tinha perfeita consciência destas circunstâncias e destes riscos. A afirmação, colhida da revista «Forma», de que

> "*quando pensamos em Educação Recorrente não estamos a limitar-nos ao conceito mais restrito de educação de segunda oportunidade, para aqueles que tiveram de abandonar o sistema escolar* (…) *que constitui a nosso ver uma perspetiva redutora das possibilidades de formação e enriquecimento cultural a oferecer* (…)" (Revista Forma, nº 2/3, Abril a Setembro 1982)

é uma demonstração desse facto. Tal como dizer-se que "*o que nos norteia é um conceito mais amplo de Educação Recorrente*" (idem), através do qual, embora se reconhecendo a importância da educação de «segunda oportunidade», que devia ser assegurada a todos os que tiveram de abandonar a escola ou não a puderam frequentar, se procura uma "*estratégia capaz de efectivar o direito de todos os cidadãos à educação permanente, a começar na educação básica*" (ibidem).

Os primeiros cursos, ao nível de ensino preparatório, na modalidade de ensino recorrente, acontecem na EPAL (Empresa Pública das Águas de Lisboa), a que se seguem, ao longo do PNAEBA, um conjunto de ações noutras entidades: Ministério do Trabalho, Carris (Lisboa), Castelo Branco (integradas num projeto de desenvolvimento regional) e, mais tarde (1986), na PORTUCEL. A legislação que cria aqueles cursos na EPAL[484] institui o modelo base que, todos os outros, com ligeiras variações, seguem.[485] A estrutura curricular destes cursos distinguia-se claramente das do ensino preparatório em vigor

[484] Despacho Normativo 103/82, de 24 de Junho

[485] Despacho Normativo 263/82 de 30 Novembro de 1982 – Cria os cursos experimentais de educação recorrente, ao nível do 2ª ciclo, no Ministério do Trabalho; Despacho Normativo 54/83 de 19 Fevereiro de 1983 – Cria aqueles cursos na Companhia Carris de Ferro de Lisboa; Despacho Normativo 207/83 de 22 Novembro de 1983 – Cria aqueles cursos no Distrito de Castelo Branco; Despacho Normativo 56/86 de 8 de Julho de 1986 – Cria aqueles cursos na PORTUCEL – Empresa de Celulose e Papel de Portugal.

(regime normal e supletivo). Desde logo porque propunha a articulação entre uma área geral de aprendizagem e uma área vocacional/profissional, com o objetivo expresso de "*aproximar a formação geral da formação profissional*". Quanto à área de formação geral, reduzia-se significativamente o leque de disciplinas, que passavam a ser Português, Matemática e Mundo Atual (que agregava um conjunto de conteúdos das Ciências Naturais e Sociais, com base numa pluridisciplinaridade que visava "*uma formação integrada* [do aluno/formando] *enquanto cidadão capaz de se informar, de compreender e de se integrar no mundo actual*"). A língua estrangeira (Inglês ou Francês) não tinha carácter obrigatório, sendo necessária apenas para quem pretendesse seguir estudos. Relativamente ao domínio da formação vocacional/profissional, os seus contornos seriam definidos de acordo com a entidade com a qual estavam a ser desenvolvidos os cursos. Um aspeto relevante deste modelo, era o sistema de avaliação final dos alunos/formandos, cuja responsabilidade era atribuída à equipa pedagógica do projeto (professores/formadores), tendo em conta o dossiê individual de cada formando e os testes de avaliação realizados. Neste aspeto, evitava a «sujeição» dos adultos aos exames clássicos realizados nas instalações de uma qualquer escola preparatória, ou a um júri externo integrando professores desconhecidos do adulto, como ainda acontecia com as ações desenvolvidas, no âmbito da DGEA, ao nível da educação de base (exame da 4ª classe)[486], ou do ensino preparatório supletivo. No final do processo, o adulto com avaliação positiva, recebia um certificado validado pela DGEA que equiparava estes cursos, para todos os efeitos legais, aos certificados de habilitações passados pelo sistema escolar formal. Assim, e por acordo com a Direção-Geral do Ensino Básico, "*pela primeira vez, a certificação dos adultos, passava a ser uma competência da DGEA, através de um diploma equivalente ao ensino preparatório*", salientava o relatório daquela entidade sobre o PNAEBA (1986:84).

O carácter experimental dos cursos de ensino recorrente (2º ciclo), promovidos pela DGEA, determinou que o número de cursos realizados fosse pouco significativo (apenas sete, até 1985), tendo envolvido um total de 287 alunos/formandos, dos quais 180 conseguiram o diploma do ensino preparatório (DGEA, 1986:91). A «experiência» decorreu, sobretudo, em empresas públicas e no âmbito de um projeto de desenvolvimento (Alpedrinha e Penamacor). Por ser a primeira, a experiência da EPAL é talvez a mais significativa e aquela que teve de encontrar os caminhos iniciais que as outras deveriam desenvolver e melhorar. A Revista Forma, no seu segundo número (Abril,1982), reflete algumas dessas questões dando conta do ambiente diferenciado (relativamente à escola tradicional) que aí se verificava. Numa «visita» ao curso de ensino recorrente a decorrer na EPAL escreve que

[486] Apesar das melhorias introduzidas pela Portaria 419/76 de 13 de Julho, quanto à avaliação final dos adultos que se propunham obter o diploma da 4ª classe, na sequência da frequência de ações de alfabetização e educação de base

> "*mal entramos na sala, fomos logo sensíveis não só ao extraordinário clima de amizade e confiança entre monitores e alunos/trabalhadores como ao modo como a avaliação estava a ser feita, em mesa redonda, ouvindo críticas ao curso francamente expostas pelos trabalhadores*"

E continuava dando conta do diálogo travado entre os monitores/professores e os trabalhadores (telefonistas, carpinteiros, porteiros, canalizadores, leitores-cobradores, tratadores de água, datilógrafas). Estes referiam, como chave do sucesso do curso, para além da sua motivação, a importância da relação próxima que se tinha estabelecido com os professores e como isso os tinha ajudado a superar barreiras e dificuldades. Já estes, contaram à revista a «aventura» da elaboração dos programas, para cada uma das áreas, o caminho feito de avanços e recuos, da auscultação da opinião dos adultos.

A avaliação da experiência após a primeira fase do PNAEBA, que deveria permitir uma generalização do modelo na segunda fase, na qual se previa uma aposta mais forte ao nível do ensino preparatório, não se veio a verificar de forma consistente. De qualquer modo, o modelo experimental de ensino recorrente, ou determinados aspetos dele, particularmente no que se refere à agregação de conteúdos disciplinares no campo da formação geral e da sua articulação com uma componente de formação vocacional/profissional, viria «inspirar» modalidades futuras de educação de adultos, com maior ou menor fidelidade ao esquema inicial, com maior ou menor sucesso, quer no ensino recorrente, quer noutras modalidades de educação/formação. Pode igualmente dizer-se que, ao longo da segunda metade da década de oitenta, as prioridades da política educativa de adultos (pelo menos ao nível dos decisores) foram-se reorientando da alfabetização e educação de base, para o 2º e o 3º ciclo de escolaridade (sem que, diga-se, o problema da alfabetização e da educação de base estivesse resolvido).

4.3.4.3. Os Programas Regionais Integrados (PRIS): uma experiência pioneira

Uma das linhas de trabalho mais interessantes e inovadoras do PNAEBA definia-se como a "*implementação regional e gradual de esquemas globais e integrados de educação básica de adultos e de desenvolvimento cultural*" (DGEP, 1979:122), a que, resumidamente, se chamou «Programas Regionais Integrados» e cuja concretização era "*um objetivo de fundo do Plano*" (idem:125). O desenvolvimento de uma política educativa para adultos a partir de uma abordagem regionalizada, territorializada e pensada a partir das suas potencialidades e necessidades, constituía-se, assim, como uma nova perspetiva para a educação de adultos. Neste domínio, "*há um vasto trabalho de investigação e experimentação a realizar*" (idem), referia-se, como que reforçando a

«novidade» do campo que se abria. Uma condição de sucesso dos projetos a desenvolver, nesta linha, era a de se conseguir uma efetiva participação da população e o comprometimento dos agentes locais (autarquias, associações e grupos culturais, organizações representativas dos trabalhadores e das entidades patronais), na sua concretização. Os PRIS, deveriam situar-se prioritariamente nas regiões mais desfavorecidas do ponto de vista dos níveis culturais e educacionais da população adulta. Nesse sentido, propunha-se o lançamento de dois projetos experimentais (Minho e Trás-os-Montes, nos dois primeiros anos do PNAEBA), seguindo-se o Alentejo (1982) e, depois, as restantes regiões.[487]

O Relatório da DGEA informa-nos de que, na "*ausência de parâmetros de referência*", o processo de lançamento dos programas regionais integrados se revelou "*extremamente complexo e moroso*" (1986:95), já que, numa intervenção sem termos de comparação, havia que fazer um diagnóstico cuidadoso das carências das populações, formar os agentes educativos em novos moldes, conseguir uma articulação, nem sempre fácil, entre os agentes locais e mobilizar recursos financeiros significativos, que nem sempre estavam disponíveis. Mas também nos diz que, de modo geral, os PRIS foram "*extremamente bem acolhidos pelas autarquias e outros serviços públicos desconcentrados, nomeadamente as Comissões de Coordenação Regional*" (idem:96).

Entre os diversos Programas Regionais Integrados que foram implementados ao longo do PNAEBA (Bragança, Braga, Bairros degradados de Lisboa, Alentejo), o mais bem sucedido terá sido o de Bragança, pela sua continuidade e duração (todo o tempo do PNAEBA), pela diversidade das atividades desenvolvidas, pela profundidade do envolvimento de diversos atores locais e acompanhamento de entidades externas (Universidade do Minho, Conselho da Europa, ADEP – Agence National pour le Dévelopment Local), pela reflexão produzida, pelos resultados alcançados, pelo efeito de exemplo. O projeto inicia-se no concelho de Mogadouro (durante algum tempo é mesmo designado por «projecto integrado de Mogadouro»), com a constituição e formação técnica da equipa (professores destacados para a Coordenação Concelhia da DGEA e animadores de terreno/bolseiros), a assinatura de protocolos de cooperação com diversas entidades e com a definição das grandes linhas de ação. Foram estabelecidas como áreas fundamentais de intervenção: a *informação e a sensibilização* da população para as iniciativas a desenvolver e para as suas potencialidades e a criação de canais de comunicação com a população, nomeadamente através da realização de sessões informativas nas aldeias; o *lançamento de cursos de alfabetização e de ensino preparatório* (cursos supletivos), ação estrutural do projeto face aos baixíssimos níveis de escolarização básica, entre aquela população; a realização de um conjunto

[487] A razão para a escolha destas regiões foi a de, para além da "*situação de discriminação sócio-cultural em que se encontravam*", se reunirem na Universidade do Minho e no Instituto Universitário de Évora, as "*condições técnicas e de investigação*", necessárias ao desenvolvimento daqueles projetos.

significativo de iniciativas de *animação socio-cultural e de preservação do património cultural*, entre as quais a criação de uma associação cultural em cada aldeia, a recolha de tradições orais, o levantamento de bens patrimoniais, tradições gastronómicas, etc., a organização de grupos de danças e de um festival inter-aldeias, um inventário sobre as produções artesanais existentes no concelho e a ideia de se realizarem exposições de artesanato, a criação de um grupo de bordados e exposições dos mesmos, contactos com vista à criação de uma cooperativa de artesãos; *ações de sensibilização sobre temas de saúde*, tendo em vista a necessidade de melhorar comportamentos e atitudes neste campo; realização de *sessões informativas e de sensibilização* nas aldeias *em questões agrícolas*, com a colaboração de técnicos agrícolas. Um vasto programa que, tendo no centro a educação de adultos, alargava, em muito, os horizontes habituais das suas práticas. É certo que desde o 25 de Abril e, sobretudo, com a ação da DGEP entre Outubro de 1975 e Julho de 1976, o vinculo estreito entre educação de adultos e animação sociocultural vinha sendo reconhecido e, muitas vezes, concretizado na prática. No entanto, com este tipo de projetos, abria-se a possibilidade de levar esse esforço a um novo patamar, interligando educação de adultos, animação sociocultural das comunidades e desenvolvimento local e envolvendo um maior número de entidades num projeto coletivo de mudança social.

Um artigo de Márcia Trigo, no Jornal da Educação (1982b), oferece-nos um exemplo de como a questão do «desenvolvimento regional integrado», assumia, progressivamente, no quadro do PNAEBA, uma feição de «desenvolvimento local» e lhe associava uma vertente de desenvolvimento económico que, em grande medida, estava ausente das formulações iniciais do PNAEBA e dos primeiros esboços do «projeto de Mogadouro», mais preocupados ambos com a integração das dimensões educativas e socioculturais. Nesse texto, defende-se a necessidade de elaboração de "*uma pedagogia do desenvolvimento local*", à qual caberia, na sua perspetiva, "r*ecriar o tecido social e cultural, mas igualmente ter um papel ativo no desenvolvimento económico*". A «educação de adultos para o desenvolvimento» teria, na sua perspetiva, um papel fulcral a desempenhar quer no domínio sociocultural (animação de grupos e comunidades tendo em vista a recriação do tecido social e a preservação da identidade cultural), quer no domínio económico, através da formação profissional em áreas ligadas aos recursos naturais das regiões. A figura do «agente de desenvolvimento local» é, igualmente, teorizada neste artigo, afirmando a autora que caberiam a esse «agente» as funções de articular as necessidades da comunidade (culturais, sociais e económicas) com os «aparelhos formadores», isto é, os serviços e as instituições de formação e/ou de apoio técnico, distinguindo-se, por isso, do «tradicional» animador sociocultural. Salientando a importância da dimensão económica, neste tipo de projetos, Pierre Dominicé, em entrevista ao Jornal da Educação e após uma visita ao «projecto de Mogadouro», referia-

se mesmo aos "*perigos*" de "*um desenvolvimento da ação educativa e cultural que não se inscreva em objetivos muito claramente definidos de desenvolvimento económico*" (Jornal da Educação, nº 50, Dezembro de 1981). Em 1982, o «projeto de Mogadouro» já se tinha alargado aos concelhos da região (Miranda do Douro, Vimioso, Moncorvo, Freixo-de Espada à Cinta) e, em 1983, a todo o distrito de Bragança. Se as atividades em torno da alfabetização, educação de base e do ciclo preparatório em regime supletivo, e da animação sociocultural (património cultural, apoio ao associativismo, folclore, exposições, jornais, dinamização de bibliotecas, ciclos de cinema, etc.) se mantiveram, ao longo de todo o projeto, como uma das suas linhas mestras, a realização dos chamados «cursos socioprofissionais» nas áreas da mecânica agrícola, do corte e costura, da tecelagem e de outras áreas, bem como o apoio a algumas iniciativas de criação de emprego, constituiriam a marca distintiva e pioneira deste projeto.[488] Entre os principais resultados positivos do «projeto integrado de Bragança» elencados pela DGEA, encontram-se a introdução da componente económica na formação de base dos adultos, traduzida nos curso socioprofissionais; a importância da perspetiva territorial na abordagem da educação de adultos e o trabalho de coordenação e cooperação (apesar das incompreensões e dificuldades) entre as diversas entidades e instituições de diferentes níveis (DGEA, outros organismos do Estado a nível central e regional, autarquias, associações, etc.).

A partir de 1980, começa-se a desenhar um outro projeto experimental de desenvolvimento integrado, no distrito de Braga, mas que não chega, praticamente, à fase de execução. A metodologia utilizada de diagnóstico da situação educativa do território e das dinâmicas socio-económico-culturais nele presentes será, talvez, enquanto experiência e conhecimento, o seu melhor resultado. A partir da constituição de uma equipa de coordenação (elementos dos Serviços Centrais e da Coordenação Distrital de Braga da DGEA), do destacamento de 43 professores primários (encarregados da recolha de dados no terreno) e de animadores locais para a implementação futura das atividades a desenvolver e que foram objeto de formação especifica) e da seleção das freguesias onde decorreria o estudo, que deveriam ser representativas da realidade social do distrito, deu-se início ao projeto. Foi recolhida toda a informação relevante possível, realizados contactos com instituições, aplicados questionários, elaboradas monografias e estudos temáticos, etc. Com toda esta informação elaboraram-se os planos de intervenção julgados pertinentes: alfabetização e educação de base de adultos; educação recorrente; formação em agricultura e extensão rural; formação profissional; atividades para jovens; educação e formação para mulheres; saúde; infraestruturas e saneamento básico; formação ligada à questão da emigração; criação de Centros de

[488] No Relatório da DGEA, refere-se a realização, entre 1980 e 85, de 70 cursos de alfabetização e educação base, de 14 cursos de ensino preparatório, 13 cursos de mecânica agrícola, 48 de corte e costura, 4 de tecelagem e 15 em área diversas, e cerca de 200 ações contabilizadas no campo da animação sociocultural (1986:126).

Cultura e de Educação Permanente. Numa segunda fase, procurou-se o envolvimento de outros parceiros como a Comissão de Coordenação Regional do Norte (CCRN), Universidade do Minho, diversos Ministérios, Casas do Povo, FAOJ, IEFP, Escolas e outras entidades e chegou-se a criar uma Comissão Coordenadora e uma Comissão Executiva, mas "*os resultados não foram os esperados*" (DGEA, 1986:139). Uma das razões para o insucesso poderá ter estado no facto destas entidades terem sido tardiamente envolvidas, quando já tudo parecia praticamente decidido e só faltava a sua execução.

Um terceiro projeto experimental teve como foco uma intervenção nos bairros degradados de Lisboa. Visava consolidar a intervenção da DGEA em zonas urbanas problemáticas, apoiando organizações da população que desenvolvessem atividades de educação de adultos e estimular iniciativas e atividades socioculturais que contribuíssem para "*dar uma resposta efetiva às necessidades das populações*", mas em que estas assumissem progressivamente "*o seu papel de sujeito ativo*" (idem: 146). O projeto desenvolveu-se ao longo de três anos letivos (1980-83), nas freguesias de Benfica, S. Domingos de Benfica, Santo Condestável e Marvila, e consistiu na realização de cursos de alfabetização e educação de base (55 cursos, envolvendo 503 adultos) e no apoio a um conjunto diversificado de iniciativa culturais (sessões de cinema, animação de leitura, visitas de estudo, sessões de planeamento familiar, animação teatral, convívios e festas populares, animação musical, animação desportiva, excursões, debates temáticos, boletins e jornais). O projeto incluiu também ações dirigidas à formação específica dos professores destacados e dos bolseiros. De um modo geral, pode dizer-se que o projeto não se diferenciava substancialmente das ações que a DGEA já desenvolvia em muitas zonas urbanas do país a não ser, talvez, pela especificidade/homogeneidade das zonas de intervenção e da população-alvo das ações. O alargamento das atividades de educação de adultos a zonas onde nada existia nesse campo, a dinamização do associativismo popular, a aprendizagem em termos de métodos de trabalho em zonas urbanas degradadas e a sensibilização das autarquias para a importância da educação de adultos são os aspetos mais positivos que a DGEA destaca como resultados principais do projeto, reconhecendo também as dificuldades de envolvimento de outras entidades resultantes do facto de o projeto "*ter sido concebido apenas pela DGEA*" (idem: 159). Os anos seguintes, trariam diversos projetos, nesta linha de ação, demonstrando-se, também aqui, que o PNAEBA, funcionou como um laboratório de experiências iniciais no campo da educação de adultos.

O Programa de Educação de Adultos da Região do Alentejo (PEARA), foi o último dos PRIS a ser implementado, na 1ª fase do PNAEBA.[489] Apresentado em Julho de 1983, visava através da educação de adultos contribuir para o desenvolvimento da região

[489] O PEARA desenvolvia-se na totalidade dos distritos alentejanos envolvendo entre três a quatro concelhos por distrito: Beja (Almodôvar, Mértola, Beja); Évora (Reguengos, Redondo, Portel); Portalegre (Alter do Chão, Crato, Fronteira); Setúbal (Alcácer do Sal, Grândola, Sines, Santiago do Cacém).

alentejana. Os seus objetivos eram fixar a população, sujeita a taxas elevadas de emigração, combater o desemprego, reduzir o analfabetismo e melhorar a qualificação profissional. Com a colaboração da Comissão de Coordenação Regional do Alentejo (CCRA), a DGEA procedeu a um planeamento faseado do programa.[490] Desde o início que o projeto definiu como essencial ao sucesso do programa o envolvimento das autarquias e a implementação de uma estratégia de informação/formação dos agentes locais, para que funcionassem como verdadeiros "*agentes catalisadores do desenvolvimento local*" (DGEA,1986:16)[491] A formação da outros agentes (coordenadores concelhios da DGEA, animadores monitores da DGEA, animadores de associações, cooperativas, etc. constituía-se como outro vetor fundamental. Por diversas razões, que o Relatório da DGEA, de que temos vindo a socorrer-nos, não esclarece, o PEARA esteve interrompido cerca de ano e meio, sendo apenas retomado em Junho de 1985. Um artigo no Jornal da Educação, em 1984, intitulado "*PEARA – «nado-morto» ou «nado-talvez vivo»*, aponta as "*indefinições a todos os níveis em relação às opções que se deparam à região*", como estando na base dessa situação.[492] Artigo esse, aliás, muito crítico da "*infeliz experiência dos projetos integrados do Mogadouro e de Braga* (…) *cozinhados nos escritórios*", que o PEARA deveria ser capaz de evitar. A sua crítica principal dirigia-se ao envolvimento tardio ou inexistente das autarquias e das populações no projeto, sugerindo a discussão pública do mesmo. Em suma, o projeto estaria a ser desenhado de cima para baixo. Com se refere naquele artigo "*a Comissão de Coordenação faz o diagnóstico e lança as linhas de atuação, os coordenadores coordenam, os recursos evaporam-se, a população não dá por nada…*", quando deveria ser, afirma-se, de baixo para cima, através de Comissões Locais representativas das comunidades (idem).

Independentemente dos juízos mais ou menos críticos e da parcela de razão que, certamente, contém, podemos dizer que o PEARA se inspirou, para definir as suas grandes linhas de ação, no PRI de Bragança, recolhendo algumas das suas experiências, bem como nas orientações gerais do PNAEBA que definiam as principais áreas do programa.[493] A alfabetização constituía, naturalmente, a área principal de ação do projeto (mais de

---

[490] a) Caracterização geral e definição das linhas fundamentais da estratégia; b) Informação/sensibilização das estruturas regionais e formação dos coordenadores concelhios; c) Trabalho de terreno para identificação das aspirações e recursos locais; d) Recolha e análise dos dados recolhidos; e) Programação das ações educativas; f) Implementação experimental do PEARA; g) Avaliação e reformulação do projecto (DGEA, 1986:162).

[491] Administrações Regionais de Saúde, Centros Regionais de Segurança Social, IEFP, Ministério da Cultura, Universidade de Évora, entre outros.

[492] Artigo assinado por José Simão (Jornal da Educação, nº 74, Fevereiro de 1984).

[493] As áreas de intervenção definidas no PEARA apresentavam-se assim: 1) alfabetização; 2) Ensino preparatório para adultos; 3) Cursos sócio-profissionais (cursos práticos) nas áreas de mecânica agrícola, contabilidade agrícola, apicultura, crédito agrícola, olaria, corte e costura, pintura der mobílias alentejanas, iniciação à informática, saúde; 4) Património Cultural; 5) Património Natural (relativamente ao rio Guadiana e às ruínas de S. Domingos, no concelho de Mértola); 6) Formação e dinamização de Escola-oficina de tecelagem, de Escola de música e de Escola de Artesanato; 7) Formação de uma Associação de Artesãos em Vera Cruz-Évora; 8) Animação sócio-cultural; 9) Ações na área da saúde; 10) Desporto; 11) Turismo (DGEA, 1986: 172-173).

metade do conjunto de atividades em 1985/86, segundo o relatório da DGAEE - Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (1987:25)[494], que se articulava, com as ações socioculturais, os cursos de ensino preparatório (a área de intervenção, nesse ano, segundo o documento já citado, com menor número de ações realizadas) e os cursos socioprofissionais (aqui designados como cursos práticos) permitindo pôr em prática, desejavelmente de forma integrada, o conjunto de áreas de intervenção que caracterizavam a ação da DGEA.[495] No entanto, a grande dimensão da área abrangida e a dispersão das atividades por esse território, contribuíram para uma perda de identidade do projeto, ou para uma dificuldade acrescida de articulação dos seus vários níveis (regional, concelhio e local). São igualmente referidas dificuldades e insuficiências ao nível da cooperação e coordenação entre as diversas entidades (DGEA, Autarquias, CCRA, etc.) ou de envolvimento das comunidades locais e beneficiários do projeto, o que poderia pôr em causa um efetivo desenvolvimento de políticas de desenvolvimento regional. Note-se que, por esta altura, começavam a surgir os Planos Integrados de Desenvolvimento Regional (PIDR) de iniciativa das Comissões de Coordenação Regional, resultando daí, por vezes, diversas sobreposições e «conflitos» entre as diversas iniciativas. No caso do PEARA, assinalava-se uma conflitualidade entre a «lógica de projeto» inerente àquela ação da responsabilidade da DGEA e a «lógica de atividade normal», que resultava do Planos da CCRA (idem:68-69). Dificuldade maior constituía a limitada disponibilidade de recursos humanos, nomeadamente o "*número reduzido de agentes de educação de adultos*", a trabalhar no projeto, em particular, o dos professores destacados. Assim, a maioria desses «agentes» era constituída por bolseiros, também em pequeno número. E a tendência era de redução de ano para ano. Problema aliás comum ao conjunto das atividades da DGEA[496].

---

[494] "*Projecto de Educação de Adultos para a Região Alentejo (PEARA) – Origem, Evolução, Perspetivas*", Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa / Ministério da Educação e Cultura, 1987.

[495] No ano de 1985/86, no âmbito do PEARA, realizaram-se 90 ações de alfabetização, 8 ações de ensino preparatório, 18 cursos socioprofissionais (cursos práticos) e 62 ações de animação sociocultural. Entre os participantes (703 nos cursos de alfabetização e educação de base, 91 nos cursos de ensino preparatório e 329 nos cursos socioprofissionais), encontravam-se trabalhadores rurais, funcionários públicos, operários, pescadores, empregados comerciais, mas também domésticas, desempregados, estudantes e reformados. As mulheres encontravam-se, frequentemente em maioria, nas diversas ações - representaram 58% dos inscritos na alfabetização, 56% dos inscritos no ensino preparatório e 64% dos inscritos nos cursos socioprofissionais. Significativamente, quanto aos grupos etários que participavam nas diversas ações verificava-se que a alfabetização/educação de base era procurada, sobretudo por pessoas entre os 45 e os 59 anos. Já quanto aos cursos de ensino preparatório e os cursos socioprofissionais suscitavam o interesse, principalmente, de indivíduos entre os 14 e os 29 anos. (*Projecto de Educação de Adultos para a Região Alentejo (PEARA) – Origem, Evolução, Perspetivas*", Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa/Ministério da Educação e Cultura, 1987: 27-36).

[496] A questão dos «agentes de educação» no PNAEBA, sobretudo no que diz respeito à alfabetização e educação de base, foi sempre uma questão problemática e resolvida de forma ambígua. Estes «agentes podiam ser «professores destacados», em geral professores primários, ou bolseiros que a DGEA contratava para essas funções e que recebiam um valor pouco mais do que simbólico (cerca de seis mil e quinhentos escudos por mês), uma quantia "*injusta e humilhante*" (Revista Forma, nº 16, Março 85. Número dedicado à questão dos agentes de educação de adultos). Quanto aos primeiros, apontava-se-lhes, muitas vezes, a sua impreparação para o ensino de adultos e uma tendência para replicar, na educação de adultos, os métodos, os materiais pedagógicos e a relação professor-aluno do ensino para crianças. "*Um empobrecimento para a educação de adultos" diz Alberto Melo em entrevista a essa revista* (idem). Quanto aos «bolseiros» (utilizados, no âmbito do PNAEBA, sobretudo, para suprir a carência de professores destacados), eram, muitas vezes, pessoas com pouca preparação para essa função. Na maior parte dos casos eram "*pessoas que fizeram o 12ª ano e aguardam emprego ou entrada na Universidade*" (idem). Registava-se, por isso, uma grande mobilidade nestes «agentes» que tendiam a abandonar a

Independentemente dos sucessos e dos fracassos dos PRIS de Bragança, do Alentejo e de outros, cremos que importa, sobretudo, assinalar que os Projetos Regionais Integrados constituíram experiências pioneiras, no nosso país, de estratégias de desenvolvimento local que procuravam responder a necessidades globais de determinadas comunidades e territórios nos domínios educativos, culturais, económicos e outros, a partir de uma visão integrada dos problemas e das soluções possíveis e de uma tentativa de organização de uma resposta comum das diversas entidades aí presentes. Os seus resultados positivos prender-se-ão mais, do nosso ponto de vista, com a metodologia e os processos experimentados do que com os impactos reais produzidos nas comunidades e nos territórios alvo de intervenção, ainda assim, significativos e relevantes. Como refere Rothes, mais do que pelos resultados alcançados, os PRIS afirmam a sua importância pelas "*inovações metodológicas que introduziram e pelo estatuto paradigmático que assumirão para intervenções futuras na rede pública de educação de adultos*" (2005, 263-264).

4.3.5. Uma situação ambígua: O «fim» (não declarado) do PNAEBA

Em 1984 deveria terminar o primeiro período de vigência do PNAEBA, ao qual se deveria seguir, após a sua avaliação, uma nova fase de cinco anos, tendo já em conta a esperada melhoria da situação quanto ao analfabetismo e a educação de base dos adultos, no conjunto da população, conduzindo à emergência de novas prioridades e linhas de atuação. Porém, esse processo de avaliação nunca foi realizado e chegam-nos, por essa altura, sinais de mal-estar no interior da DGEA, desgastada por um processo em que procurou levar por diante um programa de intervenção ambicioso e diversificado no campo da educação de adultos e se confrontou, sistematicamente, com uma enorme falta de recursos humanos e financeiros para a sua concretização, bem como, com um escasso suporte do poder político que, neste período, apesar de algumas declarações mais ou menos formais sobre a importância do combate ao analfabetismo e do aumento das qualificações da população, nunca pareceu empenhar-se efetivamente em sustentar um programa de educação de adultos como o PNAEBA. Assim, por exemplo, em Dezembro de 1984, questionava-se no editorial da revista Forma

> "*Que avaliação foi feita dos trabalhos realizados pelo PNAEBA? A resposta será um profundo silêncio. Talvez porque avaliação é uma dessas palavras*

educação de adultos quando eram colocados numa escola ou, no caso dos bolseiros, encontravam uma atividade que desejavam prosseguir. As questões do recrutamento e da formação destes agentes constituía, assim, uma questão fundamental para a consolidação da atividade no campo da educação de adultos.

cujo peso é de tal maneira forte (…) que as pessoas não arriscam, nem os que têm por obrigação fazê-la, nem aqueles sobre que ela pode cair." (Revista Forma, nº 15)

Sem avaliação, sem uma discussão fundamentada do que se alcançou e do que ficou por fazer e do que é importante que se venha a fazer, como avançar para uma nova fase do PNAEBA? Nestas circunstâncias, a DGEA avança para a elaboração de um «ponto da situação» (que será publicado, sob a forma de relatório, no início de 1986) onde procura dar conta do que foi realizado, das linhas de ação desenvolvidas, das características e «modus operandi» dos programas e dos projetos em curso e apresentar um balanço quanto ao número de ações desenvolvidas e de pessoas nela envolvidas. O relatório constitui mais um relato descritivo do que foi feito, do que uma apreciação qualitativa do percurso do PNAEBA. Para operacionalizar esse «balanço» foram constituídos, no âmbito da DGEA, diversos grupos de trabalho (GT) com o objetivo expresso de proceder ao "*levantamento dos problemas gerais, numa tentativa de se encontrar soluções*" (Revista Forma nº 19, Dezembro 1985). Foram eles, o GT da Alfabetização,[497]; o GT do Ensino Preparatório abrangendo as duas vertentes em que ele se organizava na DGAE (ensino preparatório supletivo e ensino recorrente); o GT dos Projetos Regionais Integrados e dos cursos socioprofissionais que, a partir dos primeiros, se tinham generalizado; o GT dedicado à questão da formação dos agentes educativos (professores destacados e bolseiros), que sempre se tinha revelado uma das questões mais problemáticas do PNAEBA; e o GT para a «revisão» da portaria 419/76.[498] Apesar do trabalho meritório realizado no âmbito destes grupos, tratava-se, sobretudo, de introduzir e incrementar eventuais melhorias nas ações em curso e não uma efetiva renovação ou reformulação do PNAEBA.

Também no espaço público, e na imprensa da época, se questionavam os caminhos da educação de adultos. Falando num debate sobre o tema, M. Lucas Estevão, diretor-geral da DGEP, no momento do lançamento do PNAEBA, entretanto afastado, manifestava a sua desilusão com o andamento do programa, declarando que tinha "*ficado muito longe do que poderia ter sido*" e que tinha "*falhado parcialmente*" (Diário de Lisboa, 5 de Junho de 1984).[499] As suas principais críticas referiam-se à "*não criação*" do Instituto

[497] Que incluía também a análise do Processo Alternativo de Construção de Materiais para a Alfabetização (PACMA), projeto que surgiu no interior da DGEA, em 1982, para apoio aos agentes educativos na elaboração de materiais didático-pedagógicos adequados aos grupos com que trabalhavam, de modo a melhorar a qualidade desses materiais e diminuir a dependências dos materiais editados centralmente.

[498] Como já referimos anteriormente, a Portaria 419/76 de 13 de Junho tinha vindo alterar o processo de exame dos adultos que se propunham a exame da 4ª classe, aproximando-o, das necessidades e realidades do adulto. No entanto, continuava a ser necessária a realização de um júri de exame ao qual o adulto se deveria apresentar. Os adultos que frequentavam as ações do ensino preparatório supletivo, promovidas pela DGEA, tinham que realizar exames a todas as disciplinas, nas escolas preparatórias da sua área de residência. Já os adultos que frequentavam as ações de ensino preparatório recorrente, também promovidas pela DGEA, tinham a sua avaliação a cargo dos professores/monitores que lhes davam as aulas.

[499] Debate em Coimbra a 4 de Julho de 1984, com o tema "*Educação de Adultos em Portugal – realidade ou utopia*?"

Nacional de Educação de Adultos, à insuficiente "*activação*" dos Programas Regionais Integrados, ao "*não desenvolvimento*" do programa ao nível do ensino preparatório e à "*não criação*" dos Centros de Cultura e Educação Permanente previstos, aproveitando as estruturas das Casas do Povo e das Associações Populares. Também a utilização de professores destacados, em vez de animadores socioculturais, nas ações de alfabetização lhe merecia reparos negativos. A responsabilidade por aquelas "falhas" atribuí-as, principalmente, à Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (CNAEBA) que, encarregada de sensibilizar a opinião pública, acompanhar a aplicação do plano e participar na formulação dos programas, não o tinha conseguido fazer. "*O CNAEBA não reúne há nove meses e os partidos não chegam a consenso quanto à eleição do novo presidente*" acusava. Deste modo, se o "*plano de alfabetização não se cumpriu plenamente, foi porque houve falta de vontade política nalguns setores*" (idem). Pela mesma altura (Novembro 1984), o Jornal da Educação afirmava que o PNAEBA, cujas "*metas se consideram realistas e perfeitamente ao nosso alcance, mesmo tendo em conta as limitações que a conjuntura económico-financeira poderá impor*", se ficou pelos 50% e os seus programas "*foram parcialmente cumpridos ou não cumpridos*". Fazia-se ainda um apelo ao "*relançamento do PNAEBA*" e denunciava-se "*as burocracias asfixiantes e paralisadoras*" e o "*o chauvinismo de alguns políticos do topo, para quem a vivência cultural se limita à intriga palaciana que sufoca os projetos e relega prioridades*" [500] Encontrávamo-nos, pois, perante um momento de balanço quer no interior das estruturas do Ministério, quer no espaço público.

Em Novembro de 1985, toma posse o X governo Constitucional e inicia-se o período dos governos de Cavaco Silva que coincide, no seu início, com a adesão plena de Portugal à então CEE. Como defendemos, estas circunstâncias, entre outras (como a aprovação, na Assembleia da República, da Lei de Bases do Sistema Educativo), marcam uma mudança profunda do ciclo político em Portugal e encerram o período da «normalização» política e também educativa. O programa deste governo, significativamente, a nosso ver, ignora quase totalmente a educação de adultos, remetendo-a genericamente (em quatro linhas) para "*outros aspectos da política educativa, que também constituem preocupação do governo*" e para a qual é importante "*aproveitar ao máximo os recursos existentes*" (programa do X Governo Constitucional, pág. 60), o que poderia ser lido como um «afastamento» ainda maior do poder político face às questões da educação de adultos, do que aquele que até aí existia. No entanto, mais do que diminuição do investimento do Estado nos domínios da educação de adultos (que nunca fora, em geral, muito significativo), verificar-se-á uma reorientação das políticas públicas nesse setor.

[500] *Analfabetismo: fatalidade ou inexistência de iniciativas que o combatam?* Artigo de António Inácio no *Jornal da Educação*, nº 80, Novembro 1984.

Em Dezembro desse mesmo ano, o editorial da Revista Forma, anunciava uma mudança de prioridades da DGEA, da alfabetização para o ensino preparatório de adultos. Como aí se escrevia

> "*prioridade das prioridades tem sido a alfabetização* (…) *mas, realizada essa aspiração que respostas encontra o Ministério da Educação para os que não consideram terminada a sua aprendizagem com o saber ler, escrever e calcular?*" O melhor, respondia-se, seria "*questionarmo-nos de novo sobre os objetivos em educação de adultos*." (Revista Forma nº 19, Dezembro 1985)[501]

Essa reorientação de prioridades ia de encontro a uma recomendação da OCDE, apresentada em Julho de 1984, na sequência de uma «visita» de técnicos daquela entidade, em 1982, para a realização de um «exame das política nacionais de educação». Num relatório que dedica pouco espaço à educação de adultos, reconhece-se a grande dimensão do analfabetismo em Portugal e a insuficiência dos recursos financeiros que têm sido alocados às iniciativas e programas de promoção da alfabetização e da educação de base dos adultos, afirmando-se que os serviços de educação de adultos atingiam "*apenas uma pequena percentagem do grande número de adultos com necessidades evidentes de instrução*" (OCDE: 99). Apesar desta constatação e de entenderem o direito de todos à educação, consideravam os «examinadores» que seria inviável um aumento das verbas dedicadas à educação de adultos, tendo em vista a situação financeira do país e os recursos exigidos pela expansão do ensino escolar formal. Assim, recomendavam que se priorizasse as "*necessidades dos adultos mais jovens*" e se prestasse uma "*atenção particular*" aqueles que "*abandonaram cedo a escola*" e que "*ainda poderão estar economicamente ativos por mais quarenta ou cinquenta anos*" (idem:103), tanto mais que, como afirmavam, em face da subida da idade média dos analfabetos, o "*analfabetismo acabará por desaparecer*" (idem:100). [502]

Afirmações polémicas e discutíveis, que se procuravam fundamentar, no agravamento da situação escolar e profissional de muitos jovens, no início da década de oitenta. De facto, o aumento exponencial da procura de escolaridade, na sequência das alterações da sociedade portuguesa após o 25 de Abril, potenciava, na ausência de medidas corretivas, o insucesso em algumas franjas sociais menos preparadas para a vida escolar formal. Se juntarmos a esta circunstância, a crise económica da primeira metade da década de oitenta e as mudanças sociotécnicas no mundo laboral, que modificavam os parâmetros de entrada no mercado de trabalho e a definição dos percursos

[501] Em Dezembro de 1985, Maria Helena Valente Rosa assume o cargo de Diretora-Geral da Educação de Adultos.

[502] Como escreviam os «examinadores», "*num país com tão urgentes problemas de desenvolvimento não é insensato colocar o realismo antes do idealismo…*" (idem:103).

profissionais, gerava-se para largos setores da juventude portuguesa uma situação bastante difícil. Vários testemunhos confirmam um crescendo de jovens vivenciando o insucesso escolar, no sistema formal de ensino, a «bater à porta» dos cursos de ensino preparatório supletivo, organizados pela DGEA, procurando aqui o que não tinham conseguido realizar no seu percurso escolar, como referem alguns dos seus responsáveis.[503]

Os técnicos da OCDE, não deixam, no seu relatório, de referir o abandono da escola por parte de muito jovens antes de terminarem os seis anos de escolaridade nem de salientar que, dos 40% dos jovens que prosseguiam para além do 6º ano, muitos não concluíam os nove anos de escolaridade (já correntemente considerados na maioria dos países europeus, como obrigatórios) ou ainda que, 65% dos desempregados, em 1981, tinham menos de 24 anos (idem:69-70). Quanto à natureza das respostas educativas implementadas no país para responder a essas circunstâncias, traçavam um quadro negativo considerando que o sistema educativo português era muito "*deficiente na preparação dos jovens para o emprego*" (idem:69) e, em geral, a formação profissional era "*grandemente negligenciada*" (idem: 68). Por essas razões, uma parte significativa do relatório é utilizada na defesa do reforço do ensino técnico-profissional (no qual os governos da época mostravam grande empenho, como referimos), sugerindo diversas modalidades de organização escolar com esse fim, bem como, no caso dos jovens já fora do sistema educativo formal, uma educação de segunda oportunidade.[504] De facto, como salientamos, a questão dos jovens saídos da escola demasiado cedo sem as qualificações educativas, cívicas, escolares e profissionais consideradas como indispensáveis a uma participação efetiva nos diversos domínios da vida nas sociedades contemporâneas bem como a discussão política em torno de quais seriam essas qualificações e competências, tornar-se-ia uma das questões principais no centro do debate educativo dos anos noventa e dos princípios do novo século.

Os anos seguintes assistiriam, pois, a essa reorientação das prioridades políticas educativas dos adultos em direção ao ensino preparatório e aos outros níveis de ensino básico e secundário, com a preocupação essencial de responder aos jovens que

---

503 "*Cada ano vai aumentando o número de pedidos para se organizar cursos de ensino preparatório e isto tem relação com a percentagem de abandonos a nível do sistema formal*" (testemunho de Maria Amélia Mendonça, Chefe de Divisão de Avaliação e Controlo da DGEA in, Revista Forma, nº 19, Dezembro 1985); "*O grande pedido que agora temos é o do ensino preparatório para adultos. Os jovens principalmente querem continuar os seus estudos, mas recusam-se a fazê-lo nas escolas de Ciclo Preparatório. Nos nossos cursos cria-se uma família. Aí eles encontraram o ambiente humano que os fez vencer os traumas que um insucesso escolar causa*" (Entrevista a Vitória Morales, Coordenadora da DGEA, no Algarve in, Revista Forma, nº 22, Setembro de 1986).

504 Um dos sub-capítulos do relatório produzido pelos técnicos da OCDE, para o Ministério da Educação, intitula-se mesmo "*argumentos a favor da formação profissional a partir dos 14 anos*" (1984:72). Neste campo propõe várias medidas de ensino profissional «flexível» que conciliasse a frequência da escola com o ensino profissional (dentro ou fora da escola). Todavia, a sua proposta principal dirige-se à organização do ensino pós 9º ano. Ignorando alguns factos essenciais sobre o modelo inicial da unificação do ensino secundário, o relatório reproduz a versão corrente, embora falsa, da "*supressão das escolas técnicas*", que deixou um grande "*vazio em termos de formação*, *enquanto se nota uma carência enorme de mão-de-obra-qualificada*" (idem:69). Em consequência propõe a "*reintrodução de um ramo separado de ensino técnico ou profissional desde o princípio do ciclo complementar*" (idem:78), o que viria a acontecer, de facto, pouco tempo depois.

abandonavam a escola e, simultaneamente, a um cuidado acrescido com a qualificação profissional, o que alteraria profundamente o carácter da educação de adultos em Portugal, enquanto o PNAEBA, sem que fosse decretado o seu términus, nem alcançados os seus objetivos, aos poucos, ia saindo do vocabulário e das formulações das políticas públicas de educação de adultos e dos agentes educativos que, no terreno, se lhe dedicavam.

4.4. 1976-1986: UMA DÉCADA DE GRANDES TRANSFORMAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS – CONSIDERAÇÕES GERAIS

O período de dez anos entre 1976 e 1986 é, muitas vezes, designado de «normalização», não apenas como uma referência ao abrandamento dos ardores revolucionários de 1974/75 mas, sobretudo, como o início de um caminho conducente à implementação de uma sociedade baseada numa democracia representativa de natureza capitalista, correspondendo aos interesses, ainda que conflituantes, do bloco social e político que saiu vitorioso dos acontecimentos do Verão/Outono de 1975. A concretização de tal «projeto político-social» implicou, como referiram vários autores (Stoer, 1986; B.S. Santos, 1990; Teodoro, 2001) a retoma da iniciativa política por parte do Estado, que tinha sido perdida, em grande medida, para os movimentos populares.

Uma parte da conflitualidade política, registada neste período, deriva da confrontação entre as forças políticas e as forças sociais em presença, pela definição das características definitivas do novo regime. Neste processo, o poder político teve de, em diversas ocasiões, fazer cedências aos movimentos reivindicativos de origem popular e acomodar algumas das suas exigências, nomeadamente no campo dos direitos sociais e na construção de um Estado Providência (ainda que limitado) que os garantisse. Teve ainda de, para aplicar o seu programa económico, contrariar a Constituição da República que saída de um compromisso político ditado por uma relação de forças que já não se verificava, apontava, neste campo, para uma matriz socializante, defendendo «conquistas da revolução», como a Reforma Agrária e a propriedade social dos meios de produção. Batalha que se revelou difícil e desgastante para os sucessivos governos, embora, no essencial, tenha sido vitoriosa. Houve ainda que dirimir as tensões no seio do bloco político e social dominante, provocadas pela existência de diferentes sensibilidades e perspetivas quanto à intensidade e ao ritmo das transformações a aplicar e aos modos de lidar com as suas consequências. Todas estas circunstâncias implicaram que o período de «normalização» tivesse sido uma época de grande instabilidade política marcada pela incapacidade de os governos se manterem no poder (os dez governos constitucionais que se sucederam numa década são prova disso mesmo). Todavia, as instituições e os

mecanismos de regulação política saídos do processo constitucional (Presidente da República, Assembleia da República, Conselho da Revolução, Tribunal Constitucional, partidos políticos, mecanismos eleitorais, entre outros) e mesmo a própria sociedade, demonstraram uma capacidade de funcionamento e de resiliência notável. A repetição sistemática de eleições e a formação de governos minoritários, obrigando a compromissos políticos, contribuiu para a «normalização» da vida política num quadro de democracia representativa, na qual todos os agentes políticos se foram progressivamente integrando. O projeto de adesão à então Comunidade Económica Europeia, formulado logo em 1977, funcionou como cimento do bloco social e político maioritário. O apelo e a sedução propiciada pela possibilidade de adesão de Portugal a uma organização de países europeus, vistos como modernos e desenvolvidos, facilitava evidentemente a defesa de certas políticas económicas ou sociais em nome dessa eventual adesão, mesmo que implicassem medidas duras e sacrifícios para os setores populares da população portuguesa.

No campo da educação, à década da «normalização política» corresponde, por assim dizer, a década da «normalização educativa» e, também esta, se pode caracterizar pelo objetivo de colocar a definição da política educativa sob controlo do novo bloco social e político, através do fortalecimento da autoridade do Estado. A educação tinha-se revelado, no período revolucionário, um campo fértil e aberto à experimentação política e pedagógica e ao envolvimento ativo de estudantes e professores e de outros atores nos processos de mudança educativa, conduzindo a alterações substanciais nos modelos de organização e gestão das escolas e universidades, nos programas educativos, nas relação entre professores e alunos e na relação de poder entre as instituições educativas e o ministério da educação, na contratação de professores, nos modelos de avaliação, no acesso ao ensino superior, na definição dos objetivos educativos, entre muitos outros aspetos. A vida académica foi, nesse período, muito marcada pela emergência de processos de democracia direta e assembláriа que mostraram capacidade para impor, por vezes, ao poder político, as respostas que iam encontrando para os problemas que a revolução colocava à educação. A gestão democrática das escolas é um exemplo dessas respostas que surgiam a partir da base.

Os primeiros governos constitucionais, saídos da nova correlação de forças sociais e políticas gerada pelos processos eleitorais de 1976, particularmente os que tiveram como ministro da educação Sottomayor Cardia, vão desenvolver uma narrativa política que identificava com o caos e a anarquia a situação educativa do país e definir como missão para si próprios a restauração da ordem educativa, abalada, segundo eles, por dois anos de política sectária e partidária. Esta «restauração da ordem», que se propunha pacificar as escolas e universidades e «normalizar» o ensino, recusando a sua politização e degradação, irá procurar reafirmar a autoridade do Estado (do governo) através de uma

atitude autoritária e pouco dialogante, far-se-á acompanhar por um projeto político conservador e elitista, que se orientará para a reversão de algumas das medidas do período revolucionário e, no caso do ensino superior, retomará políticas socialmente seletivas típicas do regime anterior, que tinham sido questionadas, inclusive, pela reforma de Veiga Simão e colocadas em crise pelo 25 de Abril. As suas «reformas» curriculares, eliminando diversas disciplinas ou conteúdos mais socializantes e progressistas, entre as quais a emblemática «Educação Cívica e Politécnica", que fazia parte do currículo do ensino unificado, o regresso em força dos testes e dos exames como modalidade principal de avaliação, a reintrodução dos exames nacionais no final do ensino secundário, a criação dos exames de acesso ao ensino superior, a introdução dos numerus clausus, a criação do Ano Propedêutico, a alteração à lei da gestão das universidades, a licealização do ensino unificado, depois de ponderada a sua extinção, a insistência na reintegração de professores saneados pela revolução, o encerramento de faculdades que se opunham à sua política, sob o pretexto da «degradação pedagógica», ou a demissão de representantes eleitos por alunos e professores, como forma de impor as suas decisões são, por um lado, exemplares do projeto educativo do bloco social e político que ocupava o poder e, por outro lado, da idiossincrasia de um ministro autoritário que, juntamente com a contestação social de que foi alvo, e a evidência da sua incapacidade para resolver muitos dos problemas que afetavam o sistema educativo, acabou mesmo por indispor contra si alguns dos seus próprios correligionários. Apesar da violência do projeto reversivo de Cardia e do sucesso que obteve, sobretudo na contenção dos movimentos estudantis e docentes e na edificação de um sistema altamente seletivo de acesso ao ensino superior, muito do conteúdo progressista introduzido na educação pela revolução de Abril permaneceu. É o caso do ensino unificado, que viu a sua continuidade assegurada e progressivamente estendida até ao 9º ano, a permanência de um sistema democrático de gestão das escolas e das universidades, apesar das limitações, garantindo a participação e intervenção dos diversos corpos que as constituem (alunos, professores e funcionários), a manutenção, em diversas circunstâncias, de processos de avaliação e metodologias pedagógicas menos elitistas e conservadoras ou, inclusive, uma certa «democratização» da relação professor/aluno que já não se pôde reconstituir nos moldes do regime anterior.

No que respeita à educação de adultos, o mandato de Sottomayor Cardia representou a interrupção do trabalho de alfabetização que vinha sendo feito pela DGEP e a desestruturação desse organismo atingido pelo afastamento e saneamento dos seus quadros. Trabalho que só foi retomado em 1978, após as críticas vindas de vários quadrantes políticos e a situação de inação face à questão do analfabetismo se ter vindo a tornar politicamente insustentável. A Assembleia da República aprovaria, então, a realização do Plano de Alfabetização e Educação Base de Adultos (PNAEBA) que, depois

de alguma preparação, arrancaria no ano de 1980. Durante este período que, como referimos, Alberto Melo designou como de "*travessia do deserto*", caberia às associações e coletividades populares manterem uma ação relevante no campo da alfabetização e educação de adultos. Num contexto adverso, contando com a hostilidade do poder político, interrompidos os apoios técnicos e financeiros à sua ação e num quadro de menor capacidade de mobilização do movimento popular, muitas destas entidades (associações culturais e recreativas, comissões de moradores, associações populares de educação e outras) continuaram a desenvolver esforços significativos de organização de ações de alfabetização, enquadradas num contexto mais amplo de uma atividade de carácter sociocultural, inserida, por sua vez, num movimento de consciencialização e participação na resolução dos problemas das comunidades locais e da sociedade em geral. Embora esboçado, este «movimento» de resistência e de auto-organização em torno da animação sociocultural e da educação de adultos, que contou com a Revista Intervenção (Fevereiro de 1977 a Outubro de 1980) como uma espécie de porta-voz, que conseguiu organizar diversos Encontros Nacionais e Locais, com os quais procurou criar uma plataforma de discussão e de entendimento comum; que publicou jornais, boletins, guias de alfabetização e materiais diversos de apoio à realização das suas atividades, não logrou, contudo, a sua afirmação autónoma, a superação das suas diferenças, a sua implementação alargada no território ou a criação de estruturas sólidas de coordenação que o ajudassem no seu objetivo de implementação e estruturação. Com o PNAEBA, a partir do início dos anos 80, muitas destas associações populares continuariam a desempenhar um papel importante, mas secundário e dependente das orientações centrais do Estado, na organização de muitas iniciativas de alfabetização e educação de base de adultos.

Terminado o mandato de Sottomayor Cardia, marcado por uma intensa conflitualidade e uma marca ideológica de cariz conservador e elitista assinalável, os governos constitucionais seguintes teriam como preocupação central a gestão do sistema educativo num contexto social interno e externo em mudança, num quadro de restrições financeiras, ditado quer pela situação económica do país, quanto pelas prioridades políticas definidas. Manter-se-á, no entanto, uma orientação de matriz predominantemente conservadora nas políticas educativas, que pode ser observada na preocupação com a revisão dos currículos e programas das áreas sociais, descartando-os de uma visão socialmente critica, colocando a ênfase numa resposta da escola à formação científica e técnica e na menorização da formação para a cidadania; na preferência pelos testes tradicionais e exames como método de avaliação de conhecimentos; na tónica no trabalho individual em detrimento do trabalho de grupo e coletivo; no desinteresse programático da aproximação da escola aos problema locais e à comunidade envolvente; na preocupação com o ensino particular e privado, consubstanciada no mantra «liberdade

de aprender e ensinar» e na atribuição de recursos públicos que muitos programas governamentais lhe atribuíam; nas sucessivas tentativas de restauração das duas vias de ensino: a geral para a continuidade de estudos e a profissional para uma inserção mais imediata no mercado de trabalho; na manutenção de uma malha apertada no acesso ao ensino superior público, etc.

O sistema educativo, neste período, vê-se confrontado com uma procura crescente. Com efeito, prosseguindo tendências das décadas anteriores, em resposta às mudanças sociológicas da sociedade portuguesa (industrialização e urbanização), que a revolução portuguesa irá acelerar, e do novo contexto de integração de Portugal no mundo (perda do império colonial, regresso dos «retornados« das ex-colónias, diminuição da emigração para a Europa e América, perspetiva de integração europeia), bem como das crises económicas que se fazem sentir, nos anos setenta e oitenta, e que precipitam fenómenos de desemprego e subemprego, dificultando a inserção no mercado de trabalho, vão chegar à escola novos públicos oriundos das camadas populares e outros prolongarão a sua estadia nesta. Pressionado e sem capacidade de resposta, o «sistema» ameaça rebentar pelas costuras. Problemas como o da insuficiência de recursos financeiros, da falta de instalações e equipamentos adequados, da sobrelotação das escolas, das turmas demasiado grandes, dos horários sobrecarregados, da falta de professores, serão recorrentes e permanecerão no topo da discussão pública em torno dos temas educativos, contribuindo para a ideia da crise da educação que aos poucos se vai instalando.

A democratização/massificação do ensino é, pois, uma das questões críticas com que o sistema educativo português se tem de defrontar no período da «normalização educativa». Trata-se, por um lado, de responder às expectativas dos cidadãos que veem no acesso à educação e na possibilidade de realização de percursos escolares mais longos, para si ou para membros das suas famílias (de que muitos estavam afastados), uma forma de melhorar as suas condições de vida e, por outro lado, do ponto de vista do poder político, de dar resposta aos desafios económicos e culturais de construção de uma sociedade que se pretendia ancorada e integrada no modelo democrático-capitalista europeu. Questões como a efetivação da escolaridade obrigatória de seis anos, ainda muito longe de ser cumprida, apesar de decidida em 1964, e o seu alargamento para nove anos, que reunia um consenso alargado na sociedade portuguesa, mas só se iria concretizar em 1986; o problema do insucesso e do abandono escolar, cuja taxas elevadas comprometiam o objetivo de elevação da escolaridade da população jovem portuguesa, contribuíam para a marginalização social de uma parte dessa população e dificultavam uma mais bem conseguida inserção no mercado de trabalho; a questão polémica do ensino técnico-profissional e da restauração das vias diferenciadas de ensino, que reintroduzia o tema da igualdade/desigualdade social dos percursos escolares,

entretanto apresentada como solução para os problema do desemprego juvenil e das carências em mão-de-obra especializada para as empresas; o debate em torno do perfil do ensino secundário (que envolveu a criação do 12º ano em substituição do Ano Propedêutico) como ciclo terminal, com uma função própria, ou como preparação para a universidade; ou a questão do acesso ao ensino superior, da elitização deste e do seu papel na sociedade portuguesa, constituíram assuntos no centro do debate das questões educativas dos anos oitenta e da sua importância no contexto da sociedade portuguesa da época.

O período de «normalização educativa» representa, para a educação de adultos, um período de transformação e mudança muito significativo. A aprovação, por unanimidade, na Assembleia da República, no início de 1979, da lei da «eliminação do analfabetismo» e a decisão de se implementar um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) que, num prazo de dez anos, atingisse esse objetivo, criava fundadas esperanças de se pôr fim a um período de total inação nesse plano e de, pela primeira vez, num contexto democrático e participado pelos cidadãos e as organizações de base e populares, se dar corpo a um projeto nacional de promoção da alfabetização e da educação básica. A criação da DGEA – Direção Geral de Educação de Adultos (em substituição da DGEP) e a apresentação de uma proposta (Relatório Síntese) na qual se delineavam as características fundamentais do programa a desenvolver e as estruturas nas quais de deveria apoiar, alavancava o processo de implementação do Plano. Todavia, as dificuldades demonstradas na constituição e no funcionamento do CNAEBA – Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (que se manteriam ao longo de todo o programa), organismo que deveria acompanhar a sua execução e onde se faziam representar entidades públicas e da sociedade civil com intervenção nesta área, o facto de a proposta das linhas gerais do PNAEBA, que haviam sido apresentadas no relatório síntese, nunca terem sido aprovadas por diploma legal do governo e as reticências à formação do Instituto Nacional de Educação de Adultos, organismo que deveria coordenar a sua implementação no terreno, lançavam, logo no começo, algumas sombras e dúvidas sobre a sua evolução.

Neste contexto, será a própria DGEA, através da constituição de Coordenações Distritais e Concelhias de Educação de Adultos (extensões do serviço central no terreno, dir-se-ia num relatório daquele organismo), constituídas por professores destacados pelo Ministério da Educação (grande parte deles professores primários), que se encarregaria da organização das ações de alfabetização e educação dos adultos. Entre 1980 e 1983, estas «coordenações» estendem-se a todos os distritos do país, com exceção de Lisboa (cujas atividade são asseguradas diretamente pelos serviços centrais da DGEA) e das Regiões Autónomas e formam uma malha densa ao nível dos concelhos, que assegura a realização de um vasto e diversificado conjunto de ações de alfabetização e educação

de adultos (os CEBA – Cursos de Educação Base de Adultos, mas não só) que, no seu conjunto, entre 1980 e 1985, envolveram cerca de cem mil pessoas e propiciaram a obtenção a 1/5 deles (um pouco mais de vinte mil) do certificado da 4ª classe, número que ficou abaixo das expectativas iniciais, que se situavam nos 180 000 de adultos participantes nas atividade de educação básica e 90 000 em ações ao nível do ensino preparatório. Nesta «rede», as Coordenações Concelhias constituíam os «nós» principais e mais próximos das populações, tendo conseguido, com recurso ao destacamento de professores primários e, nalguns casos, do ensino preparatório, ou à contratação de bolseiros e à colaboração de municípios e de associações e coletividades populares, proceder à organização de múltiplos cursos de alfabetização (cerca de 8 400) e diversas outras iniciativas de índole sociocultural e de carácter socioprofissional, que se espalharam pelo conjunto do país e chegaram, de facto, a territórios habitualmente esquecidos ou marginalizados por este tipo de iniciativas. Nesse sentido, como reconheceu Santos Silva (1990), o PNAEBA permitiu a constituição da primeira rede pública de educação de adultos com características nacionais e implantação efetiva em Portugal. Rede que, no entanto, surgia como alternativa à inicialmente desenhada no âmbito do PNAEBA, que se previa assentar na constituição de cerca de 1000 Centros de Cultura e Educação Permanente que, constituindo estruturas de proximidade às populações, funcionariam como interface entre entidades públicas e associações locais de educação de adultos e como locais de apoio ao planeamento e execução das ações de alfabetização e educação base. A opção por uma rede baseada na desmultiplicação de um serviço central poderia ter como vantagens a adoção de estratégias ou metodologias de ação que produzissem resultados mais rápidos ou uma maior proficiência na utilização dos recursos escassos existentes. No entanto, o facto de as estruturas locais criadas não serem mais do que extensões de um ministério, tornava-as, por um lado, extremamente vulneráveis, como se veio a verificar, aos ciclos políticos, às reformas e mudanças no interior do Ministério da Educação e, por outro lado, ao reduzir as associações e coletividades locais com intervenção na área da educação de adultos a parceiros secundários, sem intervenção nos processos de decisão estratégica, suprimia-se muito do espirito autónomo e popular que a educação de adultos tinha assumido no período revolucionário.

O PNAEBA, tendo definido como prioridade de intervenção o combate ao analfabetismo, visto, por muitos, como um dos problemas maiores da situação educativa portuguesa, assentou aí o essencial da sua ação, tendo encontrado modalidades de intervenção que iam para além da organização dos clássicos cursos numa perspetiva mais ou menos escolarizada. Assim, a associação dos CEBA a iniciativas de ação cultural (exposições, ciclos de cinema, espetáculos musicais, levantamentos de tradições, património local, sessões de leitura, etc.), promovidas pelos participantes com a

colaboração de professores/bolseiros, e abertas, em geral, às populações locais; a organização dos cursos socioprofissionais, associando uma componente de sensibilização/formação profissional às ações de alfabetização; a dinamização dos PRIS – Programas Regionais Integrados, inserindo a educação numa dimensão de desenvolvimento sociocultural e económico local, em regiões do interior do país, são testemunhos de uma ação diversificada e até pioneira em alguns destes domínios.

O ensino preparatório aparecia como uma preocupação secundária no contexto do PNAEBA. Se tudo corresse como planeado, apenas na sua 2ª fase, na segunda metade da década de oitenta, deveria assumir uma importância próxima da até aí atribuída à alfabetização e educação base. Por esta razão, as metas definidas para o número de adultos a envolver neste nível de ensino (noventa mil), parecem pecar pelo otimismo e ficaram muito longe da sua concretização. Sob este ponto de vista pode-se falar de fracasso rotundo. Algumas escolas preparatórias organizavam cursos noturnos com a duração de um ano, mas a oferta era insuficiente e concentrava-se nos centros urbanos de maior dimensão, dificultando o acesso de muitos adultos. Também a organização e planificação desses cursos, as metodologias de ensino e de avaliação, os programas e currículos, a preparação dos docentes, pensados para um público infanto/juvenil, não eram apelativas para os adultos. Nestas circunstâncias, a DGEA desenhou dois tipos de resposta: uma, mais imediata e que se limitava a oferecer a resposta já existente nas escolas oficiais, através da organização de cursos de ciclo preparatório em locais não cobertos pela rede pública, mas mantendo os mesmos currículos e o mesmo tipo de organização pedagógica e administrativa, com recurso a professores destacados pelo Ministério da Educação e, em alguns casos, bolseiros, «obrigando» os adultos a exames às diversas disciplinas numa escola preparatória oficial; uma outra, mais inovadora e experimental, a que se chamou de «ensino recorrente» e na qual se registou uma tentativa de construir um programa/currículo alternativo e a utilização de metodologias de ensino mais adaptadas aos adultos. A avaliação era realizada no âmbito do respetivo curso e procurava-se que os professores, também destacados pelo ME, ou os bolseiros contratados, tivessem apetência pelo trabalho com adultos. Esta experiência que decorreu em algumas empresas públicas e num projeto local em Alpedrinha/Penamacor envolveu um número muito limitado de adultos (287 pessoas das quais 180 conseguiram o diploma). Assim, o número total de pessoas abrangidas pelas diversas ações da DGEA, ao nível do ensino preparatório (ensino recorrente e supletivo), não chegou a três mil, sendo que uma percentagem significativa deles (mais de 65%) eram jovens, entre os 14 e os 19 anos, que o sistema educativo regular segregava e que procuravam, nos cursos da DGEA, uma resposta que não encontravam no ensino diurno oficial. A juvenilização da educação de adultos seria uma tendência que se começaria a afirmar neste período, em resultado das mudanças em curso na relação educação-sociedade então registadas no

país. As respostas que foram sendo ensaiadas para responder a esta nova problemática puderam ser sentidas e descritas, no início dos anos noventa, como uma «ameaça de escolarização» da educação de adultos (Santos Silva, 1990: 32) e abordá-las-emos no próximo capítulo. Quanto aos outros níveis de ensino (dos cursos gerais ao secundário), a educação de adultos resumia-se ao ensino noturno, que decorria nas escolas da rede pública. Um ensino que, quer o período revolucionário, quer o período da normalização, deixariam incólume e que continuava a organizar-se em ensino liceal e ensino técnico, vindo a ser objeto de uma reforma de grande alcance (mas sem sucesso) a partir de 1986.

O PNAEBA viveria, a partir dos finais de 1984, uma situação de ambiguidade, pois não chegou a existir um processo sério de avaliação da 1ª fase (embora tenha sido produzido um relatório avaliativo pela DGEA), nem foi declarada a sua continuidade ou o seu término. O programa entra num limbo e as referências ao PNAEBA vão progressivamente diminuindo até se esgotarem. Contudo, a DGEA mantém, por mais algum tempo, as características da sua atividade, centradas nas questões da alfabetização e da educação de base, alargando mesmo a sua atividade no campo das respostas ao nível do ensino preparatório, o que demonstra a existência de necessidades no campo da educação de adultos a que, de algum modo, a DGEA dava resposta. O PNAEBA não pareceu nunca ter constituído uma prioridade política para os governos que se foram sucedendo no período da normalização, o que se pode constatar pela penúria de iniciativas políticas ou de promoção pública do programa e pelas escassas dotações financeiras com que foi dotado. A própria Assembleia da República, tão importante no seu início, parece tê-lo esquecido, não havendo notícia de nenhuma ação relevante, neste campo, da sua iniciativa. A quebra do movimento popular em torno da educação de adultos, que se verificou ao longo dos anos oitenta e que, aliás, nunca foi devidamente reconhecido pelo poder político da normalização, também ajuda a explicar o «apagamento» do PNAEBA. Ainda assim, a importância deste programa na educação de adultos, em Portugal, não pode ser menosprezada. Do nosso ponto de vista, constituiu um dos mais amplos e diversificados programas de educação de adultos realizados no contexto português. Foi por seu intermédio que, embora com fragilidades evidentes, se construiu a primeira rede pública de educação de adultos, com uma efetiva dimensão nacional e se constituiu um campo de experimentação, onde foi possível inovar e dar corpo a modelos de educação de adultos associando esta a outros campos de ação, nomeadamente a animação sociocultural, a formação profissional e o desenvolvimento local.

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, reconhecida como uma necessidade por quase todas as forças políticas, enquadra-se num momento de transição do ciclo político, do período de «normalização política» para um outro, no qual a tónica passará a ser a «modernização do país». Nesse sentido, a LBSE constitui um

momento charneira entre a «normalização educativa» e a fase seguinte de modernização e reforma da educação na perspetiva da integração de Portugal na CEE. Consagra, de algum modo, os adquiridos educativos do período da normalização e o consenso possível na sua definição e procura estabelecer as linhas de desenvolvimento para o futuro próximo da educação. De certo modo, a sua aprovação quase unânime na Assembleia da República, coincidindo com a entrada de Portugal na Comunidade Europeia, assinalava o consenso existente na sociedade portuguesa quanto à importância que se pretendia atribuir à educação nos processos de desenvolvimento e modernização do país. A passagem da escolaridade obrigatória de seis para nove anos que essa lei veio consagrar constituiu, por assim dizer, uma representação simbólica dessa afirmação.

5. A «IDEOLOGIA DA MODERNIZAÇÃO»: DO «MOVIMENTO DE ESCOLARIZAÇÃO» (ENSINO RECORRENTE) E DA AFIRMAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL (EM SENTIDO ESTRITO) AO APAGAMENTO DO «SERVIÇO» DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS [1986-1995]

> *A subordinação da educação aos imperativos da modernização económica (…) constitui o pano de fundo em torno do qual a «ideologia da modernização» procura alcançar um amplo consenso social ocultando as suas opções societais (…) O que o discurso da modernização propõe, com efeito, é a naturalização de um modo de definir as relações entre formação e trabalho onde aquela se subordina às determinantes técnicas do exercício do trabalho e onde, em última análise, a formação para e da cidadania se subordina à formação para um trabalho encarado exclusivamente como uma atividade instrumental, isto é, como um espaço de vida social de onde está ausente o exercício da cidadania, já que os direitos sociais se esgotam na reivindicação do direito ao trabalho.*
>
> José Alberto Correia[505]

[505] "As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos" in, *Revista Portuguesa de Educação*,1999, Volume 12, nº 1.

5.1. O «DISCURSO» DA MODERNIZAÇÃO

Este capítulo, que agora iniciamos, sai do plano inicial que tínhamos traçado e que terminaria com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo que, como referimos, representa simbolicamente, ao nível da educação, o encerramento do período da «normalização» e a abertura de um outro período que poderíamos designar, socorrendo-nos da caracterização efetuada por autores como Correia, Stoleroff e Stoer (2012) como de predomínio no campo educativo da «ideologia da modernização». Se o abordamos, contra o que tínhamos inicialmente delineado, é porque cresceu em nós a convicção de que o período entre 1986-1995 constitui, na realidade, um momento de mudanças na educação de adultos que assenta, em parte, no aprofundamento e consolidação de tendências já presentes no ciclo anterior, ao mesmo tempo que novas orientações fazem o seu aparecimento, num jogo de continuidades e ruturas que interligam intimamente a fase final do período de «normalização» educativa, no campo da educação de adultos, ao momento inicial de um período dominado pela narrativa da modernização educativa. Por esta razão, abordá-lo-emos de uma forma que pretendemos abrangente e rigorosa, dispensando embora o aprofundamento da contextualização política e educativa geral que utilizamos em outros capítulos em que discutimos a educação de adultos, sobretudo, no pós 25 de Abril.

Neste período (1986-1995), consolida-se, por um lado, uma lógica de escolarização da educação de adultos, associada à generalização do ensino recorrente, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e, por outro lado, a afirmação de diversas estratégias dirigidas à formação profissional, conduzidas, essencialmente pelo Ministério do Trabalho, mas com múltiplas conexões entre si e ambas impulsionadas por uma narrativa em volta da sua importância para o crescimento económico e a modernização do país. Narrativa que, como é evidente, lhe é anterior, mas que assume então um papel central e se prolonga para além do período agora em análise. O ano de 1993 é marcado pela extinção da Direcção-Geral de Extensão Educativa que, sob diversos nomes e com algumas alterações de competências, funcionava desde 1971, com a responsabilidade de promover a educação de adultos em Portugal e pela dispersão dos seus serviços pelos Departamentos da Educação Básica e do Ensino Secundário, traduzindo uma significativa perda de estatuto, de reconhecimento, de autonomia e de especificidade deste setor educativo. O ano de 1995, por seu turno, assiste a uma mudança no poder político que irá novamente reorientar decisivamente as políticas no campo da educação de adultos, cujos desenvolvimentos já não acompanharemos, pelas razões anteriormente explicitadas.

Para compreender a lógica do discurso da modernização, que se afirma com força por meados da década de oitenta, bem como do programa económico, social e político que lhe estava subjacente é necessário considerar as condições sociopolíticas da época,

entre as quais avulta a adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia, que desempenhará neste processo um papel central. Com efeito, com a adesão plena do país àquela organização, a partir de 1986, Portugal ancora-se solidamente a um espaço económico/político de natureza democrático-capitalista, apresentado, pelas elites políticas e económicas dirigentes, como um lugar de pertença desejável pelo seu nível de desenvolvimento e de riqueza.

Como referimos anteriormente, os esforços para a adesão de Portugal à CEE, iniciados logo em 1977, por iniciativa do I Governo Constitucional e prosseguidas pelos governos seguintes até 1986, constituíram, pelo menos no seu início, um projeto eminentemente político, destinado a esconjurar os receios, por parte daquelas elites, das «derivas» socializantes pelas quais se tinham sentido ameaçadas no período revolucionário e que aliás, tinham sido, em parte, consagradas na Constituição da República. Durante o período da «normalização», o que se encontrava essencialmente em jogo era a definição dos termos concretos que o modelo de capitalismo democrático ocidental assumiria em Portugal, donde resultava uma situação de instabilidade política, determinada pelo entrechoque dos diversos projetos políticos em presença e dos interesses que representavam (por exemplo, quanto ao grau de profundidade a atingir pelo Estado Social em construção, pelo grau de liberdade a conceder aos agentes económicos, não apenas nos aspetos económicos tradicionais, mas na sua atividade em campos como a educação ou a saúde, quanto ao destino de «conquistas da revolução» como o controlo operário, a reforma agrária, as nacionalizações, entre muitas outras questões). A perspetiva de adesão à Comunidade Europeia, mantida na agenda política pelos dois partidos maioritários (PS e PSD), ao longo de quase uma década, e alimentada pelas promessas de desenvolvimento daí resultantes, funcionaria como garantia de segurança de regime, quanto aos seus traços essenciais.

A integração plena de Portugal, na Comunidade Europeia, permite a abertura de um novo ciclo político, marcado pela ideia de que estavam criadas as condições para a implementação de um projeto de modernização renovado, que representasse uma aproximação do país à Europa (ou o que se imaginava que ela fosse), ao seu modelo de sociedade, às suas instituições e aos seus índices de desenvolvimento. Este projeto de múltiplas dimensões, políticas, económicas, culturais e simbólicas que Boaventura Sousa Santos designou, como já referimos, por «*imaginação do centro*» (1993:49-54)[506], instaurava, um «*universo imaginário*» (idem) no qual Portugal se transformava num país Europeu como qualquer outro e o seu menor desenvolvimento não seria mais do que uma situação transitória a ser ultrapassada. O êxito deste empreendimento, dependeria da capacidade das elites sociais e políticas dirigentes construírem um consenso social

[506] Segundo Boaventura Sousa Santos, a integração na CEE acabou por se tornar no principal fator estruturante do período de transição que a sociedade portuguesa vivia desde 1974, ou até, desde 1969 (Santos, 1993:53).

maioritário em torno das suas linhas essenciais. O projeto de modernização implicava naturalmente a construção de uma narrativa que sublinhasse as suas vantagens e justificasse as dificuldades e os sacrifícios, mesmo que dolorosos, a fazer para as alcançar e que, contribuindo para ocultar ou minimizar a visibilidade do seu desígnio essencial (a consolidação do capitalismo português) fortalecesse a consolidação de um consenso social em torno desse objetivo, tornando necessária, como sublinharam Correia, Stoleroff e Stoer (2012) uma «ideologia da modernização». O «discurso da modernização», cumpriria, assim, esse papel de mobilização social, articulando a defesa de uma ideia geral de sociedade (admitindo diversas nuances), e de um projeto de desenvolvimento de contornos ainda pouco nítidos.

A eleição de Mário Soares, numas eleições presidenciais marcadas por um grande dramatismo político,[507] em Fevereiro de 1986, logo seguida da conquista da maioria absoluta pelo PSD/Cavaco Silva, em Julho de 1987, nas eleições legislativas, então realizadas, garantia, por um lado, a almejada maioria parlamentar de um único partido há muito perseguida pelos partidos centrais do sistema político e nunca alcançada após o 25 de Abril e, por outro lado, a manutenção de um certo equilíbrio (tenso) entre o PSD e o PS, que eram também as forças políticas que mais tempo tinham permanecido, no poder, alternadamente ou em coligação, desde a revolução. Aqueles resultados eleitorais podem ser lidos, também, como uma legitimação do projeto de adesão à Comunidade Europeia que aqueles dois partidos vinham defendendo em nome da estabilidade política e de um projeto de desenvolvimento para o país.

Como assinalaram Correia, Stoleroff e Stoer, o conceito de modernização com a subjetividade e ambiguidade que lhe é inerente, permitia que os diversos atores sociais projetassem nele "*representações sociais complexas e diversificadas*" (2012:75), contribuindo para a ocultação ou redução de potenciais conflitos em torno do seu significado concreto. Era o que, na opinião destes autores, vinha acontecendo ao longo da década de oitenta, no campo educativo, onde o discurso em torno da ideia de

[507] As eleições presidenciais de Fevereiro de 1986, realizaram-se num quadro de grande tensão política. Cavaco Silva presidia a um governo minoritário do PSD na sequência da queda do governo PS/PSD presidido por Mário Soares e da vitória do PSD, com maioria relativa, nas eleições legislativas antecipadas de Outubro de 1985. As relações institucionais entre Assembleia da República e o Governo decorriam num clima conflituoso (habilmente dramatizado por Cavaco Silva) em parte, provocado pelo acentuar das diferenças dos projetos políticos entre o PS (com Vítor Constâncio como novo líder) e o PSD, em parte pela erupção do PRD de Ramalho Eanes na cena política e, também, pelas duras críticas do PCP à política que vinha sendo seguida pelo PS e pelo PSD. As forças políticas à esquerda apresentaram-se divididas à eleição presidencial: Mário Soares com o apoio oficial do PS; Salgado Zenha, reunindo apoios do PRD, de setores mais à esquerda no interior do PS e do PCP que viria a desistir do seu candidato próprio, ainda antes da 1ª volta e Maria Lurdes Pintassilgo, atraindo o apoio do que designaríamos hoje por «esquerda radical». À direita apresentava-se Freitas do Amaral, como único candidato, apoiado pelo PSD e pelo CDS. Depois de uma dramática e radicalizada campanha, na 1ª volta, que opôs as diversas forças políticas de esquerda entre si, Mário Soares, consegue, por pouco, a primeira posição entre estes candidatos e passa à 2ª volta que disputará com Freitas do Amaral, numa espécie de segundo round, também ele marcado por enormes tensões políticas, opondo esquerda e direita, acabando Mário Soares por sair vencedor. Na sequência da moção de censura ao governo apresentada pelo PRD, apoiada pelo PS e pelo PCP (Abril de 1987) o governo cai e Mário Soares, já Presidente da República, opta pela convocação de novas eleições legislativas, rejeitando a proposta do seu próprio partido que se propunha tentar formar governo com base na maioria que se formara para a votação da moção de censura. Dessas eleições sai vencedor Cavaco Silva, obtendo a primeira maioria absoluta de um único partido após o 25 de Abril.

modernização se tornava "*palavra de ordem comum*" aos diversos proponentes de projetos de reforma dos sistemas educativos e de formação. Para estes autores, o discurso da modernização, assinalando as diferenças (entre Portugal e a Europa) como atrasos, legitimava, assim, projetos voluntaristas e inovações (sociais, políticas, económicas, culturais, educativas) importadas, sobrevalorizando processos de mudança predominantemente exógenos e secundarizando o papel das forças endógenas de transformação social. Deste modo, a modernização era encarada simultaneamente como um desafio irrecusável e como a exorcização de fantasmas de atrasos seculares. A este discurso era igualmente associado uma dimensão técnico-social ligada à introdução de novas tecnologias de informação nos processos produtivos, geradora e potenciadora dos processos de mudança social, com exigências particulares de adaptação no mundo laboral, nomeadamente no que diz respeito à formação da mão-de-obra necessária à sobrevivência e competição empresarial num espaço político e económico agora alargado.

Um dos principais argumentos que, no campo educativo, foi adotado, pelo discurso da modernização, foi o da necessidade do estreitamento das relações entre o sistema produtivo e o sistema educativo. Como exemplos dessa crescente articulação referem, aqueles autores, a promoção do ensino técnico-profissional no sistema público de ensino, o incentivo à criação de Escolas Profissionais por diversas entidades, ou o projeto Minerva (que visava a promoção, no sistema regular de ensino, da formação em informática que podia ser entendida como uma resposta antecipada do sistema escolar a solicitações previsíveis do sistema produtivo). Com efeito, a articulação entre o sistema educativo/formativo e o mundo da produção constitui uma das questões centrais da política educativa, sendo, normalmente, delineada em função dos diferentes contextos políticos e económicos em presença. Assim, por exemplo, se a extinção dos ensinos técnico e liceal e a consequente unificação do ensino secundário, a seguir ao 25 de Abril, se inscreveu numa preocupação democrática de reduzir o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais e de promover uma aproximação ao mundo do trabalho, baseada na ideia de um progressivo esbatimento entre o trabalho manual e intelectual, as propostas de reforço do ensino técnico-profissional, em vários graus do ensino, surgidas e consolidadas ao longo dos anos oitenta, retomando a via dual de ensino (via geral e técnica) baseavam-se, agora, num projeto sociopolítico que privilegiava a dimensão empresarial (sobretudo privada) e já não a dimensão de cidadania, como portadora de dinamismo, de inovação social e modernidade, no qual o atendimento às necessidades das empresas se tornava num aspeto determinante a que urgia dar resposta. Não se tratava, contudo, de uma mera repetição de um discurso passadista e funcional de ligação escola/trabalho. O discurso da modernização educativa (que a prática, por vezes contradizia), incorporava, no ensino técnico restaurado, a defesa de uma

componente significativa de formação geral e de tecnologias de comunicação bem como a recusa de uma especialização demasiado acentuada que já não parecia adequada a um mundo empresarial que se queria (ou desejava) em transformação. Não deixava, por essa razão, de se organizar, do nosso ponto de vista, em função de lógicas economicistas e empresariais e visar, por uma via, a reprodução social das elites e, por outra via, a formação da mão-de-obra intermédia ou de execução.

Se no campo do ensino regular, nos seus vários níveis, a ideologia da modernização serviu de argumento à retoma da dualização do ensino, através da revalorização do ensino técnico-profissional, no setor da educação de adultos esteve na génese de uma alteração de prioridades, da alfabetização e educação de base para uma aposta nos ensinos preparatório e secundário, conducente a uma reforma profunda do ensino noturno naqueles graus escolares, por vezes, paradoxalmente, orientada no sentido do aprofundamento das suas componentes mais formais e escolarizadas. Paralelamente, verificou-se uma forte aposta na formação profissional da população ativa (empregada e desempregada), traduzida no encaminhamento de importantes fluxos financeiros para este setor, provenientes, em grande medida, de fundos comunitários, na sua restruturação orgânica e na implementação de diversas iniciativas de requalificação de mão-de-obra, com vista à satisfação das necessidades formativas sentidas ou previstas pelos diversos setores que compunham a estrutura produtiva do país. Como refere Lima, a "*educação de base dos adultos não se revelou uma variante estratégica do programa modernizador*", que preferiu ignorar o analfabetismo e orientar-se preferencialmente para o ensino recorrente e a formação profissional (2005:40), reforçando simultaneamente as lógicas do controlo social, onde se inclui o regresso a orientações escolarizantes, sob o controlo centralizado da administração da educação e a lógica da modernização económica e da produção de mão-de-obra qualificada (idem: 33). Para este autor, as questões relativas à alfabetização, à educação de base e à educação popular da população adulta, passaram a ser representadas, do ponto de vista das políticas públicas como "*genericamente incompatíveis com o lugar idealizado e com o estatuto almejado para um país da CEE, cujos maiores desafios foram identificados com a sua modernização económica*" (idem:40). Assim, como refere, "*a lógica da educação popular de adultos e a centralidade do movimento associativo serão objeto de uma profunda desvalorização e marginalização por parte das orientações políticas dominantes*" (idem).

Registe-se ainda o surgimento, nos anos noventa, de um conjunto significativo de projetos e medidas dirigidas à «inclusão» de setores sociais que se encontravam excluídos ou mal integrados na economia produtiva ou vistos como marginais ao sistema socioeconómico, bem como dos setores que iam revelando dificuldades de adaptação às mudanças e transformações que iam ocorrendo. José Alberto Correia elaborando em

torno do conceito de «*ideologia da inclusão*», chama a atenção para a importância que, durante os anos noventa, vão assumir as modalidades de gestão da questão social e as respostas à problemática da exclusão social que se irão articular e complementar, em grande medida, com as preocupações inscritas na ideologia da modernização (1999: 109). Assim, de uma lógica democrática preocupada com a diminuição das desigualdades sociais característica do período revolucionário, passara-se, paulatinamente, para uma lógica tecnocrática que atendia, preferencialmente, às necessidades educativas/formativas do mundo empresarial e dos seus projetos.

5.2. A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO E A EVOLUÇÃO DO SUBSISTEMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A LBSE, como referimos, constituiu um momento importante de transição para um novo ciclo no campo das políticas educativas. Em debate desde 1982, e já referida como uma necessidade, anteriormente, só em 1986 foi possível a sua aprovação, tendo conseguido, um amplo consenso entre as diversas forças políticas. Entendida já, a educação, como uma das grandes prioridades nacionais, pretendia-se, com essa lei, estruturar o sistema educativo português e definir as grandes linhas de orientação para o futuro. Todavia, no que concerne à educação de adultos e, talvez, ao invés do que seria de esperar, tendo em conta a experiência recente, não lhe é reconhecida uma especificidade própria aparecendo algo fragmentada por várias dimensões educativas. Desde logo, surgia segmentada pela sua colocação em duas diferentes secções da lei: na secção «modalidades especiais de educação escolar», que incluía tanto o ensino recorrente de adultos (expressão genérica usada, neste diploma, cobrindo todos os tipos de ensino escolar noturno) e a formação profissional, quanto o ensino especial, o ensino à distância ou o ensino de português no estrangeiro; na secção «educação extraescolar», entendida como modalidade que permitia "*a cada individuo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades*» e como "*complemento da formação escolar*», a desenvolver nas vertentes do combate ao analfabetismo literal e funcional, na ocupação dos tempos livres, na formação cultural, na solidariedade social e na preparação para o trabalho, numa perspetiva de educação permanente visando a "*globalidade e a continuidade de uma ação educativa*». Esta visão da educação de adultos distribuída por duas áreas marcadamente distintas, embora se reconhecesse a sua complementaridade, não seria problemática se, paralelamente, em alguma parte da lei, se fizesse referência à existência do subsistema de educação de adultos (a expressão «educação de adultos» nunca é mencionada neste diploma) e à unidade dos seus objetivos. Mas tal não sucedia, contribuindo, pois, para a consolidação de uma ideia de fragmentação e especialização

das diversas áreas da educação de adultos. Esta «visão» contrariava a experiência do PNAEBA, que apontava para as vantagens da articulação, no campo da educação de adultos, de uma intervenção integrando as dimensões educativas, as dimensões socioculturais e económicas, as dimensões nacionais, regionais e locais e os diversos intervenientes no campo.

A LBSE que, numa perspetiva global, se insere numa linha de reconhecimento da importância do aumento das qualificações escolares da população portuguesa (objetivo partilhado pelo conjunto da sociedade portuguesa) e que introduz a escolaridade obrigatória de nove anos, é aprovada num momento em que, como temos vindo a assinalar, se acentuava a pressão social e política para que o subsistema de educação de adultos desse resposta (ou contribuísse para a dar) ao problema dos jovens mal sucedidos na escola. Assim, ao ignorar a identidade própria do subsistema de educação de adultos, olhando separadamente para as partes que o compunham, ao privilegiar a vertente escolarizada de ensino recorrente e ao remeter para uma função de complementaridade a educação extraescolar, estava-se, de certo modo, a dar o mote para transformar o então designado «ensino noturno preparatório e secundário» no objeto central das políticas educativas de adultos. Acentuava-se, pois o risco de uma «escolarização» global das políticas educativas neste setor e de uma menorização progressiva das componentes mais abrangentes, integradoras, populares e comunitárias que, em certa medida, tinham permeado a intervenção educativa no campo da alfabetização e da educação de base, no contexto do PNAEBA.

Em consonância com esta perspetiva os anos seguintes serão marcados por um conjunto substancial de alterações legislativas direcionadas, sobretudo, aos ensinos preparatório e secundário para adultos e à reorganização da estrutura do Ministério da Educação dedicada a este setor que confirmarão uma atenção cada vez maior ao designado «ensino recorrente» e cujo sentido global se orientava, programaticamente, e prioritariamente para uma vertente escolar de segunda oportunidade e menos para uma perspetiva de Educação Permanente, assente no desenvolvimento integral da pessoa humana e das comunidades em que se integra e que era, ainda, invocada (embora cada vez menos), a propósito desse setor educativo. Note-se, no entanto, a necessidade e a urgência de serem tomadas medidas no que diz respeito ao ensino preparatório e secundário no sentido de adequar esses tipos e níveis de ensino a novas realidades e exigências. No entanto, se as reformas empreendidas se conformaram, no essencial, com uma lógica escolarizante mais ou menos restrita dirigida aqueles setores, assinale-se, também, a resistência das lógicas educativas mais preocupadas com os setores populares, em torno da alfabetização e da educação de base de adultos, patente na continuidade, no terreno, de um conjunto de ações nestas áreas, embora com menor visibilidade e

mesmo de esforços no interior da DGEA, para manter estas linhas de atividade no cerne da sua ação.

5.3. O PROJETO EXPERIMENTAL DE REFORMA DOS CURSOS NOTURNOS DOS ENSINOS PREPARATÓRIO E SECUNDÁRIO: O «MOVIMENTO DE ESCOLARIZAÇÃO»

Ao contrário do que aconteceu no ensino diurno, em geral, e mesmo na educação de adultos, ao nível da alfabetização e da educação de base, o ensino noturno (preparatório e secundário) passou praticamente incólume (em termos de programas e de organização do ensino) pelas conturbações do período revolucionário e da década da «normalização». No que respeita ao ensino preparatório, apenas tinham sido introduzidos, em algumas escolas, o «ensino supletivo intensivo», que permitia a conclusão deste ciclo num único ano, reduzindo a «matéria» obrigatória, mas mantendo, praticamente inalterada a estrutura curricular dos cursos e os métodos de ensino e de avaliação. Tinham também sido feitas, no âmbito do PNAEBA, algumas experiências de «ensino preparatório recorrente". Já no que concerne aos cursos gerais e complementares do secundário, poucas mudanças se tinham registado após o 25 de Abril. Como já salientamos, em 1986, no ensino noturno, ainda subsistia, a clássica divisão entre o ensino liceal e o ensino técnico e o ensino unificado apenas tinha sido introduzido, experimentalmente, nos cursos gerais. Por esta razão, registava-se um consenso alargado sobre a existência de uma desadequação do ensino noturno às características e necessidades da população adulta, à medida que a sociedade portuguesa se ia transformando. Criticava-se o grande número de disciplinas existente, as cargas horárias, os conteúdos desajustados, o sistema de avaliação, visto como inapropriado para os trabalhadores-estudantes, entre muitos outros aspetos. A necessidade de mudanças impunha-se, aos olhos de todos, se bem que, quanto ao seu sentido e orientação o acordo não fosse tão fácil.

O ensino preparatório noturno era, em meados da década de oitenta, frequentado por cerca de sete mil pessoas (cursos da responsabilidade da DGEB que decorriam nas escolas preparatórias e cursos da responsabilidade da DGEA, que se realizavam, como vimos, nos mais diversos locais). As percentagens de abandono e de reprovações situavam-se, no seu conjunto, nos 50%. Quanto ao número de alunos matriculados nos diversos níveis do que então constituía o ensino secundário noturno (cursos gerais, cursos complementares e 12º ano) este era, diga-se, bastante significativo. Assim, por exemplo, no ano letivo de 1984/85, encontravam-se inscritos, neste conjunto de níveis escolares, cerca de 100 mil alunos [508]. Nos cursos gerais noturnos (atuais 7º, 8º e 9º anos), a via mais

[508] Os dados estatísticos que apresentamos nesta secção foram recolhidos no Relatório do Grupo de Trabalho para a "*Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos* a funcionar no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo" (Lima, 1988: 98-110).

procurada era a do ensino técnico, com 22 759 matriculados, estando a grande maioria no curso de Administração e Comércio (15 043 inscritos); o ensino liceal recolhia as preferências de 16 082 pessoas e, na via unificada, tinham-se inscrito 8 144 indivíduos. Apesar de manter a maior taxa de procura, o ensino técnico noturno vinha perdendo atratividade face ao ensino liceal noturno e à nova via de ensino unificado noturno. Os níveis de abandono (sobretudo no 1º período) e de reprovações (por falta de assiduidade ou de aproveitamento eram muito elevadas. A maior percentagem de inscritos, situava-se no grupo etário dos 18 aos 25 anos, logo seguida daqueles que tinham entre 15 e 17 anos e a maioria trabalhava e estudava simultaneamente. Os motivos apresentados pelos adultos, para a sua inscrição nestes cursos, prendiam-se essencialmente com o desejo de prosseguir estudos ou de conseguir um emprego melhor. Os cursos complementares noturnos (atuais 10º e 11º anos) também se organizavam em duas vias: a liceal e a técnica, esta última, possibilitando a frequência de 16 cursos diferentes. No ano letivo de 1984/85 estavam matriculados nos cursos liceais complementares 24 742 indivíduos e nos cursos técnicos 13 275, invertendo-se a proporção relativamente à existente nos cursos gerais. No 12º ano noturno estavam matriculados 19 744 indivíduos na via de ensino e apenas 519 na via profissionalizante.

A «reforma» do ensino noturno preparatório e secundário, no âmbito do sistema escolar, abre um ciclo de mudança neste setor da educação de adultos que modificaria significativamente a sua feição. Inicia-se em 1986, ainda antes da aprovação da LBSE, com a criação de um projeto experimental para os cursos noturnos do ensino preparatório e dos cursos gerais do ensino secundário, reconhecendo, a legislação então publicada (Despacho Normativo 73/86 de 25 de Agosto), que os currículos em vigor se revelavam "*inadequados aos interesses e níveis etários dos alunos*", prejudicando o seu aproveitamento escolar. As taxas "*preocupantes*" de insucesso escolar que se verificavam, quer no ensino preparatório noturno quer nos cursos gerais e complementares noturnos, eram um fator que aconselhava, segundo os legisladores, alterações nos programas e metodologias de ensino, devendo procurar-se a sua adaptação às características dos alunos e a valorização da autonomia no trabalho escolar. A reforma destes níveis de ensino incidiu, numa primeira fase, sobretudo, ao nível dos planos curriculares e das cargas horárias que, embora mantendo a organização por disciplinas, se viam significativamente alterados, reduzindo-se o número de disciplinas e introduzindo novas, agregando diversas matérias.

No caso do ensino preparatório, o projeto experimental que decorreu em 18 escolas do ensino oficial, previa no seu Plano Curricular, uma estrutura desenhada a partir das seguintes disciplinas: Português, Matemática, Homem e Ambiente (agregando matérias de diversas disciplinas das ciências sociais e naturais), Língua Estrangeira (só para quem quisesse continuar estudos) e Formação Complementar (da responsabilidade

conjunta da equipa de professores e com uma avaliação de carácter qualitativo), o que aproximava este modelo, do ponto de vista curricular, do modelo de ensino preparatório recorrente experimentado pela DGEA, no âmbito do PNAEBA.[509] Saliente-se, contudo, que o facto de a experiência decorrer em contexto escolar e recorrer, sobretudo, a professores dos respetivos grupos disciplinares, a distinguia do modelo da DGEA, promovido em contexto empresarial e com recurso a formadores que podiam vir de fora do quadro do ensino regular. Curiosamente, no diploma acima referido, com que se inicia a reforma do ensino noturno preparatório e secundário, nunca se recorre, ao contrário da Lei de Bases, à expressão «ensino recorrente», apesar de encontrar no modelo da DGEA a sua inspiração. Com esta legislação passavam, então, a existir três «vias» alternativas para a frequência do ensino preparatório noturno: a) a «via oficial» do ensino preparatório supletivo que decorria nas escolas preparatórias da rede pública que ofereciam essa modalidade, em quase tudo semelhante à organização dos cursos do ensino preparatório diurno; b) a «via experimental», agora ensaiada, inspirada, nas experiências da DGEA de ensino preparatório recorrente, dirigida à institucionalização de uma via alternativa de ensino preparatório supletivo noturno, para funcionar também nas escolas preparatórias regulares; c) a «via habitual» dos cursos organizados pela DGEA que se estruturavam, em grande medida, nos moldes da «via oficial» e que implicavam por parte dos adultos neles envolvidos a realização de exames, a todas as disciplinas, numa qualquer escola preparatória.

Quanto aos cursos gerais do ensino secundário, iniciava-se, num número limitado de escolas (50 escolas) uma via experimental paralela que se organizava em torno de um novo Plano Curricular. Este plano, tal como o programa oficial estruturava-se em três anos letivos (7º, 8º e 9º anos), compreendendo uma área de Formação Geral (que se dividia em disciplinas - Português, Matemática Língua Estrangeira e em áreas disciplinares - Ciências do Ambiente e Ciências Socias e Formação Cívica) e em Áreas de Formação Específica, opcionais: Tecnologias (Eletricidade, Mecânica ou Construção Civil); Atividades Económico-Sociais; Artes Visuais. Estas opções, como se dizia, no diploma, "*não visam conferir formação profissional aos alunos, mas sim clarificar e refletir a experiência ou o conhecimento que o aluno já possui*." A pluralidade de vias, também aqui, se mantinha significativa: a via do ensino liceal, a via do ensino técnico, a via do ensino unificado e a via da nova experiência curricular (na realidade, uma variante do ensino unificado noturno), todas a decorrer em ambiente escolar.

Mudança igualmente relevante (ou mesmo maior, dadas as suas consequências futuras), dizia respeito à possibilidade de introdução do «sistema de ensino por unidades capitalizáveis», nos cursos gerais do ensino secundário noturno, que aquela legislação

[509] O Plano Curricular dos cursos de ensino preparatório recorrente organizados pela DGEA era constituído pelas seguintes disciplinas: Português, Matemática, Mundo Atual, Língua Estrangeira (para prosseguimento de estudos) e Formação Complementar que poderia ser complementada com módulos de sensibilização/iniciação profissional em determinadas áreas.

admitia para as escolas que reunissem as condições necessárias ao funcionamento daquele sistema. Neste caso, não apenas se modificava os planos de estudo, como se restruturava profundamente todo o modelo organizativo e pedagógico em que assentavam aqueles cursos. Entretanto, o sistema de ensino por unidades capitalizáveis viria a ser apressadamente generalizado à totalidade das escolas onde decorria a experiência daqueles novos cursos.[510] Como afirmava uma responsável educativa da época, a sua introdução a destempo "*comprometeu seriamente as potencialidades que o sistema contém, já que o mesmo acabou a ser aplicado em escolas onde não era possível garantir as condições necessárias*". No entanto, como acrescentava logo a seguir, assim que ultrapassadas essas dificuldades e criadas as condições que se julgavam indispensáveis, a generalização desse sistema deveria ser promovida, pois traria vantagens pela sua maior adequação ao púbico adulto sendo mesmo essa possibilidade apresentada como "*oferta aos públicos a que se destina*" (revista Forma nº 40).[511] De facto, assim veio a acontecer, tornando-se esta modalidade de ensino predominante na educação de adultos ao longo da década de noventa, sob a designação de «ensino recorrente por unidades capitalizáveis».

Consistia o sistema de «unidades capitalizáveis» em fracionar cada disciplina ou área disciplinar, de um determinado curso, num conjunto de pequenas unidades, cada uma avaliada independentemente e sujeita a uma avaliação especifica que permitia a progressão dos alunos. A ideia era a de permitir um percurso individualizado e adaptado às possibilidades e ao ritmo de cada um e reforçar a sua autonomia. Como cada aluno podia, numa determinada disciplina/área disciplinar, encontrar-se numa unidade diferente, a aula tradicional e comum, na qual todos participavam, desaparecia, substituída pelo estudo individual, que podia ser feito em casa (embora existisse um registo de presenças, as faltas não contavam para a avaliação). Este modelo pedagógico exigia, evidentemente, alunos empenhados e motivados, capazes de um estudo autónomo e em condições de dispensar a explicação prévia das matérias ou a sua discussão conjunta, bem como a vivência coletiva da turma, longe pois do perfil habitual de muitos dos nossos estudantes. Para obstar às consequências eventualmente negativas desta individualização do ensino/aprendizagem, previa-se que os professores assegurassem «sessões informativas» (geralmente no início do ano letivo), onde eram facultadas informações sobre as características desta modalidades de ensino, as suas potencialidades e dificuldades e se forneciam indicações úteis; «sessões teóricas», de perfil mais clássico onde eram trabalhados conteúdos de uma determinada unidade; sessões no «centro de apoio», direcionada ao o esclarecimento de dúvidas. Deveria existir

[510] Despacho 34/EBS/86 de 19 de Setembro

[511] Berta Bustorff Silva, Adjunta do Secretário de Estado da Reforma Educativa.

também um «guia de aprendizagem» para cada unidade, que funcionava como complemento ao programa, apresentando exercícios e indicações que possibilitavam ao aluno fazer o seu autodiagnóstico e determinar se estava em condições de se auto-propor à avaliação.

O sistema de «unidades capitalizáveis» permitia, pelo menos concetualmente, o reconhecimento dos saberes adquiridos pelo adulto, na escola ou noutros contextos sociais, realizado através de um «teste diagnóstico» que lhe possibilitava «saltar» as unidades correspondentes ao nível de conhecimento demonstrado. Também facilitava o retorno à escola e a retoma dos estudos, pois o adulto que tivesse de interromper o seu percurso escolar, por qualquer motivo, não teria de repetir as unidades já concluídas, podendo, aliás, em princípio, realizar a sua inscrição nesta modalidade de ensino, em qualquer altura do ano letivo.

A mudança na relação professor/aluno é, no sistema de «unidades capitalizáveis», uma das alterações mais referenciada. Alunos e professores, ambos adultos e dotados de autonomia, assumem papeis distintos dos habituais: ao aluno, definido como "*ator principal*" do processo educativo, compete "*optar, decidir, gerir, organizar, integrar as novas aprendizagens ao nível das atitudes, competências e conteúdos* (…) ser *agente da sua própria formação*"; ao professor cabe o papel de "*facilitador de aprendizagem, de apoio à decisão* [do aluno]*, de disponibilizador dos saberes de que é portador*" (Revista Forma nº 40). Numa outra perspetiva, colhida no mesmo número daquela revista, talvez influenciada pelos ares do tempo, o professor é comparado a um "*obreiro da sociedade capitalista*" que "*investe sem medo*" nos alunos, o seu "*capital*" de conhecimentos, superando os riscos de "*uma transação não rentável*", no caso do aluno "*não possuir o perfil necessário e que se caracteriza essencialmente por um interesse e vontade determinantes*".[512]

O sistema de ensino por «unidades capitalizáveis» era, pois, defendido pelos seus promotores como o mais conveniente ao público adulto, em razão da sua flexibilidade, da possibilidade de aprendizagem segundo ritmos individualizados, da sua maleabilidade às circunstâncias de vida dos adultos, da capacidade de promoção da sua autonomia e responsabilidade. Como afirmam

> "*sendo a flexibilidade a característica principal de um sistema destes, não admira que ele se tenha revelado particularmente adequado àqueles públicos cujas situações de aprendizagem mais necessidade tinham de fugir à rigidez dos sistemas tradicionais de formação e das suas formas de*

[512] "*O Guia de Aprendizagem – para quê e para quem?* Artigo de Beatriz Gouveia, Manuela Alcobia e Assunção Gomes, autoras do Guia de Aprendizagem da disciplina de Inglês.

organização: os adultos e os jovens que abandonaram a escola …" (Revista Forma, nº 40).

Constituindo, sem dúvida, um ensino diferenciado e inovador, no contexto português, e certamente, adequado a um certo perfil de alunos mais motivado, o sistema de «unidades capitalizáveis afirmava-se como mais uma alternativa à disposição dos adultos que pretendessem ou necessitassem de aceder à escolaridade formal e à obtenção de um diploma escolar. Negativo foi, do nosso ponto de vista, a sua eleição progressiva como sistema único de ensino escolar de adultos, aos seus vários níveis. Refira-se que, apesar dos seus méritos e da sua validação pelas estruturas do Ministério da Educação, as taxas de abandono e insucesso (à volta de 60%) revelaram-se elevadas e até, por vezes, superiores às verificadas nos cursos gerais do ensino noturno tradicional, então ainda existentes.[513] Dadas as dificuldades de aplicação do sistema de unidades capitalizáveis e os «custos» de transição para este modelo de ensino, verificava-se, por vezes, no terreno prático, uma tendência para a adaptação das suas inovações ao modelo tradicional. A esse título, é significativa a descrição de um curso pelo sistema de «unidades «capitalizáveis» no Centro de Formação do Alfeite:

"*após a inscrição, os alunos são submetidos a um teste diagnóstico. Em função dos resultados, os melhores são selecionados para integrarem um «grupozinho» em cada uma das turmas, para servirem de estímulo a todos os outros. Os ritmos de cada um são respeitados, mas tenta-se que toda a gente siga ao mesmo ritmo…*" Eng.º. AB, Revista Forma, nº 40).

As alterações introduzidas pelo Despacho Normativo 73/86 são significativas da vontade de mexer no «estado de coisas» em que se encontrava o ensino noturno que, como referimos, em quase nada se tinha alterado depois do 25 de Abril. Ao introduzir novas modalidades na organização curricular e pedagógica desse ensino que, em grande medida, o aproximava do modelo de ensino recorrente experimentado pela DGEA e até, optando por modalidades claramente diferenciadoras como a introdução do sistema de ensino por unidades capitalizáveis, induzia-se um aumento de complexidade e de diversidade no interior do sistema de ensino escolar dirigido aos adultos que poderia, à primeira vista, apontar para a construção de respostas heterogéneas e flexíveis, melhor adaptadas à diversidade dos públicos adultos. No entanto, apesar de, naquela legislação, se apontar para a conveniência de, em face do abandono e insucesso escolar que se registava nos cursos noturnos, se dever levar em conta nos currículos, nos programas e nas metodologias a adotar, as características dos alunos, nada indica a existência, na

[513] *Estudo Comparativo do Aproveitamento Escolar em dois Modelos do Curso Geral Noturno (Geral Liceal e por Unidades Capitalizáveis, a*presentado por M. Graciete Oliveiras e A. Piedade Gomes e Fernando P. Santos, na Ação de Divulgação do Curso Geral Noturno por Unidades Capitalizáveis, realizado na escola Secundária José Estevão em Janeiro de 1991 in, Revista Forma nº 40.

lógica do legislador, da consciência da diversidade dos públicos adultos e das suas circunstâncias ou do interesse em responder a essa multiplicidade. O modelo que a reforma dos ensinos preparatório e secundário propõe não é apresentado como complementar e visando a sua diversificação, mas antes como a exploração de um caminho que se supõe alternativo e com vista à sua generalização enquanto modelo organizativo desses ciclos de estudo. O que poderia ter constituído uma oportunidade de diversificação das respostas existentes revelar-se-ia, afinal, um «atalho» para o seu posterior afunilamento. As medidas legislativas seguintes, que se destinaram ao prosseguimento dessa reforma, confirmariam esse caminho de estreitamente de opções, dando início ao que Licínio Lima designou como "*movimento de escolarização*" (1994:18). Com efeito, o Despacho 73/86 de 25 de Agosto, constitui um «pontapé de saída» de uma produção legislativa abundante, pensada, em grande medida, a partir das estruturas do Ministério da Educação e sem recurso a uma discussão pública alargada em torno dos problemas e dos caminhos possíveis que se abriam à educação de adultos e que, nos anos seguintes, viria a modificar significativamente o panorama deste setor educativo no nosso país. No seu conjunto, essa produção legislativa revela a intenção de alinhar as políticas públicas de educação de adultos com as novas prioridades do projeto de modernização económica e empresarial em curso. Assim, é dada, pelos responsáveis políticos pela educação, uma evidente prioridade à restruturação (necessária diga-se, mas não necessariamente esta) das modalidades de ensino preparatório e secundário para adultos, em grande medida, frequentadas por uma população mais jovem (em geral, excluída do ensino diurno), cuja escolarização, se bem sucedida, se acreditava poder constituir uma reserva de mão-de-obra semiqualificada que alargasse o campo de recrutamento das empresas e as perspetivas da sua modernização, ao mesmo tempo que se constituía também como uma estratégia de remediação e prevenção social para setores populacionais juvenis ameaçados pelo desemprego e por fenómenos de marginalidade social. A escolaridade de segunda oportunidade, tornava-se, pois, em paralelo com uma ainda maior importância atribuída à formação profissional (sob a égide do Ministério do Trabalho), um eixo central da política educativa para os adultos. Em contrapartida, outras dimensões da educação de adultos, como a alfabetização, a educação de base, a intervenção cultural e comunitária, ver-se-ão menorizadas ou esquecidas pelo discurso político, que deixa de lhes dar visibilidade, pelas medidas de política pública educativa que as ignoram e por uma menor afetação de recursos. No entanto, ancoradas na tradição educativa de adultos em Portugal, na própria lógica de funcionamento da DGEA e na ação de diversas entidades, estas dimensões da educação de adultos continuarão, embora em situação de subalternidade, a marcar o contexto deste setor educativo em Portugal.

5.4. A RESTRUTURAÇÃO DA DGEA E DOS «CURSOS DE EDUCAÇÃO DE BASE»: RUTURAS E CONTINUIDADES

Paralelamente a todas estas mudanças, decretadas para o ensino noturno, desenhavam-se outras, no interior do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Na sequência da aprovação de uma nova Lei Orgânica (Decreto-Lei 3/87 de 3 de Janeiro), a Direção-Geral de Educação de Adultos (DGEA) passava a Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAEE). Não se tratava de uma simples mudança de nomenclatura. As funções que lhe eram atribuídas também foram modificadas. Como se escreve, nesse diploma, aliás de forma algo vaga e confusa, passará a competir à DGAEE

> "*a promoção, coordenação e apoio, em colaboração com os demais serviços do Ministério e outras entidades públicas ou privadas, do ensino particular e cooperativo, do ensino básico e secundário português no estrangeiro, da educação não formal e das actividades de índole cultural no domínio da educação permanente, no País e junto das comunidades portuguesas no estrangeiro*" (Artigo 18º, ponto 1)

Isto é, a DGAEE, via serem-lhe atribuídas funções em domínios que na realidade pouco tinham a ver com a educação de adultos, como é o caso do ensino do português no estrangeiro, ao mesmo tempo que dimensões como a alfabetização ou a educação de base nem sequer eram claramente referidas. De facto, parece ser a extensão das suas atribuições para novos domínios de intervenção que, aparentemente, justifica a mudança de nome de «educação de adultos» para «apoio e extensão educativa».

A mesma legislação, introduzia uma outra alteração de fundo, com impacto em todo o modelo organizativo do MEC e com repercussões no setor da educação de adultos. Criavam-se, então, as Direções Regionais de Educação (DRE) no sentido de aproximar a orgânica do ministério, cuja estrutura era descrita como "*complexa, ultrapassada, desarticulada, centralizada e sem níveis intermédios devidamente articulados, que não permitem respostas eficazes às crescentes necessidades que o sistema apresenta*», às realidades e circunstâncias regionais e locais (artigos 26º e 27º). As DRE, dotadas de autonomia administrativa, organizar-se-iam de acordo com as várias áreas de atuação do sistema educativo, nas quais se incluía, naturalmente, a educação de adultos. Assim, as coordenações distritais e concelhias que funcionavam no âmbito da DGEA (agora DGAEE), órgãos que no terreno, vinham coordenando a implementação das diversas ações de educação de adultos, passavam também a integrar e a responder hierarquicamente a este novo órgão de condução das políticas educativas.

As alterações em curso atingiram, também, o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA), que é extinto, passando as suas competências

para o Conselho Nacional de Educação (CNE).[514] De certo modo, a decisão de extinção deste organismo de acompanhamento e avaliação do PNAEBA que, aliás, não foi capaz, de cumprir efetivamente as funções para as quais tinha sido criado, ou não foi dotado dos meios necessários para tal, pode ser vista, simbolicamente, como «o fim», nunca oficialmente declarado, daquele programa. Estas alterações «orgânicas» não podem, do nosso ponto de vista, ser vistas como casuais ou pouco relevantes. Na realidade, parecem apontar para uma perda de identidade e especificidade do setor da educação de adultos no interior do MEC, enquanto setor autónomo, dificultando a visibilidade e a operacionalidade da ação, neste campo educativo.

Embora estas alterações orgânicas interferissem com a dinâmica e a atividade da DGAEE, as Coordenações Distritais e Concelhias desta direção-geral continuavam, com recursos próprios ou em cooperação com autarquias, associações populares e outras entidades, a promover uma ação baseada na organização de cursos de alfabetização e educação de base, cursos socioprofissionais, ações integradas em projetos de desenvolvimento socioeconómico e cursos de ensino preparatório, continuando, no essencial, a assegurar uma linha de ação que provinha do PNAEBA. Assim, entre os anos letivos de 1985/86 a 1987/88, decorreram 4 796 ações de alfabetização e educação de base, combinadas, regra geral, com atividades de animação sociocultural, como refere o Relatório da Divisão de Estudos da DGEE "*Direcção-Geral de Extensão Educativa: Objetivos, Programas, Acções*" (1989:8-9), abrangendo um total de 63 333 pessoas (com uma média anual de vinte e uma mil pessoas)[515], o que corresponde a um número semelhante à média anual conseguida pelo PNAEBA entre 1981 e 1985. As mulheres constituíam um pouco mais de metade dos participantes (cerca de 60%) e os jovens entre os 14 e os 19 anos representavam, neste período, cerca de 25% do total. Considerando que nos dois anos letivos seguintes (1988/89 e 1989/90) o número de adultos a participar em cursos de alfabetização e educação de base se manteve próximo das vinte mil

[514] Lei 31/87 de 9 de Julho

[515] Ações de Alfabetização e Educação de Base 1985/86 a 1987/88

Anos	Nº de Cursos	Nº Participantes	Grupo etário 14-19 anos %	Grupo etário 20-24 anos%	Nº Bolseiros	Nº Profs destacados
1985/86	1 697	19 107	24,8	9.1	1 336	929
1986/87	1 548	22 034	23,8	10,1	825	807
1987/88	1 551	22 192	23,9	9,3	696	579
TOTAL	4 796	63 333			2 857	2 315

Fonte: Divisão de Estudos/Direção de Serviços de Estudos, Programação e Controlo/Direcção-Geral de Extensão Educativa/Ministério da Educação/1989

inscrições anuais,[516] pode dizer-se que, ao longo da década de oitenta, cerca de duzentas mil pessoas terão participado neste tipo de ações [517].

Numa linha de continuidade com o PNAEBA, encontramos ainda a realização de um conjunto significativo de cursos socioprofissionais e socioeducativos, em áreas diversas, que decorrem "*ora em articulação e complemento dos programas de alfabetização e ensino preparatório, ora no âmbito dos programas regionais integrados*" (idem:14). Por exemplo, no ano de 1986/87, realizaram-se 422 cursos deste tipo, envolvendo 7 104 participantes, sobretudo mulheres (81%), facto que se justifica pela importância numérica dos cursos nas áreas de corte e costura, bordados, malhas, tapetes, artesanato diverso, jardinagem e economia familiar. Já cursos noutras áreas, realizados em menor número, como eletricidade, agricultura, mecânica, calcetaria, carpintaria, pichelaria, registam uma participação predominantemente, ou mesmo exclusivamente, masculina. Noutros, como apicultura, socorrismo, datilografia, contabilidade geral, fotografia, inglês, verifica-se um maior equilíbrio de género. Com o apoio financeiro do Fundo Social Europeu (FSE), a DGAEE «aventura-se», mesmo, na realização de "*formação profissional de longa duração*" (idem: 17).

Ao nível do ensino preparatório, intensifica-se, nessa época, a procura das ações promovidas pela DGAEE. Se em 1984/85, como referimos anteriormente, se tinham realizado 125 cursos com um total de 1 664 inscritos, em 1987/88 esse número tinha crescido para 416 cursos, que suscitaram a inscrição de 9 098 pessoas (idem:11), 62% das quais tinham idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos, logo seguida pela faixa dos 20 aos 24 anos (15%), revelando uma enorme preponderância de jovens nos cursos de ensino preparatório.[518] Ao número adultos que se inscreviam nos cursos promovidos pela DGAEE devem ser acrescentadas as cerca de sete mil pessoas que, todos os anos se inscreviam nos cursos deste nível de ensino que decorriam nas escolas oficiais. Assim, para o final da década de oitenta, registava-se uma tendência para que o número de pessoas que se inscreviam anualmente em cursos noturnos de ensino preparatório se fosse aproximando do número daquelas que, todos os anos, procuravam a alfabetização/ educação de base.

---

[516] Relatório do Seminário / Projeto Educação de Adultos e Mutação Social /organização do Ministério da Educação e Conselho da Europa / Publicado em Fevereiro de 1991, pela Direcção Geral de Extensão Educativa / Ministério da Educação.

[517] Em rigor, deveria fazer-se uma distinção entre inscrições e participantes, uma vez que o mesmo indivíduo podia inscrever-se mais do que uma vez (em anos letivos diferentes), o que, sem dúvida faz baixar o número total de participantes. No entanto, as estatísticas disponíveis não permitem fazer essa distinção.

[518] Ações de Ensino Preparatório de Adultos promovidas pela DGAEE (1985/86 a 1987/88)

Anos	Nº de Cursos	Nº de Participantes	Grupo etário 14-19 anos	Grupo etário 20-24 anos
1985/86	196	3205	67,4%	13,6%
1986/87	236	4 629	62,1%	14,4%
1987/88	416	9098	58,3%	16,7%
TOTAL	848	16 932	61,8%	15,1%

Fonte: Relatório da Divisão de Estudos da DGEE "*Direcção-Geral de Extensão Educativa: Objectivos, Programas, Acções"* (1989)

No início de 1987, a DGAEE veria ser-lhe atribuída a responsabilidade administrativa (compartilhada com a Direção-Geral do Ensino Básico) dos novos cursos noturnos, que tinham sido implementados, em regime experimental, nas escolas preparatórias (Despacho Normativo 4/87 de 26 de Janeiro) e que, como referimos no ponto anterior, restruturava o plano curricular dos cursos de ensino preparatório (e dos cursos gerais do ensino secundário), reconhecendo que não era o mais adequado para este público. Ao mesmo tempo, e tendo em vista, sobretudo, a atividade extraescolar da DGAEE, criavam-se «novos» cursos de educação de base de adultos de nível «*correspondente e equivalente*» aos ensinos primário e preparatório (Portaria 95/87 de 10 de Fevereiro). Nesta legislação, o conceito de alfabetização desaparecia, sendo submergido no conceito de «educação de base» que, por sua vez, se ampliava para conter o ensino preparatório. Assim, no que diz respeito aos cursos de educação de base *equivalentes* ao ensino primário, introduz-se um plano curricular constituído pelas disciplinas de Português, Matemática e Mundo Atual. Quanto à «educação de base» *correspondente* ao ensino preparatório, é delineado, também, um novo plano curricular, composto pelas mesmas disciplinas (embora, naturalmente, com outros conteúdos) mais a disciplina de Língua Estrangeira (para os alunos que tivessem a intenção de prosseguir estudos). A avaliação de conhecimentos, em ambos os níveis de ensino, seria realizada no sistema de avaliação continua», através da implementação do «dossier do trabalho do adulto» e do «processo individual do adulto», sujeitos à análise de um júri, composto por dois elementos destacados pelas coordenações distritais da DGAEE (um deles presidente) e por formadores/professores do curso (o professor/bolseiro no caso do ensino primário, o professor/formador da respetiva área curricular no caso do ensino preparatório). Este modelo de avaliação constituía, na realidade, um alargamento aos cursos extraescolares de ensino preparatório do que já era praticado ao nível do ensino primário desde 1976, e que fora implementado pela DGEP. Desta forma, os alunos dos agora designados «cursos de educação de base», equivalentes ao ensino preparatório, promovidos pela DGAEE, deixavam de ter que se apresentar numa escola preparatória a fim de realizar os exames que lhes possibilitavam concluir esse nível de ensino.

Com esta legislação, alargava-se, como dissemos, o conceito de «cursos de educação de base» realizados em ambiente extraescolar, integrando, agora, o ensino preparatório, numa espécie de tronco comum aos dois níveis, os quais passam a partilhar uma mesma estruturação disciplinar. Esta mudança faz-se, sobretudo, através da formalização/escolarização da «educação de base» ao nível do ensino primário, dirigida aos adultos, até aí organizada muito mais informalmente, com quase todo o planeamento a ser realizado a nível local, em função das características e necessidades dos adultos inscritos, embora sujeitos, naturalmente, a aprendizagens fundamentais nos domínios da leitura, da escrita e dos números. Já quanto ao ensino preparatório, esta alteração,

representa, no essencial, uma aproximação ao modelo de ensino preparatório recorrente, ensaiado pela DGEA, no âmbito do PNAEBA e aos cursos experimentais deste nível, a decorrer em algumas escolas preparatórias, embora com um menor número de disciplinas e uma carga horária encurtada.

No ano seguinte (1988), prosseguindo a torrente legislativa que incidia sobre o ensino noturno, o governo decreta que a DGAEE assumiria, integralmente, a responsabilidade por todos os cursos de ensino preparatório para adultos, quer os que funcionavam em escolas preparatórias, quer os que funcionassem em qualquer outro sítio (Portaria 243/88 de 19 de Abril) justificando estas novas responsabilidades com a "*capitalização*", por parte de DGAEE, de uma

> "*prática de utilização de métodos e técnicas adequados tanto à camada adulta da população, em geral, como a grupos específicos, que tem permitido a um número cada vez maior de cidadãos a obtenção de diplomas correspondentes e equivalentes aos vários graus da escolaridade obrigatória*".

No mesmo passo, o diploma também se referia à experiência adquirida pela DGAEE na mobilização de instalações diversas, de escolas a autarquias, de associações a empresas e à capacidade de encontrar respostas fora dos meios urbanos mais importantes. A decisão de responsabilizar a DGAEE por todos os cursos de ensino preparatório, independentemente da entidade que os promovesse e do local onde se realizassem, de terem um caráter escolar ou extraescolar, reforçava o papel estratégico desta, no campo da educação de adultos, já que alargava substancialmente o seu espaço de intervenção ao setor mais formal da educação, sendo que o «preço a pagar» foi, obviamente, uma intensificação da «escolarização» da sua ação.

Esta legislação procedia, igualmente, à generalização do projeto experimental nos cursos noturnos do ensino preparatório a todas as escolas que o lecionassem, pondo assim fim aos cursos supletivos do ensino preparatório para adultos, em vigor desde 1968, incluindo a sua versão reduzida, implementada em 1977. Esta orientação seria reforçada pelo Despacho Normativo 58/88 de 22 de Julho que, regulamentando aqueles cursos, finalizava a aproximação curricular entre os cursos de ensino preparatório, decorressem eles numa escola preparatória ou noutro qualquer local, que se vinha fazendo sentir desde 1986, pela adoção de um currículo único, embora se previsse a possibilidade de existência de «currículos alternativos» para grupos específicos da população. A mesma linha de orientação será seguida para o ensino secundário noturno. Assim, o Despacho Normativo 42/88 de 15 de Junho procedia à generalização do ensino por unidades capitalizáveis, no curso geral noturno do ensino secundário (atuais 7º,8º e 9ºanos).

Esta aproximação ou «unificação» dos modelos organizativos dos cursos dos ensinos primário, preparatório e dos cursos gerais do ensino secundário se, aparentemente, se

podia traduzir num ganho de eficácia funcional, levantava a questão de saber se não prejudicaria a qualidade das respostas a um público heterogéneo como era o que procurava esse tipo de educação/formação. Com referem Pinto, Matos e Rothes, assinalando a existência de um risco de escolarização da educação de adultos, ainda que permanecessem alguns dos princípios da educação recorrente e da educação de adultos,

> "*torna-se evidente, através da própria legislação, o progressivo ajustamento, quer ao perfil das camadas mais jovens, quer às próprias condições pedagógicas e logísticas de realização da formação*", acrescentando que "*onde se falava de adultos e de trabalhadores-estudantes, passou também a falar-se de jovens* (..) *onde se falava de formandos hoje fala-se de alunos* (…) *onde se previa o reconhecimento e acreditação de competências sociais diversas e da experiência de vida, hoje fala-se da capitalização de conhecimentos e saberes essencialmente de natureza académica* (…) *onde se preconizava a não existência de programas pré-estabelecidos, hoje existem planos curriculares, programas, cargas horárias e números de semanas letivas perfeitamente definidos* … (1998: 27).

Com a aprovação de um currículo formal para o ensino primário de adultos e a generalização de um currículo único para o ensino preparatório, e com um processo semelhante a decorrer no ensino secundário, avançava-se, significativamente, em direção a uma maior formalização/escolarização da educação de adultos e da educação extraescolar e, simultaneamente, a uma redução da diversidade da oferta em termos organizativos e pedagógicos ao dispor dos adultos. Em paralelo, verificava-se uma diluição da identidade do organismo de coordenação das atividades de educação de adultos a nível nacional, não apenas alterando-lhe a designação para DGAEE, mas sobretudo responsabilizando-o por tarefas no campo da educação formal e escolar e também fora do âmbito da educação de adultos.

5.5. O RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO ÂMBITO DA COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO: UMA PROPOSTA DE RESTRUTURAÇÃO CAÍDA EM «SACO ROTO»

Concomitantemente com estas alterações no campo da educação de adultos e que se estendiam a quase todos os setores do ensino não superior, de acordo com o espírito reformista e modernizador induzido pela nova maioria política governamental e pela adesão à CEE (e que os fundos comunitários facilitavam), manteve-se em funcionamento a *Comissão de Reforma do Sistema Educativo*, criada pelo primeiro governo de Cavaco

Silva, sendo ministro da educação João de Deus Pinheiro, para colaborar (mas também concorrer) com a Assembleia da República na elaboração da LBSE e nas reformas subsequentes. Entre os muitos Grupos de Trabalho que se constituíram, no seu âmbito (mais de quatro dezenas, segundo o Jornal da Educação, nº 98 de Abril de 1987), para análise das mais diversas questões educativas, encontrava-se um grupo dedicado ao estudo e apresentação de propostas para a educação de adultos[519]. Este grupo de trabalho apresentou um relatório, em Março de 1988, que se estruturava em torno de uma proposta de «reorganização da educação de adultos numa perspetiva de educação permanente» fundamentando-a na importância da educação de adultos, não apenas como garante do direito constitucional de todos à educação, mas também, como vetor essencial a um projeto democrático de desenvolvimento social, cultural e económico do país. O relatório, que sintetizava o trabalho realizado, apresenta uma análise circunstanciada e crítica do momento que atravessava a educação de adultos nos finais da década de oitenta e avançava propostas no sentido do seu reforço e desenvolvimento. Dada a sua relevância, enquanto documento, para o estudo da educação de adultos, no período que temos vindo a trabalhar, deter-nos-emos, um pouco, no seu conteúdo.

Uma ideia estruturante desse trabalho é a de que deve ser reconhecido ao setor da educação de adultos, uma especificidade e autonomia próprias, enquanto setor educativo, que não pareciam estar a ser assumidas pelo Ministério da Educação. Assim, critica-se a transformação recente da DGEA em DGAEE, nos moldes efetuados, que é descrita como um enfraquecimento do seu papel, dispersando as suas competências por organismos de apoio técnico e administrativo e agregando outras que não pertencem ao universo da educação de adultos (ensino do português no estrangeiro e ensino particular). Por isso, considera o Grupo de Trabalho que "*não é explicito que o novo organismo venha a deter as importantes funções que a DGEA detinha de participação na elaboração da política de educação de adultos*" (Lima: 1988: 173), representando mesmo, uma inversão "*do caminho que havia sido percorrido desde a criação da DGEP*" (idem). Deste modo, não estavam asseguradas as garantias de existência de um subsistema de educação de adultos "*autónomo e simultaneamente integrado num sistema global*", perspetiva que se pensava adquirida, configurando-se antes o perigo "*de remeter a Educação de Adultos para um apêndice do sistema nacional de educação subordinando-o ao paradigma escolar*" (idem: 173-174). Como «remédio», propõe-se a restruturação da DGAEE ou, em alternativa, a institucionalização de um organismo próprio para a educação de adultos que retomasse «grosso modo» as competências da «extinta» DGEA, com personalidade jurídica, autonomia administrativa, financeira, pedagógica e científica (no fundo

[519] O Grupo de Trabalho contou com a participação de Licínio Lima (coordenador), Alberto Melo, Lisete de Matos, Manuel Lucas Estevão, Maria Amélia Mendonça e a colaboração de Amélia Vitória Sancho. Constituída em Janeiro de 1987, apresentou o seu relatório em Março de 1988.

retomava-se a proposta da criação do Instituto Nacional de Educação de Adultos já contida no PNAEBA). Propunha-se, ainda, a criação de uma «Comissão Especializada Permanente para a Educação de Adultos» no seio do Conselho Nacional de Educação, que obstasse à recente extinção do CNAEBA.

Um aspeto central da reorganização do subsistema de educação de adultos passaria, segundo os autores deste estudo, pela alteração do "*paradigma centralizador*" (idem:181) que tem dominado a educação de adultos em Portugal. Este modelo centralista confunde, na sua opinião, "*inovação com produção legislativa*", numa espécie de "*decretomania*", que acredita poder mudar a realidade através de decretos, conduzindo a uma menorização da participação dos diversos atores educativos e das comunidades locais (idem:72). Esta "*inovação burocrática*", como lhe chamam, ao contrário do que pensam os seus promotores, conduz a ineficiências do sistema, produz resistências e dificulta que se encontrem as melhores soluções para os problemas. Neste sentido, impunha-se a opção por um modelo descentralizador, afirmando-se, inclusive, que "*o nível regional é o nível normal de administração do sistema educativo*" (idem:185). Propõe-se assim, um sistema articulado entre estruturas nacionais, regionais e locais com funções diferenciadas. As estruturas nacionais assegurariam a unidade das orientações da política educativa de adultos para o país e atuariam, sobretudo, ao nível da conceção, do planeamento, da definição normativa, da coordenação global e da avaliação das políticas gerais. As estruturas regionais, integradas nas Direções Regionais de Educação, coincidentes com as Comissões de Coordenação Regional ou com as futuras regiões administrativas, teriam poderes de decisão em todas as áreas que não fossem da exclusiva responsabilidade nacional, seriam dotadas de orçamento próprio e teriam autonomia para celebrar protocolos com Universidades e outras entidades públicas e privadas. Assegurariam, entre outras funções, a definição de políticas regionais de educação de adultos de acordo com as orientações nacionais, a implementação de projetos e programas de educação de adultos nas suas regiões, em articulação com os municípios e outras entidades e a gestão de equipamentos e de recursos humanos, nomeadamente, a formação de agentes de educação de adultos. As estruturas locais de educação de adultos, ao nível dos municípios e das freguesias são definidas, no documento, como o espaço preferencial de concretização das ações/atividades de educação de adultos, quer na sua vertente de educação escolar, quer na vertente de educação extraescolar, mas particularmente nesta última. A proximidade às populações e às organizações de base propiciava uma articulação estreita entre os poderes públicos e as iniciativas locais e comunitárias. Neste nível, as autarquias e as associações culturais, recreativas, desportivas e outras instituições teriam um papel de relevo a desempenhar.

Sublinhe-se que perpassa por todo o documento uma conceção abrangente e multifacetada de educação de adultos, atenta à complexidade crescente das sociedades contemporâneas e à realidade e especificidade da sociedade portuguesa, sobre a qual, aliás, se pode encontrar ao longo do relatório, numerosas referências e observações particularmente no que concerne às qualificações e situação educativa dos adultos portugueses. Defende-se, pois, uma grande amplitude do conceito de educação de adultos, quer quanto aos seus objetivos, quer quanto às suas áreas de ação ou de metodologias de intervenção. Deste ponto de vista, a educação de adultos não se podia limitar a oferecer aos adultos uma escolaridade compensatória e de segunda oportunidade, embora oferecê-la fosse muito importante. A educação de adultos não poderia continuar, escreve-se, a "*ser dominada pela necessidade de dar resposta educativa aos jovens em idade escolar que o sistema escolar rejeita*" (idem:61). Teria também que encontrar respostas a todos os níveis, desde a alfabetização e educação de base, à promoção cultural e cívica, à formação técnica e profissional, dirigir-se a todos os grupos etários, diversificar os conteúdos, métodos e estruturas das ações e promover o reconhecimento dos saberes informais assim como novos esquemas de certificação e vias diferenciadas de acesso dos adultos ao sistema formal de ensino.

A missão do Grupo de Trabalho, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, não tinha por objetivo estabelecer um programa a cumprir do tipo do PNAEBA, ou indicar metas a atingir, num dado período, no campo da educação de adultos, mas antes fornecer orientações gerais e caminhos possíveis de desenvolvimento para este setor. Como refere o próprio GT, tratava-se de contribuir para a elaboração de "*uma estratégia integrada de desenvolvimento da educação de adultos em Portugal*" (idem: 220). Nesta perspetiva, o GT vai delinear seis áreas fundamentais de intervenção para a educação de adultos, estruturadas em dois grandes eixos: educação escolar e educação extraescolar. São elas, o *Ensino Recorrente* e a *Formação Profissional* (integradas no eixo da educação escolar), a *Extensão Educativa*, a *Formação para o Trabalho*, a *Promoção Cultural e Cívica*, a *Intervenção Socioeducativa* (eixo da educação extraescolar). Num exercício de categorização e sistematização da intervenção no campo da educação de adultos, realidade multiforme, corre-se, como sempre, riscos de simplificação e de demarcação de territórios e fronteiras a traço grosso, onde existem complementaridades e porosidades. Os autores do relatório, conscientes desse risco alertavam, para a necessidade de uma visão integrada do desenvolvimento da educação de adultos e para o facto de, no terreno do concreto, os programas e as atividades a desenvolver, poderem, em muitos casos, num mesmo processo, abarcar diferentes dimensões e tipologias de intervenção. De qualquer modo, para cada uma daquelas dimensões, procedem a um esforço de precisão de conceitos e a um diagnóstico da situação elencando problemas e

potencialidades e apresentando um conjunto extenso de propostas e recomendações gerais.

No caso da «educação escolar» e particularmente quanto à situação no campo das qualificações escolares reconhece-se, a enorme dimensão da sua insuficiência, marcada ainda por elevadas taxas de analfabetismo (estimativa de 16,35%, para o conjunto da população em 1987 [20,3% em 1981]) e de muito baixas taxas de escolarização (em 1981, apenas 30% da população com 14 ou mais anos, possuía uma escolaridade correspondente ao 2º ciclo ou superior) e a necessidade de uma aposta na sua melhoria, para a qual a educação de adultos podia e devia contribuir. Também se reconhecia a insuficiência das respostas postas em prática até ao momento, quer no que se referia no número de adultos que se tinha conseguido envolver nas atividades, quer na qualidade e quantidade das ações que se tinham realizado. Admitindo expectativas positivas quanto às «reformas» empreendidas a nível dos ensinos preparatório e secundário noturno, fazia-se um conjunto de recomendações no sentido de levar em conta as características e condicionantes da vida dos adultos que haviam, necessariamente, de se refletir nos programas e nos seus conteúdos, na organização pedagógica e nas metodologias utilizadas. Também a formação profissional e as suas articulações com a formação geral mereceram a atenção dos autores do estudo. O sistema de formação profissional é caracterizado, por um lado, como insatisfatório, quer quanto à sua estrutura quer quanto à oferta de formação, apresentando pouca clareza na definição dos seus objetivos estratégicos, quer ainda, na relação entre os diversos atores públicos e privados que nela atuam; por outro lado, é visto como tendo um conjunto de potencialidades relevantes, seja pela alocação de um significativo conjunto de recursos institucionais, financeiros, humanos e físicos que lhe estão a ser providenciados, seja pela constatação da existência de um certo consenso institucional e social quanto à sua importância, ou ainda, pelo que consideram ser a "*fácil adesão por parte do público*" (idem:143). Partindo da constatação de que apenas uma pequena parte da população ativa (cerca de 150 000 pessoas no ano de 1986), participava em qualquer tipo de ações de formação; que esta se concentrava em determinados setores económicos (indústria transformadora, comércio, transportes e comunicações, banca e seguros); que os formandos eram oriundos, sobretudo de médias e grandes empresas; que apenas 50% dos jovens que saíam da escola se inscreviam em qualquer tipo de ações de educação extraescolar; e que cerca de 30% da mão-de-obra portuguesa era considerada pouco ou nada qualificada, propunha-se um conjunto de medidas em torno da estruturação e do desenvolvimento da formação (planos de formação, organização dos módulos, avaliação, equivalências, creditação, certificação, formação de formadores, etc.). Releve-se que se defendia, neste estudo, uma conceção de formação que não se direcionasse apenas para a preparação para a vida ativa e para o desempenho de um determinado posto de trabalho, mas também uma

formação que pudesse ser um fator de realização individual e coletiva. Para tal propunha-se uma formação profissional polivalente e abrangente, não demasiado especializada, que fosse capaz de se articular com outras áreas educativas/formativas, nomeadamente através da inclusão de módulos de formação geral nos seus planos curriculares ou da inclusão da formação profissional nos planos curriculares dos cursos de educação recorrente.

A «educação extraescolar», abarcando todo um conjunto de atividades menos formalizadas ou até informais, deveria constituir uma componente essencial da educação de adultos, fosse em articulação ou em complemento das ações educativas/formativas de carácter formal, fosse em realizações autónomas. Uma miríade de atividades que os autores do estudo classificam nos campos de »extensão educativa», de «formação para o trabalho», de «promoção cultural e cívica», de «acções socioeducativas», mas cujas fronteiras não são claramente definíveis, que se dirigem aos indivíduos enquanto tal ou a comunidades e grupos específicos (por exemplo, populações que habitavam bairros degradados ou em zonas industriais fortemente atingidas pelo desemprego, populações imigrantes, habitantes de zonas rurais em processo de desertificação demográfica e económica), que podem ter um carácter mais cultural ou mais de sensibilização/informação para determinados aspetos da vida coletiva, do trabalho, da saúde, do desporto, da ação comunitária, de resolução de problemas concretos de um coletivo e que, segundo os autores, propiciam a aquisição de saberes por parte dos adultos, que devem ser reconhecidos e certificados, no caso, por exemplo, destes pretenderem retomar um percurso escolar ou pretenderem uma validação de determinados conhecimentos profissionais. Os agentes deste tipo de ações, maioritariamente coletividades, sindicatos, paróquias, autarquias, devem ser apoiados nas ações e cursos que organizam, nos colóquios e debates que promovem, nas exposições, no teatro, no cinema, na música que providenciam. Neste particular, assinalava-se que a capacidade de intervenção das associações populares tinha vindo a decrescer em virtude de "*um efeito conjugado*" de "*desmotivação generalizada e de ausência de estímulos a nível da administração central*" (idem:124), constatando-se a inexistência de qualquer programa minimamente estruturado de apoio a estas associações e recomendando a sua elaboração.

Enfim, num momento charneira da educação de adultos em Portugal, o GT sobre educação de adultos, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, procurava, assim, sustentar uma visão integrada e multifacetada desse setor da educação, que ampliasse os seus horizontes para lá dos parâmetros, algo limitadores, da Lei de Bases do Sistema Educativo. Esse objetivo seria, em grande medida, frustrado, já que os caminhos da educação de adultos, nos anos vindouros, seriam, sobretudo, os do seu estreitamento em torno das vertentes mais escolarizadas e da formação profissional.

Contudo, o trabalho desenvolvido pelo GT, não deixou de constituir um momento significativo num processo de reflexão, concetualização e adaptação, da educação de adultos a um mundo e à sociedade portuguesa em mudança, que já vinha de trás e se projetaria no futuro.

5.6. DA CRIAÇÃO DA DIRECÇÃO-GERAL DE EXTENSÃO EDUCATIVA (DGEE) À LEI DO «ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS»: O ACENTUAR DA LOGICA ESCOLARIZANTE

O findar do ano de 1988, trouxe consigo mais uma mudança de designação da Direcção-Geral que, no Ministério da Educação se ocupava da Educação de Adultos. Caía a palavra «Apoio» e ficava a designar-se simplesmente Direcção-Geral de Extensão Educativa (DGEE). Embora pequena e aparentemente pouco relevante, esta alteração não deixava de confirmar o abandono, já antes encetado, do termo «educação de adultos», no nome do organismo dedicado a este setor, por troca por uma outra designação, que abria para uma pluralidade de sentidos educativos, alguns dos quais, estranhos à educação de adultos. Um dos aspetos curiosos desta mudança, é que ela é determinada através de um decreto-lei que nada tem a ver com a educação de adultos, mas sim com a "alteração da denominação, estrutura e funcionamento do Conselho Consultivo do Ensino Particular e Cooperativo", ao qual a antiga DGAEE não pertencia e do qual o diretor-geral da nova DGEE passaria a fazer parte.[520] Nesse diploma, tirando a frase na qual se determina que "*A Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa passa a designar-se Direcção-Geral de Extensão Educativa*" (Ponto 2º, Artigo 10º) nada remete para qualquer dimensão da educação de adultos ou da ligação desta ao ensino particular e cooperativo. Um outro aspeto a chamar a atenção é o de esta mudança representar uma segunda alteração em pouco tempo, visto que a designação de DGAEE, em substituição de DGEA, ocorrera, como referimos, no início de 1987. Deste modo, da Direcção-Geral de Educação Permanente, criada em 1971 e regulamentada em 1973, no âmbito da Reforma de Veiga Simão, passamos à Direcção-Geral de Educação de Adultos (1979), quando lhe viu ser atribuída a responsabilidade de implementar um programa de alfabetização e educação de base de adultos; com o governo de Cavaco Silva a sua designação passaria a Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (1987) vendo ser-lhe acrescentadas funções que nada tinham a ver com a educação de adultos, passando a Direcção-Geral de Extensão Educativa, em 1988, designação que manterá até 1993, quando esta mesma direção-geral foi extinta e as suas atribuições dispersas por diferentes entidades.

[520] Decreto-Lei nº 484/88 de 29 de Dezembro de 1988

Com a publicação da lei orgânica da DGEE, em Outubro de 1989, confirmava-se a atribuição a esta entidade de duas grandes áreas de responsabilidade e competência.[521] Colocava-se em paralelo e ao mesmo nível, sob a tutela deste organismo, o desenvolvimento de uma política de educação de adultos, incluindo a promoção de um sistema de ensino recorrente e de educação extraescolar e a difusão da língua portuguesa juntamente com a promoção do ensino básico e secundário do português no estrangeiro. A orgânica da DGEE seguia esta divisão de funções: a promoção do ensino de português e a difusão da língua portuguesa seria assegurada pela Direção de Serviços de Ensino do Português no Estrangeiro e pela Direção de Serviços de Estudos e Relações Exteriores. Quanto à educação de adultos, ficaria a cargo da Direção de Serviços de Ação Educativa.

Seria, contudo, com a publicação da Lei do Enquadramento da Educação de Adultos (Decreto-lei nº 74/91 de 7 de Fevereiro), que estabelece "*o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos nas suas vertentes de ensino recorrente e de educação extraescolar*" publicada já no final do mandato do 1º governo de Cavaco Silva, tendo Roberto Carneiro como ministro da Educação, que se tornaria mais clara e patente a conceção de educação de adultos subjacente às mudanças legislativas que foram ocorrendo desde 1986. Com este diploma, mais concetual do que pragmático, dá-se por finalizada a «nova arquitetura» do subsistema de educação de adultos, na qual o ensino recorrente ocupa o lugar central. O discurso ideológico que permeia esse diploma constitui uma narrativa de transição entre uma ideia de educação de adultos filiada nas conceções de educação permanente da UNESCO e uma outra ideia já enquadrada nas conceções da «ideologia da modernização», com a sua cultura da eficácia, a valorização do conhecimento produtivo, o destaque dado à necessidade do individuo se adaptar às mudanças e se responsabilizar por essa adaptação. Até o jargão comunitário que haveria de caracterizar tanta da documentação da União Europeia e da «receita ideológica» neoliberal que, por essa época, se estabelecia solidamente no contexto europeu, está bem presente no texto legislativo. Assim, tanto podemos encontrar, nesse texto, menções à educação de adultos como "*uma gama muito diversificada de atividades educativo-formativas*", apresentadas como "um *fator chave e elemento constitutivo fundamental das políticas de desenvolvimento sociais, económicas e culturais, bem como do progresso e democratização das sociedades*", que ecoam ainda a filosofia da educação permanente, quanto referências à necessidade de renovação e desenvolvimento de uma educação de adultos que assume "*uma particular relevância, num momento em que se exige da população adulta uma participação social cada vez mais activa e em que as mudanças da evolução científica e tecnológica determinam a constante necessidade de novas atitudes,*

[521] Decreto-lei nº 362/89 de 19 de Outubro

conhecimentos e competências", já característica de um período em que se releva a importância da educação (e também da educação de adultos) numa perspetiva de adaptação às mudanças tecnológicas, sociais e culturais produzidas por uma economia e uma sociedade altamente competitivas e seletivas, que viriam a caracterizar o discurso da União Europeia dos anos noventa em diante.

Contrariamente à Lei de Bases do Sistema Educativo, esta legislação reconhece a especificidade da educação de adultos enquanto "*subsistema educativo*", cuja administração, no plano nacional, competia "*ao organismo central do Ministério da Educação, responsável pela educação de adultos*" e, no plano regional, às Direções Regionais de Educação. Às estruturas distritais e concelhias da DGEE que tinham até aí assegurado o essencial da atividade no campo da educação de adultos, nenhuma referência era feita, contribuindo, assim, para o seu progressivo apagamento. Ao mesmo tempo, reafirma-se a opção por uma separação clara, no campo da educação de adultos, das vertentes de ensino recorrente e educação extraescolar, às quais se reconhece proximidade (e que se pretende regulamentar) e da formação profissional que se autonomiza. Esta «desvinculação» da formação profissional, do campo da educação de adultos, embora lhe seja reconhecida a pertença formal a esse setor educativo, constitui, de facto, uma marca identitária da evolução do campo da educação de adultos, entre nós, que facilitou, por um lado, a identificação desta com uma conceção mais escolarizada e, por outro lado, determinou uma evolução da formação profissional enquanto resposta de natureza exclusivamente funcional às carências específicas de formação de mão-de-obra para as empresas, prestando pouca atenção a uma perspetiva mais geral das necessidades de formação dos indivíduos.

Nesta legislação, na qual o ensino recorrente assume o protagonismo principal, este, é definido, como um ensino de segunda oportunidade, ao nível do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclo) e ensino secundário, para aqueles que não tiveram oportunidade de usufruir da escola na idade própria ou tenham abandonado precocemente o sistema regular de ensino, visando a obtenção de um grau escolar e a atribuição de um diploma ou certificado equivalentes aos conferidos pelo ensino regular, regulamentando-se, entre outros aspetos, as condições de acesso (a partir dos 15 anos para o ensino básico e 18 anos para o ensino secundário), a responsabilidade pela organização desses cursos (entidades públicas ou privadas), os planos curriculares e o exercício da docência. Já a educação extraescolar, à luz deste diploma, é constituída pelo conjunto de atividades educativas que se processam fora do sistema regular de ensino, através de processos formais e não formais, visando a aquisição e o desenvolvimento de atitudes, valores, competências e conhecimentos que favorecessem o desenvolvimento pessoal do adulto e a melhoria do desempenho dos seus diferentes papeis na sociedade. Distinguia-se do ensino recorrente pela amplitude dos programas e conteúdos que podia abarcar, pela

flexibilidade com que os podia abordar e, sobretudo, por não constituir um processo dirigido à obtenção de um grau académico. Estabelecia-se, no entanto, a possibilidade (futura) de vir a ser estabelecido um sistema de reconhecimento e validação dessa formação para efeito de equivalência escolar.

As mudanças legislativas em torno da educação de adultos a que vimos fazendo referência e a consequente evolução das suas modalidades concretas, assinalam, quer na presença de determinadas linhas de continuidade, quer na emergência de linhas de inovação, uma etapa evolutiva deste setor da educação na qual se manifesta, por um lado, a necessidade de encontrar respostas a novos problemas com que a sociedade portuguesa se defrontava (por exemplo, o grande número de jovens simultaneamente à margem do sistema escolar e do mercado de trabalho ou os desafios colocados pela adesão à Comunidade Económica Europeia) e, por outro lado, nas perspetivas ideológicas do poder político, apostado, como dissemos, num projeto de modernização do país através da sua aproximação aos índices de desenvolvimento económico e social vigentes na Europa e ao seu modelo socioeconómico de capitalismo democrático. Paradoxalmente (ou talvez não), esta evolução fez-se acompanhar de uma visão redutora e empobrecedora da importância e do papel da educação de adultos no conjunto das políticas de educação necessárias para o país, mau grado as declarações sobre a sua importância e relevância que, também por essa altura, se iam ouvindo e lendo.

De facto, depois de um período em que, no campo da educação de adultos, dominou a preocupação com a alfabetização e a educação de base, desenvolvidas, sobretudo, em contextos de proximidade e comunitários, sentida como um direito básico de cidadania e elemento essencial de consolidação da democracia, de participação social, cívica e económica na sociedade portuguesa que, grosso modo, se estendeu do 25 de Abril, à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, sucede-se um outro, cuja prioridade se estabelece em torno da valorização de percursos escolares tipificados e da obtenção de determinados graus académicos (ensino recorrente). A par deste eixo, agora central, na política de educação de adultos, coloca-se a importância crescentemente atribuída à formação profissional, enquanto subsistema com a sua própria identidade. Estas duas prioridades compaginam-se com o projeto de modernização da sociedade portuguesa, com base no desenvolvimento da performance da infraestrutura económica e empresarial. Consumava-se, assim, o fortalecimento de uma conceção, no campo da educação de adultos, centrada na resposta às necessidades do sistema produtivo em mão-de-obra qualificada capaz de sustentar aquele projeto de modernização o que, por sua vez, implicava uma alteração do perfil da força de trabalho quanto aos índices de escolarização e de qualificação/especialização da população ativa. Este tipo de preocupações que perpassavam toda a política educativa e não só a política de educação de adultos, desde os meados da década de oitenta, foram caracterizadas por Correia,

Stoleroff e Stoer, (2012) como «vocacionalistas». Na realidade, como argumentaram, as políticas educativas, crescentemente, assentavam numa perspetiva que

> "*tornava visível a valorização do eixo «escolaridade-mercado de trabalho» em vez de, por exemplo o eixo «educação-democracia»*", acrescentando, aqueles autores, que "*a formação de recursos humanos qualificados como condição de modernização tem originado uma nova tendência que aqui se chama de vocacionalista*".

Entretanto, no terreno, a atividade da DGEE, prosseguia ainda estruturada em torno das Coordenações Concelhias, procurando adaptar-se às mudanças em curso. Mantinha, por enquanto, apesar de todas as mudanças no discurso político e na legislação recentemente produzida, uma forte aposta nas ações de combate ao analfabetismo literal e regressivo e às baixas qualificações educativas da população adulta, conservando também, a habitual atenção às iniciativas voltadas à promoção do 2º ciclo. Procuradas cada vez mais, como se disse, por jovens a partir dos 15 anos, recentemente saídos da escola sem as qualificações consideradas necessárias ao ingresso na vida ativa, a DGEE promovia cursos de 1º e 2º ciclo de ensino recorrente, aqui e ali, complementados por ações de carácter cultural, socioeducativo e socioprofissional, como era tradição desta entidade. Assim, e segundo dados colhidos do Relatório do Projeto "Educação de Adultos e Mutação Social" (DGEE,1991:60), no ano letivo de 1989/90, 37 774 pessoas participaram nestes cursos (19 589 em cursos do 1º ciclo e 18 185 em cursos do 2º ciclo). Destas, cerca de ¼ (9 803) frequentaram cursos de ensino recorrente com currículo alternativo (possibilidade aberta pela Portaria nº 243/88 de 19 de Abril), isto é, cursos nos quais à formação geral se acrescentava uma componente de formação profissional (e que foram financiados pelo PRODEP – ver ponto seguinte). Estes números confirmam a tendência para a manutenção do número anual de participantes adultos, no ensino primário, à volta dos vinte mil por ano, média que se mantinha desde o início da década de oitenta e para um pequeno crescimento da procura, por parte dos adultos, do ensino preparatório que passa dos cerca de dezasseis mil (cursos da DGAEE mais Escolas Preparatórias) em 1987/88, para dezoito mil no início da década de noventa.

Apesar de todas as mudanças ocorridas no campo da educação de adultos em termos de orientações político-educativas e das alterações legislativas subsequentes que privilegiaram uma orientação para a educação de adultos virada para as necessidades do mercado de trabalho, ao mesmo tempo que se foram desenhando soluções educativas de tipo escolarizante e profissionalizante que restringiam o universo de respostas educativas à disposição da população adulta, o discurso (e as práticas) em torno da educação de adultos como direito individual e social, como promoção da cidadania e da participação social, do desenvolvimento social e cultural, da afirmação dos valores comunitários, não desapareceram do espaço público, e continuaram presentes na ação de muitos

educadores, professores, intelectuais, técnicos e ativistas sociais, empenhados na educação de adultos e mesmo, em diversos programas governamentais (embora num plano secundário). Este tipo de motivações e preocupações, embora minoritárias e assumindo formas muito diversificadas , por vezes, acantonadas em setores específicos, expressar-se-ão, principalmente, em programas e projetos dirigidos a populações caracterizadas, em geral, como socialmente vulneráveis, excluídas, em risco, etc. isto é, a setores da população com maiores dificuldades em «tirar partido» ou «sobreviver» condignamente face às mudanças sociais que se faziam ou fariam sentir, correndo o risco de ficar para trás, assumindo consoante os casos e os seus promotores, ora um carácter mais remediativo e assistencialista, ora um caráter mais emancipatório. Populações de zonas rurais do interior do país, moradores de zonas urbanas degradadas, desempregados, adultos pouco escolarizados ou com baixas qualificações, jovens com insucesso escolar, pessoas com deficiência, toxicodependentes, sem-abrigo, constituirão algumas dessas tipologias de população a suscitar ações específicas com vista, como muitas vezes foi referido, a uma mais conseguida «integração social».

5.7. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO PARA PORTUGAL (PRODEP 1)

Com a adesão de Portugal à Comunidade Europeia, abriu-se a possibilidade de acesso a meios financeiros que essa organização colocava à disposição dos seus membros no sentido de impulsionar ou facilitar a implementação de medidas e programas, ditos estruturais, dirigidas à correção de desigualdades socioeconómicas entre países ou ao apoio à restruturação de setores económicos em dificuldades face à concorrência internacional. Portugal utilizou-os amplamente para financiar a construção e renovação de infraestruturas e apoiar a modernização dos seus setores agrícola, industrial e de serviços. Independentemente da discussão genérica sobre a boa ou má aplicação desses fundos ou da discussão sobre a justeza das prioridades definidas, que não cabe nos horizontes deste trabalho, não pode deixar de reconhecer-se os profundos impactos que, ao longo de décadas, vêm produzindo na economia e na sociedade portuguesa. A educação foi um dos setores abrangidos por esse afluxo financeiro, permitindo minorar o crónico subfinanciamento que, em muitas ocasiões, aflige, impede ou dificulta o alcance dos objetivos ou a concretização das medidas de política educativa consideradas necessárias ao país e à sua população. O Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), desenvolvido entre Janeiro de 1990 e Dezembro de 1993 e sucessivamente prorrogado, foi um dos primeiros programas portugueses, financiados por verbas europeias, a ter como missão especifica intervir exclusivamente no campo da

educação. Como se escreve na introdução do documento que o apresenta, o PRODEP [522] constitui uma tentativa de reverter o atraso educativo de Portugal face à generalidade dos países europeus, onde a maioria da população já possuía, pelo menos, o ensino secundário, enquanto em Portugal 86% possuía apenas o 6º ano de escolaridade ou menos e a taxa de analfabetismo era ainda de 15%. Para tal, tornava-se necessário investir "*de modo drástico, sistemático, persistente, somas avultadas na educação, para que, pelo menos a próxima geração consiga uma certa paridade com os nossos parceiros comunitários*" (PRODEP, 1990:19).

Considerando a «generalização do acesso à educação», a «modernização das infraestruturas educativas» e a «melhoria da qualidade educativa», como os grandes desafios educativos colocados a Portugal pela adesão à Comunidade Europeia, este programa define a "*população escolarizável*" como o seu «alvo» preferencial (idem:35). E, conquanto se previsse um leque de medidas bastante alargado, as sua prioridades expressas direcionavam-se para o aumento das taxas de escolarização ao nível dos ensinos básico e secundário; para o reforço do ensino técnico e profissional, em ligação estreita com as necessidades do tecido produtivo; para o ensino superior (sobretudo o politécnico), visando a formação avançada em áreas relevantes e estratégicas para o desenvolvimento do país; para a expansão, renovação e reabilitação do parque escolar e o seu equipamento com material didático moderno; e para a formação dos professores.

Embora não sendo apresentada como prioridade, a educação de adultos, surge com uma linha de financiamento própria destinada à população com mais de 14 anos e menos de 45 anos, sem a escolaridade obrigatória concluída. Privilegiava-se o combate ao analfabetismo e ao incumprimento da escolaridade obrigatória de seis anos, pelo que as ações a financiar se deveriam concentrar na oferta de cursos de 1º e 2º ciclo "*a todos quantos os não realizaram, designadamente aos mais jovens*", possibilitando uma "*formação de base e técnico-prática*" (idem: 63). Como se refere no Relatório Final de Execução do PRODEP, pretendia-se organizar a "*oferta de uma segunda oportunidade à população sem escolaridade obrigatória*" (1994:19). Segunda oportunidade a que, neste caso, se deveria associar uma formação inicial de carácter profissionalizante. De facto, ao abrigo daquele programa e sob a coordenação da DGEE (em articulação com associações, autarquias e outras entidades públicas e privadas), propunha-se um modelo de cursos que aliasse consistentemente uma formação de base (correspondendo ao plano curricular então em vigor para os cursos de ensino recorrente desses níveis de escolaridade) com uma formação de carácter profissionalizante (contemplando uma vertente teórica e uma vertente prática). Cursos que, funcionando em horário pós-laboral, se podiam realizar em escolas primárias ou preparatórias, em autarquias,

[522] PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal / Plano de Desenvolvimento Regional / Ministério da Educação /1990

associações ou empresas e oficinas, sendo ministrados por professores com habilitação própria (no caso da formação geral) e por formadores com formação especifica (no caso da formação técnico-prática). Pressupunham, também, uma avaliação continua e asseguravam aos educandos/formandos, com aproveitamento, um certificado em cada uma das áreas em que se estruturavam. Na escolha das áreas profissionais a desenvolver, deveriam ser levadas em conta as características e as necessidades das regiões e das localidades onde as ações se realizavam. Este tipo de cursos não era, de modo nenhum, uma novidade no campo da educação de adultos. Tinham sido experimentados, ainda que, por vezes, de forma incipiente, durante o PNAEBA, sob a designação de «cursos sócio-profissionais» e, também, no âmbito dos Programas Regionais Integrados tendo permanecido nas práticas da educação de adultos, um pouco ao sabor das circunstâncias, das disponibilidades financeiras do momento e das mudanças legislativas. O PRODEP apresentava-se, pois, como uma oportunidade de, mais sistematicamente, implantar este modelo de intervenção, expectavelmente mais adequado a uma população que, para além de não possuir aqueles graus académicos, se encontrasse igualmente numa situação de desemprego, ou de uma população mais jovem, sem qualificação profissional ou com necessidade de orientação profissional. O programa previa chegar, nos seus quatro anos de vigência, a cerca de 40 000 jovens e adultos, realizando entre 700 a 1000 ações de educação/formação por ano, com uma duração, entre as 300 e as 720 horas, envolvendo, cada ação, de 10 a 15 educandos/formandos.

O PRODEP, na sua linha de ação dirigida à educação de adultos, vai ser o protagonista deste setor educativo, entre 1990 e 1993, no que diz respeito às ações dirigidas aos ensinos primário e preparatório, acreditando-se que poderia contribuir para trazer mais jovens e adultos à realização de uma escolaridade falhada ou adiada. Os «cursos do PRODEP» serão mesmo apresentados como uma alternativa aos cursos do ensino recorrente (1º e 2º ciclo) «oficiais», dado o "*currículo integrado e a pré-aprendizagem*", enaltecendo-se a "*formação global*" que assim se consegue, e a "*sinergia*" entre as finalidades habitualmente cometidas à educação e à formação, ou à formação geral e formação profissional, dicotomia que se afirmava, aliás, em vias de diluição, como escrevia Lisete Matos, em virtude da crescente complexidade social e das exigências profissionais colocadas pela mobilidade, pela instabilidade nos empregos, pela reconversão profissional e pela competição cada mais associada ao mundo laboral. (Revista Forma, nº 44, Outubro, 1992). Esta técnica da DGEE, escrevendo a um ano e pouco do final da 1ª fase do programa, dava conta de uma participação acima das previsões, descrevendo o conjunto do trabalho desenvolvido, como uma "*realização muito significativa*", tendo em conta as características da população a que o subprograma se destina e as condições estruturais de organização e funcionamento das ações e até uma "*realização heroica*", se atendêssemos ao "*esforço inerente à*

participação dos formandos, após um dia de trabalho árduo ou ao de organização e acompanhamento do pessoal afecto à educação de adultos e às estruturas de Extensão Educativa". Chamando a atenção para as dimensões destas ações, para lá do âmbito mais estrito de formação profissional, enquanto "*espaço de enriquecimento e auto-valorização pessoal*" e "*reencontro com a educação e sensibilização para a prosseguir*", Lisete Matos reconhecia, no entanto, a insuficiência do trabalho realizado em face do "*universo de necessidades*".

Segundo o Relatório Final de Execução do PRODEP (1994), extremamente factual e fugindo a qualquer interpretação dos dados apresentados, participaram nos cursos PRODEP (1º programa – 1990/93) - 45 632 indivíduos, apenas um pouco acima das previsões iniciais. Terão representando, aproximadamente, cerca de 35% da totalidade dos inscritos em ações de ensino recorrente (1º e 2º ciclo) no mesmo período. Entre os que se inscreveram, nestes cursos, apenas 2% eram analfabetos literais, o que punha em causa o objetivo expresso no programa de combater o analfabetismo. A maioria possuía o 1º ciclo completo (42%), ou tinha frequência do 2º ciclo (43%). Por essa razão, a grande maioria das iniciativas desenvolveu-se ao nível do ensino preparatório. O facto de se ter limitado aos 45 anos a idade máxima para a participação em ações de educação de adultos, pode ajudar a compreender esta situação já que o analfabetismo se estava a concentrar, cada vez mais, nos escalões etários mais elevados. A exclusão dos adultos mais velhos das ações do PRODEP não pode deixar de ser vista como algo discriminatória e de como se tinha tornado dominante, entre os decisores políticos e educativos, uma visão utilitarista e produtivista da educação de adultos, na linha, aliás, das recomendações da OCDE (1984) a que já nos referimos em capítulo anterior. Os jovens entre os 14 e os 19 anos constituíram a maioria dos participantes (um pouco mais de metade), acentuando, talvez mais do que o esperado, o carácter «juvenil» do programa. As restantes faixas etárias (até aos 40 anos) distribuíram-se de forma bastante equilibrada, com exceção da faixa acima dos quarenta anos, onde se regista uma menor participação [523].

As áreas de formação oferecidas foram, no seu conjunto, diversificadas; no entanto, é difícil de dizer se em cada região ou localidade existiriam, de facto, possibilidades reais de escolha. A área de administração/informática constituiu um pouco mais de ¼ da oferta, seguindo-se as áreas do têxtil/calçado, eletricidade/eletrónica e

[523] Distribuição dos formandos por grupo etário

14-19 anos	20-24 anos	25-29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40 ou mais anos
51%	12%	11%	11%	10%	5%

Fonte: PRODEP - Relatório Final de Execução (1994)

produção artística/artes tradicionais.[524] Os cursos ocorreram predominantemente a Norte (quase 47,2%), seguidos, de longe, pela região Centro (25,8%), por Lisboa e Vale do Tejo (17,3%) e, a maior distância, pelo Alentejo (6,9%) e Algarve (2,8%). Refira-se ainda que o Relatório Final do PRODEP 1 dá conta de um aproveitamento elevado dos cursos: 77,5% na componente de formação geral e 98% na componente de formação técnico-prática (1994: 68).

A Revista Forma nº 44, apresentando dados estatísticos relativos ao PRODEP, apenas para o ano de 1991, referia que os motivos que levavam os participantes à inscrição nos cursos se prendiam, sobretudo, com a melhoria dos conhecimentos, com a aprendizagem duma profissão e com a obtenção ou melhorias no emprego. É também aquela revista que nos informa sobre a situação profissional dos participantes, dando-nos conta da precaridade face ao emprego da maioria deles, sendo que apenas 23,9% se encontrava a trabalhar com um contrato de trabalho. Os restantes encontravam-se desempregados (19,2%), à procura do 1º emprego (17,9%), a trabalhar sem contrato (23,8%), ou em situações muito diferenciadas, como a trabalhar com familiares (11%) ou por conta própria (4%).

Considerando o conjunto dos participantes no programa e a sua distribuição anual, verifica-se que o pico de inscritos é logo atingido no segundo ano do programa (13 046 participantes), apresentando uma tendência decrescente nos anos seguintes[525], sem que no Relatório Final do programa se adiantem razões para o facto. Santos Silva e L. Rothes, também em trabalho de análise ao PRODEP, dão conta deste problema, referindo o "*visível esgotamento da capacidade de expansão*" (1998:46), em alguns patamares do ensino recorrente (1º e 2º ciclo), explicitando que, na sua opinião, aquando do lançamento de determinados programas "*não parece difícil contar com públicos interessados em aproveitar a nova oportunidade*". Difícil revelava-se, para aqueles autores, "*captar aqueles que estão para além dessa primeira vaga de procura*" (ibidem). Nesse sentido «aconselhavam» uma análise mais atenta das "*barreiras e dos obstáculos*" (idem:48), de carácter social ou institucional, que se colocavam à participação dos adultos nestas iniciativas. De facto, como mostram os números a que nos fomos referindo, a participação dos adultos em ações de alfabetização/ escolarização, ao nível do 1º e 2º ciclo, foi crescendo ao longo de toda a década de oitenta até atingir o patamar

[524] Distribuição de Formandos por Área de Formação: administração/informática (27,5%); têxtil/calçado (15,8%); eletricidade/eletrónica (15,2%); produção artística (12,4%); restauração/turismo (9,4%); metalomecânica/metalurgia (6,1%); agricultura (5,1%); Madeiras e materiais conexos (2,3%); construção civil (2,1%); outros (4,0%). Relatório Final de Execução/Ministério da Educação.

[525] Número de Formandos por Ano

Anos	1990	1991	1992	1993
Participantes	9976	13 046	11 838	10 770

Fonte: PRODEP - Relatório Final de Execução (1994)

dos 40 mil alunos na transição dos anos oitenta para os noventa, para se iniciar posteriormente, no decurso desta década, uma tendência de descida.

O PRODEP 1 constituiu o último programa com relevância a ter como foco a educação de base dos adultos com muito baixa escolaridade. De facto, na fase seguinte do PRODEP - 1994-1999 a educação de adultos perde protagonismo, já que esta aparece diluída numa medida designada por "Formação Tecnológica, Profissional, Artística e Ensino Recorrente"[526], confirmando a progressiva perda de atenção e visibilidade no contexto das políticas educativas.

5.8. O «DESMANTELAMENTO» DO «SERVIÇO» DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E O BALANÇO NEGATIVO DO ENSINO RECORRENTE

Em Abril de 1993, os serviços do Ministério da Educação são objeto de mais uma restruturação. Tinha esta em vista, segundo se declarava no diploma que lhe dá corpo[527], a consolidação de uma visão descentralizada e desburocratizada da gestão da educação e uma maior autonomia das escolas, que se dizia ter sido posta em marcha, em 1991, pelo novo regime jurídico de direção, administração e gestão escolar.[528] Estas mudanças, avaliadas pelo Ministério da Educação como positivas, implicavam, para o legislador, uma redefinição dos níveis de intervenção do Ministério, visando o reforço dos Serviços Regionais, a flexibilização da estrutura central e a reformulação da sua missão.

No novo decreto-lei elencavam-se os diversos serviços e as competências que lhes correspondiam, nomeavam-se os que permaneciam ou os novos que se criavam, sem referir, explicitamente, os que desapareciam. Entre estes, encontrava-se a Direcção-Geral de Extensão Educativa. As questões relativas à educação de adultos passariam a ser assumidas pelos Departamentos da Educação Básica e do Ensino Secundário, que ficavam com a responsabilidade de, nos seus níveis de intervenção e em articulação um com o outro,

> "*garantir a existência de um sistema de educação permanente, coordenando e apoiando a educação recorrente de adultos e a educação extraescolar, no País e junto das comunidades portuguesas, bem como apoiar o ensino do português no estrangeiro, em colaboração com o Instituto Camões*" (Decreto-Lei nº 133/93 de 26 de Abril)

[526] PRODEP – *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal*, 1994-1999. Publicação do Ministério da Educação (1994)

[527] Decreto-Lei n.º 133/93 de 26 de Abril

[528] Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

Assim, extinguia-se o organismo, até então, responsável pela definição e condução dos programas de educação de adultos, sobretudo ao nível da alfabetização e da educação básica (1º e 2º ciclo) e o único que os promovia fora do contexto escolar, subsumindo-o numa estrutura vocacionada e preocupada, em primeira linha, com o mundo da escola regular diurna e os seus problemas; mantinha-se igualmente uma lógica de separação entre as entidades que promoviam a educação de adultos ao nível dos ensinos básicos e do secundário (razão pela qual o ensino de adultos ao nível do 3º ciclo e do ensino secundário nunca saíram de dentro dos muros da escola); prolongava-se a estranha vinculação entre a educação de adultos e o ensino do português no estrangeiro. Com o fim da DGEE, era também toda a rede «extraescolar», constituída pelas Coordenações Concelhias e Distritais daquela direção-geral e as suas múltiplas parcerias e contactos, que se desvanecia. O ensino recorrente tornava-se, assim, cada vez mais, no único caminho disponibilizado aos adultos pelas políticas públicas. Os efeitos provocados por tal medida na perda de autonomia do campo da educação de adultos, na perda de visibilidade do setor e da sua problemática, na perda de operacionalidade na condução de uma política ativa e interventiva, não podiam deixar de produzir um forte impacto na evolução imediata da educação de adultos, traduzida pelo seu afunilamento e concentração em modalidades de educação vinculadas a uma perspetiva escolarizada e a sua recondução, em grande medida, ao interior do espaço escolar.

A procura de educação de adultos, durante a década de noventa decorrendo, predominantemente, na modalidade de ensino recorrente, é significativamente inferior, em termos médios, à registada durante a década de oitenta, sem que, evidentemente, as causas dessa situação se possam assacar, apenas, às mudanças estruturais que nela aconteceram. Outras causas se poderão encontrar associadas às mudanças entretanto ocorridas no mercado de trabalho e na sociedade portuguesa. No entanto, a procura continuava significativa, "*simultaneamente elevada e insuficiente*» como a descrevem Pinto, Matos e Rothes no seu relatório de avaliação sobre o ensino recorrente, referindo-se, por um lado, à quantidade, em termos absolutos, de indivíduos que se inscreviam nos cursos de ensino recorrente, que entendem ser considerável e, por outro lado, ao facto de essa quantidade não ser suficiente para alterar consistentemente o quadro geral duma população com baixas qualificações escolares (1998:75).

Considerando os cinco anos letivos entre 1992/93 e 1996/97, e a partir dos dados apresentados no relatório acima citado, registaram-se nos cursos de ensino recorrente do 1º ciclo, 51 782 inscrições (média anual de cerca 10 354 inscritos). No mesmo período, no 2º ciclo verificaram-se 49 897 inscrições (média anual de 9 997 inscritos). Quanto ao 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos), cujos cursos se realizavam apenas nos estabelecimentos de ensino oficiais e no sistema de unidades capitalizáveis, registaram-se, naquele período, 95 304 inscrições (média anual de 19 060 inscritos, distribuídos pelos

três anos letivos que compunham esse ciclo de estudos). Refira-se que, tal como no ensino diurno, os cursos deste nível de ensino, proporcionavam um primeiro contacto com uma determinada área técnica ou tecnológica e não uma formação especializada ou profissional. As áreas técnicas mais procuradas (que não eram indissociáveis da oferta existente) eram as de Administração e Serviços (41,8%), Artes Visuais (26%) e Eletricidade e Eletrónica (17,7), seguindo-se a Metalomecânica (8,64%), a Comunicação e Animação Social (3,84%) e a Construção Civil (1,92%). As áreas técnicas estruturadas por disciplinas ou módulos, organizadas também pelo sistema de unidades capitalizáveis, assumiam um carácter teórico e livresco que dificultavam qualquer aprendizagem prática relevante. No que respeita ao ensino secundário (10º, 11º e 12º anos) verificaram-se, no período considerado, 32 607 inscrições (média anual de 6 521 inscritos). Neste nível de ensino o modelo de unidades capitalizáveis só se iniciou a partir do ano letivo de 1996/97 pelo que os cursos aqui referidos decorreram ainda com um currículo disciplinar idêntico ao do ensino diurno (1998:69-75).

Os dados disponíveis apontam para a manutenção das características dos indivíduos que se inscreviam nestes cursos, nos vários níveis de escolaridade e que se verificavam desde meados da década de oitenta: predomínio das faixas etárias mais jovens, confirmando-se a progressiva juvenilização da educação de adultos, nos seus vários graus, suscitada tanto pela maior pressão social relativa à importância crescentemente atribuída às habilitações académicas, quanto pelo formato escolarizado que aquela vinha assumindo; um maior peso relativo de indivíduos do sexo masculino nas faixas etárias menos elevadas e uma percentagem maior do sexo feminino nos escalões etários superiores, talvez resultando de um menor insucesso escolar das raparigas no seu percurso escolar inicial. Os inscritos nos cursos do ensino recorrente eram, oriundos essencialmente, de dois grupos de pessoas: o do jovens que ali chegavam depois de um percurso escolar de insucesso e de uma saída precoce da escola, quase sempre seguidas de tentativas mal sucedidas de ingresso no mercado de trabalho; o do grupo dos mais velhos que, em geral, tinham tido uma passagem demasiado curta pela escola da qual saíram para trabalhar e que, em geral, tinham experimentado também, um percurso escolar do qual não guardavam boas recordações e que se podiam encontrar agora no desemprego ou num trabalho pouco satisfatório. Independentemente do seu percurso escolar particular, aqueles que se inscreviam nos cursos de ensino recorrente procuravam uma segunda oportunidade de estudo/formação que lhes melhorasse as perspetivas de vida, que os ajudasse na obtenção de um diploma escolar, na obtenção de um emprego ou na melhoria do que tinham ou, simplesmente, entre tantas motivações possíveis, buscavam a melhoria dos seus conhecimentos, a superação de uma frustração escolar, a ocupação do seu tempo (idem:87). Afinal de contas, as mesmas motivações que, noutros

momentos e noutros contextos sociais, levavam os indivíduos, a procurar as iniciativas de educação de adultos.

Um dos maiores problemas de muitas ações de educação de adultos, sobretudo, das construídas segundo modelos muito próximos dos modelos escolares ou com fortes componentes escolarizadas é a alta taxa de abandono e de insucesso ditada pelas mais diversas razões, entre as quais, as dificuldades de conciliação entre o trabalho e o estudo, problemas familiares, dificuldades em acompanhar os conteúdos programáticos, os modelos pedagógicos utilizados, etc. O relatório sobre a avaliação do ensino recorrente, que vimos citando, embora chamando a atenção para algumas limitações quanto à informação apresentada, dada a sua dispersão e falta de sistematicidade, aponta para resultados muito negativos no que diz respeito ao sucesso do ensino recorrente como modalidade de educação de adultos. No 1º ciclo, as taxas de certificação médias para o conjunto daqueles anos letivos foram no Norte (32,8%), no Centro (27,1%), no Algarve (26%), no Alentejo (19,8) e em Lisboa, apenas 13,6% (não sendo adiantadas razões ou hipóteses que justifiquem os fracos resultados obtidos ou a disparidade regional verificada). Assim, em termos globais, apenas um em cada cinco inscritos conseguiram o diploma. Refira-se, no entanto, que alguns dos adultos que se inscreviam neste nível de ensino, como habitualmente, apenas pretendiam aprender os rudimentos de leitura e de escrita, após o que abandonavam os respetivos cursos. Os melhores resultados verificavam-se no 2º ciclo onde "*a metade ou menos*" (idem:104), em termos médios (consoante as diversas regiões analisadas), conseguia a certificação a todas as disciplinas. Mas esta média escondia uma grande variabilidade de ano para ano e de região para região, que podia oscilar entre os 13-80%, embora a maioria dos resultados se situasse entre os 40% e os 60%. Com as taxas de abandono acontecia um fenómeno semelhante, oscilando estas entre 10% e 60%. Quanto ao 3º ciclo, a certificação dos inscritos implicava a «capitalização» de 74 unidades podendo estas ser concretizadas no prazo normal (três anos), antecipadas ou retardadas. Analisando o mesmo período de tempo que acima mencionamos (cinco anos letivos entre 1992 e 1997), os autores do relatório de avaliação do ensino recorrente referem que, para a região Norte (o caso mais positivo), cerca de ¼ dos inscritos não conseguiu «capitalizar» qualquer unidade; menos de ¾ conseguiram realizar algumas unidades; e apenas 4,9% dos inscritos conseguiram a sua certificação. Destes, 52% concluíram-no nos três anos esperados, 8,5% fizeram-no no prazo de quatro ou mais anos e 22,2% concluíram-no em menos de três anos (para os restantes 17,3% não foi possível apurar com exatidão o tempo de conclusão daquele ciclo de escolaridade). No que respeita ao ensino secundário, é referido que o número de alunos que conseguiram terminar todas as unidades capitalizáveis é "*extremamente baixo*" (idem:113), sendo na melhor das hipóteses de 3,9% (Alentejo) e nas outras regiões entre 0% (Lisboa e Vale do Tejo) e 1,3% (Norte).

O tremendo insucesso da generalização do sistema de ensino por unidades capitalizáveis e, em geral, da modalidade de ensino recorrente adotada a partir de 1986, fica bem patente pela simples enunciação destes dados. Procurando razões para este fracasso, os autores daquele relatório apontavam uma diversidade de fatores entre os quais a indefinição de um perfil de formadores para o ensino recorrente (um fator negativo comum a toda a evolução da educação de adultos, após o 25 de Abril) onde avultava a ausência de uma formação específica para aquele tipo de ensino e a falta de estabilidade do corpo docente; a ausência de uma estrutura ao nível do território local que coordenasse e organizasse as atividades a funcionar eficazmente, uma vez debilitada ou destruída a estrutura que se tinha vindo a construir progressivamente, a partir do PNAEBA; a "progressiva escolarização do sistema e a sua rigidez", que não conseguia ser atrativa para o tipo de público usuário; e a "relativa marginalidade", a que este ensino foi votado. No caso do ensino por unidades capitalizáveis acrescia, ainda, a dificuldade de posicionar os formandos nas unidades adequadas; as turmas grandes, pelo menos no início de cada ano letivo, a debilidade dos meios de apoio e de suporte às aulas necessários a um ensino deste tipo, nomeadamente a desadequação de alguns guias de aprendizagem; a extensão dos programas (idem:123).

Estavam, assim, postas em causa todas as metas e objetivos proclamados e avolumava-se uma situação de desperdício de recursos humanos e financeiros. O ensino recorrente, modalidade predominante da educação de adultos nos anos noventa, encontrava-se, pois, em crise e a necessitar claramente de uma reformulação, num quadro em que nunca deixaram de se fazer ouvir as críticas a uma educação de adultos que se organizava, predominantemente como uma resposta de segunda oportunidade dirigida aos jovens que saíam da escola prematuramente, funcionando, principalmente, como uma resposta complementar e remediativa das incapacidades do sistema regular de ensino e que tendia a esquecer as necessidades e especificidades de um público mais adulto.

A transição do século assistiria a uma reformulação global da educação de adultos em Portugal, entrando-se, então, mais uma vez, numa nova fase da atribulada vida da educação de adultos em Portugal [529]. Mas essas evoluções, não fazem já parte, como referimos, do âmbito deste trabalho.

[529] Cite-se entre as «inovações» mais emblemáticas (postas no terreno a partir de 1999) a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), dos cursos de Educação e Formação de Adultos, dos Cursos Saber + e dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). Com a demissão de António Guterres, em Abril de 2002, e a constituição de um governo do PSD (Durão Barroso), a política relativa à educação de adultos é novamente significativamente alterada (registe-se, por exemplo, a extinção da ANEFA). Em 2005, na sequência da formação de um governo do Partido Socialista (José Sócrates) é lançado o programa "Novas Oportunidades" que, daquela data até 2011, vai reorganizar e impulsionar fortemente um conjunto de medidas neste campo, designadamente a criação e desenvolvimento dos Centros Novas Oportunidades (CNO) que, embora sujeitos a polémica, colocava de novo a educação de adultos num patamar de visibilidade e acessibilidade de que há muito andava arredada. O governo seguinte (2011-2015), tendo Passos Coelho como 1º ministro, voltaria a reduzir a educação de adultos aos serviços mínimos, com a extinção dos CNO e a sua substituição por Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), com uma expressão muito pouco

5.9. 1986-1995: UM TEMPO PERDIDO PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS? – CONSIDERAÇÕES GERAIS

A transição do período da «normalização» para um outro, que designamos por «ideologia da modernização» (utilizando o conceito cunhado por Correia, Stoleroff e Stoer, em 1993), é marcada, do nosso ponto de vista, por três acontecimentos (dois de ordem geral e um de carácter educativo), que podem assinalar, simbolicamente, essa passagem: a adesão de Portugal à então CEE, em Janeiro de 1986; a obtenção pelo PSD da primeira maioria absoluta de um único partido após o 25 de Abril, em 1987; a aprovação pela Assembleia da República da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.

A adesão de Portugal à CEE, em Janeiro de 1986, tinha vindo culminar um processo político prosseguido, desde 1977 (data do pedido de adesão), pelo bloco sociopolítico ganhador dos confrontos revolucionários do verão/outono de 1975, com o objetivo essencial de afastar o «fantasma» de eventuais opções políticas de natureza socialista ou de democracia popular, que haviam assustado a elite política e económica durante o processo revolucionário. A aceitação de Portugal no conjunto de países desta organização veio contribuir para a consolidação e estabilização do regime político em torno da sua natureza democrática-capitalista e, ao mesmo tempo, estimular uma nova narrativa político-ideológica assente na tónica da modernização económica do país e na aproximação deste aos níveis médios de desenvolvimento europeu. Os conceitos de «ideologia da modernização» (acima referido) e o de «imaginação do centro» (B. Sousa Santos, 1993) ilustram bem o quanto a adesão à CEE e as suas anunciadas possibilidades de desenvolvimento e modernização contribuíram para a fabricação de consensos sociais, preparando a sociedade para a aceitação de reformas e medidas que se justificavam em nome dos benefícios esperados.

A vitória de Cavaco Silva (PSD) nas legislativas de 1987, com maioria absoluta (e a repetição dessa maioria, nas legislativas de 1991), sinaliza, a par com a eleição de Mário Soares nas presidenciais de 1986 (e a sua reeleição nas presidenciais de 1991), a passagem de um ciclo político instável, como o que decorreu em todo o período da normalização, para um outro ciclo caracterizado por uma assinalável estabilidade governamental que, de certo modo, pode ser lido como a adesão de uma parte significativa dos portugueses à narrativa da modernização. No campo da educação, a aprovação da LBSE consagra um conjunto amplo de direitos educativos da população portuguesa e estabelece os deveres do Estado para a sua concretização, sintetizando, em grande medida, os adquiridos educativos da revolução e do «período da normalização», ao mesmo tempo que abre uma nova fase centrada no propósito de

significativa. Afirmando, no seu programa, a vontade de redinamizar as políticas de educação de adultos, o governo (António Costa, 2015-2019), criou os Centros Qualifica (retomando alguns princípios dos CNO mantendo, no entanto, uma atitude discreta neste âmbito.

aprofundar a reforma educativa, assumindo-a como uma prioridade e uma peça fundamental da estratégia de desenvolvimento e modernização do país.

No que diz respeito à educação de adultos, a LBSE é algo ambígua, não reconhecendo a sua existência enquanto subsetor educativo dotado de autonomia e especificidades próprias, advogando, no entanto, a necessidade de assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria ou aos que pelas mais diversas razões (profissionais ou culturais) procuravam o sistema educativo (artigo 3º). Dividindo a educação de adultos em modalidades escolares (ensino recorrente e formação profissional) e extraescolares, mas atribuindo a estas últimas apenas uma função de complementaridade da formação escolar que teriam como objetivo contribuir para a eliminação do analfabetismo literal ou funcional, para a formação de base de adultos, para a sua adaptação ao mundo contemporâneo, para uma sensibilização profissional ou para a ocupação criativa dos tempos livres (artigo 23º). Neste sentido, apresenta uma visão fragmentada da educação de adultos que privilegia, sem o dizer claramente, a educação escolar dos adultos, perspetiva que, evidentemente, se alinhava com as preocupações de eficácia educativa no contexto da «ideologia da modernização» em curso.

O ano de 1986 é igualmente assinalado, no campo da educação de adultos, pelo início da reforma do ensino noturno, que funcionaria como «pontapé de saída» para uma alteração significativa das políticas de educação de adultos até aí seguidas e que modificaria substancialmente as suas características. Iniciar-se-ia (ou reforçar-se-ia), assim, uma política de educação de adultos que, do nosso ponto de vista, se iria caracterizar pelas seguintes linhas de força:

a) Uma mudança de filosofia educativa que, de uma justificação da importância da educação de adultos para a consolidação da democracia e o fomento da participação social e política dos cidadãos, entendida como um direito cultural e de cidadania, passa ser fundamentada com base na sua relevância para o desenvolvimento económico, para a competitividade do país na União Europeia e no comércio mundial;

b) Um deslocamento de uma estratégia assente em iniciativas e programas de «mobilização» popular ou nacional, que tinham caracterizado os períodos anteriores, como as campanhas de alfabetização ou a ação da DGEP, no período revolucionário, e o PNAEBA no período da normalização, para o regresso a uma aparente regularidade da vida escolar e a programas mais específicos e setorializados, dedicados a determinados segmentos da população adulta, financiados pela CEE;

c) Uma alteração de prioridades quanto ao objetivo principal da educação de adultos que, de uma aposta decisiva na alfabetização e na educação de base, definida desde o 25 de Abril como a questão central, desloca o seu foco para os ensinos preparatório e secundário e, paralela e autonomamente, para a formação profissional, conduzindo a uma mudança na população-alvo destinatária das ações, de um público adulto analfabeto ou com poucas qualificações escolares para um público juvenil, com um percurso de insucesso no ensino diurno ao qual a escola regular não conseguia dar resposta;

d) Uma aposta nas reformas e nas mudanças por via legislativa, sem envolvimento dos agentes locais, fossem eles as autarquias ou as estruturas associativas de base, tendo como consequência uma definição de programas e currículos que, de construídos localmente e em negociação com os adultos e as coletividades locais, passam a ser definidos centralmente;

e) Um enfraquecimento da rede de educação de adultos, que se estabelecera durante o PNAEBA, muito assente nas coordenações distritais e concelhias da DGEA e que, na falta de suporte institucional, ia perdendo sentido e objetivo, acabando por se desvanecer em meados da década de noventa;

f) Uma diminuição da capacidade do movimento associativo e popular em colocar a educação de adultos na agenda política, refletida na ausência de tomada de posições públicas ou de organização de iniciativas autónomas nesta área. Em contrapartida, assiste-se à afirmação e «institucionalização» de novos tipos de organização, como as Organizações Não Governamentais (ONG) e as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) que, financiadas por fundos comunitários, se assumem como parceiros do Estado no desenvolvimento das ações de educação de adultos;

g) O esbatimento de uma tradição de educação de adultos de carácter popular, com recurso a modalidades pedagógicas menos assentes no modelo escolar e mais próximas das comunidades e populações locais, muitas vezes articuladas com a animação sociocultural e socioprofissional, que se vinha desenvolvendo desde o 25 de Abril de 1974 que, pouco a pouco, foi perdendo protagonismo e apoios governamentais, sendo remetida para «as margens» e «obrigada» a explorar os limites de possibilidade impostos pelas novas circunstâncias;

h) Uma diminuição da centralidade e da visibilidade pública da problemática da educação de adultos no contexto mais amplo das políticas educativas, visível tanto na pouca importância que os discursos governamentais e da generalidade dos agentes políticos e partidários lhe prestavam, quanto na descaracterização da

identidade da Direção-Geral que lhe era dedicada, no âmbito do Ministério da Educação, patente no alargamento das suas funções para áreas que nada dizem à educação de adultos, nas sucessivas alterações de nomenclatura e na sua posterior extinção;

Em resultado de todas estas mudanças pode dizer-se que, em termos genéricos, se verificou uma progressiva «escolarização» das políticas e das práticas de educação de adultos acompanhada da sua subordinação a lógicas produtivas e economicistas. Esta orientação geral traduziu-se na concentração e afunilamento das respostas educativas para um público juvenil com percursos escolares de insucesso no ensino regular a quem se procurava proporcionar uma outra oportunidade de ensino que permitisse, pelo menos, o cumprimento da escolaridade obrigatória (ou um mínimo da escolaridade) mais compatível com os padrões europeus e cujo aumento de escolaridade se acreditava vir a ter impactos positivos na estrutura produtiva do país. A generalização do modelo de ensino recorrente e a ausência de apoio às atividades extraescolares, mesmo que entendidas unicamente como complementos educativos, traduziu-se na adoção de um modelo único de organização para as ações de educação de adultos: um modelo «concentrado», estruturado por disciplinas, direcionado ao 1º e 2º ciclos de ensino, com a possibilidade de as ações decorrerem quer em contexto escolar, quer em contexto não escolar; um modelo por unidades capitalizáveis para o 3º ciclo , posteriormente alargado ao ensino secundário, cujas atividades decorriam exclusivamente em ambiente escolar. Apenas a possibilidade de introdução de currículos alternativos, aberta pela portaria 243/88 de 19 de Abril, utilizada, por exemplo, no âmbito do PRODEP I (para os ensinos primário e preparatório), contribuiria para amenizar, em certas circunstâncias, alguns dos efeitos mais escolarizantes deste novo modelo de organização da educação de adultos. O desenvolvimento da formação profissional (sob controlo, em grande medida, do Ministério do Trabalho) por caminhos autónomos e separados das políticas promovidas para a educação de adultos, centrada na qualificação da mão-de-obra para as necessidades mais imediatas das empresas, que pode aparecer como se situando em «contramão» ou até em oposição a uma escolarização excessiva das políticas de educação de adultos, constitui, na realidade o seu corolário lógico.

As sucessivas mexidas na orgânica (e na designação) da Direcção-Geral dedicada à educação de adultos no sentido de alargar as suas responsabilidades quer à promoção do ensino de português nos estrangeiro, que nada tinha que ver com as suas competências essenciais, quer ao acompanhamento dos cursos noturnos do ensino preparatório no interior das escolas oficiais (quando até aí apenas tinha sido responsável pelos cursos do ensino primário e preparatório realizados em contexto não escolar), conduziu à instabilização e indefinição do seu papel, cujo desfecho foi a sua extinção e a integração dos seus serviços no Departamento de Educação Básica e no Departamento do Ensino

Secundário. Tal evolução é, simultaneamente, fator e resultado da tendência para a escolarização crescente da educação de adultos verificada nesse período. A extinção da Direcção-Geral de Extensão Educativa em 1993 não pode deixar de ser considerada como simbólica da redução da política de educação de adultos a uma escolaridade de compensação e da perda de importância e de centralidade atribuída, pelo poder político, à educação de adultos, no contexto do conjunto das políticas educativas da época.

Os desafios que se colocavam à educação de adultos, em finais da década de oitenta, mais de uma década passada após o 25 de Abril e das profundas alterações políticas, sociais, económicas e culturais que nesse tempo haviam transformado o país, eram imensos. Muitas dessas questões encontram-se espelhadas no Relatório do Grupo de Trabalho para a Educação de Adultos, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Nesse documento, os seus autores, como referimos anteriormente, defendiam a necessidade de se reforçar o reconhecimento da especificidade da educação de adultos e de se promover a sua autonomia, fosse através do fortalecimento da Direcção-Geral que superentendia aquele setor educativo, fosse (preferencialmente) através da criação de um Instituto próprio para o efeito. Criticavam o pendor fortemente centralizador presente na elaboração das políticas de educação de adultos e as «reformas por decreto», defendendo a necessidade de uma maior articulação dos diferentes níveis de intervenção (nacional, regional e local), com reforço do nível regional e, sobretudo, preconizavam uma aproximação às populações e organizações de base e às iniciativas locais e comunitárias como fator de abrangência e diversidade das respostas possíveis no interior do campo. Ainda que atribuindo expectativas positivas à reforma do ensino noturno preparatório e secundário, então em curso, assinalavam os riscos de uma escolarização excessiva e da fragmentação do campo da educação de adultos, preconizando uma conceção ampla do conceito de educação de adultos quer quanto aos seus objetivos, quer quanto às suas áreas de intervenção, quer quanto às suas metodologias. Neste sentido, seria necessário desenvolver respostas a todos os níveis: na alfabetização (o analfabetismo atingia, ainda, em 1987, 16,35% da população) e na educação de base; no acesso dos adultos a todos os escalões da educação formal, cujas taxas de escolarização, aos diversos níveis, eram muito baixas; na formação técnica e profissional, evitando-se uma especialização excessiva e desligada de uma formação mais geral; na promoção cultural e cívica dirigidas a todos os grupos etários reconhecendo-se os saberes adquiridos de modo informal, etc. (Licínio Lima, Coord., 1988).

No entanto, como procuramos mostrar, o caminho seguido, neste período, foi o do estreitamento da educação de adultos em torno de uma resposta de compensação escolar aos muitos jovens que abandonavam o sistema sem terem concluído os níveis escolares entendidos como obrigatórios ou desejáveis ou que, sendo mais velhos, não tinham tido oportunidade de a frequentar ou de concluir determinados graus escolares e o de uma

formação profissional separada do sistema de educação de adultos, demasiado concentrada na qualificação da mão-de-obra necessária ao processo de modernização e desligada de outras dimensões da formação dos adultos. A reforma do ensino para os adultos, nos seus vários níveis, sendo indispensável, nos moldes em que foi implementada, estava longe de satisfazer o conjunto das necessidades de educação/formação destes e conduziu à subalternização de outras das suas dimensões, como sejam a alfabetização, a formação cultural e cívica, a participação das estruturas populares e das iniciativas de base, em suma uma perspetiva integrada e multifacetada da educação de adultos. O fracasso desta orientação fica bem patente nas taxas de insucesso dos alunos que frequentavam o ensino recorrente em meados da década de noventa, como mostramos na secção anterior (com base nos dados de Pinto, Matos e Rothes, 1998).

Como afirmava então, Licínio Lima, estava em curso um "*processo de reconceptualização em termos políticos e normativos*" (1994:17) da educação de adultos, visando identificá-la com o ensino recorrente. O diagnóstico que aquele autor fazia da sua evolução recente, era altamente negativo. Falava ele da perda da sua identidade, do seu esboroamento e fragmentação, da sua fixação no universo escolar, do esbatimento da intervenção do Estado, do predomínio da lógica de mercado, da emergência de perspetivas neotayloristas e racionalizadores na educação que privilegiavam a produção de capital humano e da necessidade, do seu ponto de vista, de recolocar a educação de adultos na agenda das políticas educativas, fomentando a formação para a democracia e a participação cívica, a revalorização das culturas locais e a e a promoção da autonomia e dos direitos humanos (idem:16-21). É neste sentido que, concordando, no geral, com esta apreciação e voltando ao título com que abrimos esta secção, poderemos dizer que, este período, terá sido, em grande medida, um «tempo perdido» para a educação de adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE UM LONGO CAMINHO PERCORRIDO

Chegados ao fim desta jornada, em que procuramos proceder a uma discussão, o mais informada e refletida que nos foi possível, em torno das questões essenciais que se foram colocando à educação de adultos no período extenso que decidimos tomar como objeto de trabalho, pode-se questionar quais as ideias fundamentais, as conclusões ou observações basilares que se podem retirar desse «olhar» retrospetivo que se foi realizando. É certo que não pretendemos, neste ponto com que encerramos este trabalho, proceder a uma enumeração ou avaliação, ainda que resumida, dos traços, dos problemas, das polémicas, das diversas medidas postas em prática, dos sucessos ou fracassos obtidos em cada um dos períodos estudados. Esse tipo de apreciação já o fizemos no final dos capítulos II, III, IV e V. Gostaríamos antes de, a partir do trabalho que elaboramos, apresentar algumas considerações que possam traduzir a visão geral a que chegamos sobre o percurso da educação de adultos em Portugal e sobre os desafios que enfrentou e enfrenta, na esperança de que esse voltar da atenção para o passado possa, de algum modo, contribuir para a discussão dos seus caminhos presentes e futuros.

Uma das primeiras observações que podemos fazer é a constatação da profunda interligação entre as dinâmicas internas verificadas no campo da educação de adultos e os contextos sociais, políticos, culturais e educativos de cada época que, em grande medida, determinaram a atenção que lhe era (ou não) dedicada, definiram as políticas públicas empreendidas, motivaram os diferentes atores, fossem eles públicos, institucionais ou cívicos, coletivos ou individuais e mobilizaram (ou não) o público (ou as massas populares) a quem aquelas políticas se dirigiam. Sem dúvida que nos parece demonstrada a estreita vinculação entre educação, educação de adultos e as dinâmicas sociais e culturais que se foram verificando. O fenómeno educativo configura-se, pois, entre nós, como estando profundamente marcado (determinado) pela realidade sociológica e política que o envolve. A própria fraqueza das estruturas institucionais ou cívicas dedicadas à educação de adultos em Portugal, implica uma certa debilidade das dinâmicas internas do campo da educação de adultos e a sua incapacidade para determinar ou influenciar a longo prazo, a partir delas, a agenda educativa. Uma outra observação, banal aliás, quando consideramos um longo período de tempo, mas ainda assim a merecer ser referida, diz respeito ao percurso diversificado da educação de adultos que podemos assinalar, marcado pela sucessão de fases distintas da sua evolução, envolvendo numerosos protagonistas, sendo objeto de farta legislação, animando movimentos políticos e populares e despertando lutas ideológicas e políticas. Com efeito, a história da educação de adultos em Portugal, regista um assinalável número de iniciativas, projetos, medidas e ações promovidas pelo Estado, por instituições diversas ou pelos cidadãos, com sucesso diferenciado, a maioria das vezes, sem grande continuidade no tempo.

A questão da (in)consistência e (des)continuidade das políticas educativas e, em particular, das que dizem respeito à educação de adultos, constitui, pois, um dos temas recorrentes de discussão no interior do campo. Licínio Lima, ainda que tendo em conta apenas a situação deste setor após o 25 de Abril, já em 2005, se referia a "*uma considerável descontinuidade das políticas de educação de adultos durante os últimos trinta anos*" (2005:32). Outros autores, como Rothes e Queirós (2015), assinalam também esse facto, quando se referem à "*inconsistência e volatilidade dos programas direcionados para este domínio especifico*"; ou Luísa Araújo, quando afirma que um dos problemas da educação de adultos ao longo dos últimos quarenta anos têm sido as constantes "*ruturas e descontinuidades das soluções adotadas e das orientações programáticas e metodológicas*" (2014:390). Ainda que estas afirmações tenham sido feitas tendo em vista uma análise às últimas décadas no campo da educação de adultos, não é difícil encontrar afirmações semelhantes ao longo de quase todo o percurso deste setor educativo entre nós. Veja-se, por exemplo, a afirmação retirada de um diploma legislativo de 1918, sobre o ensino profissional: "*O espírito da nossa legislação é desconexo e vário. Não se descortina facilmente o desenvolver progressivo de uma ideia ou de um plano* (…) *divisões, subdivisões, classificações novas, criação de escolas, supressão de outras* (…)"[530]. A criação, em 2005, do programa «Novas Oportunidades» e a forma como foi extinto em 2011, bem como a «dança» dos nomes (e modos de funcionamento) atribuídos a diversas estruturas e programas ligados à educação de adultos, mostra bem como esta característica se mantém bem atual.

Se esta particularidade se pode assacar, consoante os casos, a contextos políticos instáveis ou conturbados, a dificuldades económicas e financeiras, à tendência para sobrevalorizar o efeito transformador do ato de legislar ou até ao desejo dos responsáveis políticos de deixar a sua «marca» pessoal, como por vezes se diz, do nosso ponto de vista, ela representa, sobretudo, o resultado (sempre provisório) de uma «relação de forças» entre grupos sociais mais conservadores, que defendem uma conceção estreita e funcional da educação de adultos, centrada na obtenção de graus académicos (em doses mínimas ou moderadas) ou na qualificação profissional, ou revelam até, uma hostilidade proclamada à educação/instrução das camadas populares, e determinados movimentos sociais ou políticos que apostam na generalização da educação e da cultura ao conjunto da população defendendo numa conceção de desenvolvimento integral e social da pessoa humana e das suas comunidades de pertença. A lógica «conservadora» tem, até agora, predominado entre nós. Os momentos em que esta lógica tem sido interrompida correspondem, em geral, a momentos de crise ou mudança política e à emergência de movimentos sociais que colocam a sociedade e/ou o regime político (e a educação de

[530] Decreto nº 5029 de 5 de Dezembro de 1918 sobre a organização do ensino industrial e comercial.

adultos) em questão. A «normalização» política e social que se tem seguido a esses momentos «críticos» tem reconduzido, com maior ou menor intensidade, a situação da educação de adultos a uma perspetiva mais tradicional (ainda que adaptada às circunstâncias históricas de cada época). O tema da «atitude» das elites económicas e políticas perante a questão da educação popular ou da generalização da educação, em Portugal, é frequentemente tratado pelos autores que se têm dedicado ao estudo da educação de adultos, sobretudo, aqueles que têm uma perspetiva crítica e política mais próxima de uma conceção ampla e diversificada da educação de adultos e a tendem a ver como a realização de um direito humano e como fator de aprofundamento da democracia política e da igualdade social. A este propósito, Alberto Melo, fala justamente, em «*obscurantismo programado*», como forma de controlo social, por parte dessas elites, através do qual se foi "*propagando a ideologia das virtudes da ignorância e mantendo os portugueses em situação de resignada aceitação*" (2012: 383-384) e Licínio Lima acrescenta que a resistência das elites à promoção da educação e da cultura nas camadas populares se constituirá mesmo como uma «*invariante estrutural*» que, apesar das características diversas que foi assumindo ao longo dos tempos, permanecerá sempre dominante (2005: 32).

A estrutura socioeconómica da sociedade portuguesa, predominantemente rural e camponesa até aos anos sessenta do século XX, será também um dos fatores principais para as dificuldades de penetração e massificação da alfabetização e da educação escolar. Com efeito, numa sociedade tradicional, de base rural, onde os conhecimentos e o saber se transmitem sobretudo a partir da vivência e da participação na vida quotidiana, seja ela o trabalho nos campos ou as sociabilidades familiares e comunitárias, com recurso principal à oralidade, o aprender a ler e a escrever, a frequência da escola ou a continuidade dos estudos, não se apresentam, na inexistência de outros fatores, como uma necessidade de primeira ordem. A pobreza das famílias camponesas, o ritmo dos trabalhos agrícolas, a integração de toda a estrutura familiar (incluindo as crianças) na economia doméstica, a estrutura social verticalizada, por vezes dominada por fenómenos de caciquismo, o peso da tradição católica, avessa, também ela, à educação/instrução escolar dos seus fiéis, o isolamento geográfico de muitas localidades e aldeias, agiam em sentido contrario ao estabelecimento de hábitos e disposições favoráveis à expansão da cultura escolar vista, muitas vezes, como uma ameaça por aqueles que ocupavam posições de privilégio neste «pequeno mundo». Não por acaso, até meados da década de sessenta, não foi alcançado o objetivo de ter todas as crianças em idade de frequentar a escola primária a fazê-lo de facto, sendo, porém, também certo que as autoridades políticas que se foram sucedendo não se revelaram particularmente pró-ativas, nesta matéria. Seria, pois, nas zonas onde o impacto da industrialização, ainda que tímida, se fez sentir, com os consequentes fenómenos de

crescimento urbano que lhe estiveram associados, que foram surgindo as condições para uma mais rápida implantação/generalização do ensino escolar e de modalidades de ensino/educação de adultos, muitas vezes promovidas por movimentos políticos, como as iniciativas levados a cabo pelos movimentos republicanos e operários ou por associações populares de diversa índole.

Se o liberalismo constitucional não parece ter atribuído grande importância à questão da educação de adultos, para lá do ensino profissional, que procurou fomentar, já o movimento republicano a toma como decisiva para o desenvolvimento de Portugal, ainda que, por diversos fatores, não tenha conseguido corresponder às expectativas que, junto da população e para si próprio, tinha criado. Já para o Estado Novo, um regime político autoritário, onde se defendeu a ideia de que, mais importante do que "educar o povo", ao qual bastaria (no melhor dos casos) saber ler, escrever e contar, se tornava necessário providenciar a formação de uma elite que o devia dirigir, a educação foi vista como «inimiga» na concretização dos seus objetivos e um obstáculo à perpetuação do regime. Atravessado por contradições entre "modernistas" e "conservadores", entre "ruralistas" e "industrialistas", sobretudo no pós segunda guerra mundial, empurrado pela própria evolução internacional, e a posição do país nesse contexto, foi tomando a contragosto algumas medidas conducentes ao «incremento» da instrução primária, nas faixas etárias mais jovens e, em alguns períodos, na população adulta. Quanto à formação das elites, os censos de 1970 indicam que apenas 2,2% da população com 15 anos ou mais tinha completado, frequentado sem terminar ou estava a frequentar um curso de ensino superior ou médio[531], transformando essa idealizada formação das elites, num projeto falhado do regime. Pela sua longa duração e pela sua orientação estrita, seletiva, elitista e até obscurantista, o Estado Novo tem uma grande responsabilidade no "atraso" escolar/educativo da população portuguesa.

Em sentido contrário, a revolução do 25 de Abril gerou um movimento de democratização e massificação do ensino que contribuiu para modificar substancialmente a situação da educação em Portugal. Esse movimento, no entanto, dirigiu-se, também ele, sobretudo, em direção aos mais jovens, esperando-se que a renovação geracional fosse, paulatinamente, corrigindo os diferenciais de educação formal por relação aos indicadores europeus. O prolongamento da escolaridade obrigatória dos seis para os nove anos e, mais recentemente, para os doze anos, são reveladores disso mesmo. No entanto, esse esforço, porque não envolveu, de forma consistente, a restante população portuguesa, não foi suficiente para inverter e compensar décadas de investimento insuficiente na educação. As respostas dadas após o

[531] E o mesmo se pode dizer no que diz respeito ao ensino secundário no qual as percentagens de frequência são desoladoras. Os censos de 1970 revelam que apenas 9,54% da população com 15 anos ou mais tinha completado, frequentado ou estava a frequentar um curso de nível secundário. Desses, apenas 1,9% declarava ter o ensino secundário como habilitação máxima.

25 de Abril, na área da educação de adultos, têm sido vistas, frequentemente, como insatisfatórias face às necessidades educativas da sociedade portuguesa. Refere-se, muitas vezes, a falta de vontade política em contrariar essa situação. Discute-se a "renitência" da população à escola e à educação e a "resistência" de certos setores sociais à democratização do ensino e a uma "educação para todos". Debate-se a falta de estratégias ou a sua proliferação sem consequências. Em suma, a Educação de Adultos parece constituir ainda, na sociedade portuguesa um problema por resolver, ciclicamente adiado, mas também, muitas vezes retomado. Representando um assunto de importância considerável, com reais impactos na economia, na cultura, e na vida dos sujeitos, a sua insuficiência constitui também a negação de um direito social básico, entre nós, constitucionalmente reconhecido.

O ator principal da educação em Portugal tem sido, quase sempre, o Estado Central. É a este que tem cabido a definição das políticas educativas a realizar, bem como a criação e financiamento das estruturas para as levar a cabo. Naturalmente que, estas políticas são desenvolvidas numa tessitura complexa, a partir da evolução dos contextos políticos e sociais, das circunstâncias económicas e financeiras, dos momentos de crise ou de estabilidade, das conjunturas internacionais que condicionam a medidas que se devem ou podem tomar, bem como das posições e ações de um conjunto de outros atores que intervêm no campo educativo. A política educativa desenvolvida pelo Estado português tem sido, muitas vezes, designada por «centralista» ou «centralizadora», já que tende a concentrar a tomada de decisões, num número reduzido de órgãos do Estado ou do aparelho burocrático, normalmente sediados na capital. As tentativas de alguns governos na Monarquia Constitucional ou na I República de descentralização de competências no setor da educação para as Câmaras Municipais ou outros órgãos de poder local revelaram-se verdadeiros fracassos fosse por falta de sensibilidade, interesse ou capacidade destes órgãos, fosse por falta de recursos humanos ou financeiros. Nas décadas que já levamos de regime democrático pós-25 de Abril de 1974, também não foram dados passos significativos neste campo. A criação das Direções Regionais de Educação em 1987, mau grado o grau limitado de autonomia que tinham, constituiu um passo importante no caminho dessa descentralização, que a sua extinção em 2011 interrompeu.

A política educativa não é, evidentemente, apenas um produto da ação de órgãos de poder eleitos ou designados, centrais ou locais. Muitos outros intervenientes, influenciam, como referimos, com as suas posições ou ações os caminhos da educação. Sejam professores ou alunos ou os organismos que os representam (quando existem), sejam órgãos de gestão das escolas ou associações de pais (ambos possibilitados pela democracia reconquistada) ou outras, sejam movimentos cívicos em torno das mais diversas causas, a ação destes atores tem assumido, ao longo do tempo, uma importância

(variável) não despicienda na evolução dos acontecimentos, seja através da apresentação de propostas, da participação em comissões ou grupos de estudo, da promoção de iniciativas próprias ou da organização de movimentos reivindicativos. As relações de cooperação (ou a sua ausência) entre estruturas do Estado e movimentos associativos, cívicos ou populares também têm variado muito em função das conjunturas políticas, indo da sua repressão severa (no Estado Novo) ao momento da sua maior pujança (no período revolucionário de 74-76), passando por fases de forte colaboração em determinados momentos da I República ou do Estado «em normalização política» pós 1976. Contudo, parece consensual dizer-se que, de um modo geral, o Estado (mesmo o Estado democrático) e independentemente das forças políticas que o tem (provisoriamente) ocupado, tem evidenciado alguma dificuldade em relacionar-se com os movimentos cívicos, ou com as estruturas populares ou representativas de determinados grupos profissionais e aceitá-los no quotidiano dos processos de tomada de decisão, mostrando-se mais propenso à afirmação do seu direito de exclusividade na definição dos caminhos a prosseguir.

Com a emergência dos movimentos republicanos e operários, a partir de meados do século XIX, que colocaram «em cima da mesa» a questão da importância da educação do conjunto da população (e não apenas de determinadas elites) para o desenvolvimento do país ou para a emancipação dos trabalhadores, afirmou-se não apenas a reivindicação que as políticas públicas educativas prosseguissem esse objetivo, como tentaram assumir, eles próprios, essa tarefa em mãos. Constituem casos exemplares dessa ação o movimento das «Escolas Móveis» que, durante meio século, promoveu a organização de iniciativas de alfabetização e de escolaridade básica para adultos; o movimento das «Universidades Populares» que, entre os sobressaltos do período final da Monarquia e a instabilidade política da I República, procurou disseminar e popularizar a cultura «erudita» e o conhecimento técnico e cientifico; o «movimento associativo», feito de coletividades de cultura, recreio e desporto e de associações culturais ou cívicas de diversa índole que constituem uma das mais antigas, duráveis e flexíveis «rede» de organizações populares, a quem coube assegurar uma parte da resistência cultural, educativa e cívica à ideologia e à política fascista do Estado Novo e que se soube incorporar nas dinâmicas políticas e sociais pós 25 de Abril; o vibrante movimento popular, pós revolução de Abril, que, a partir das suas raízes, se ampliou e diversificou, num vasto leque de campos, desde as áreas mais tradicionais de intervenção na cultura e no desporto, mas, também, nos setores do trabalho, da habitação, dos melhoramentos locais, da saúde, do ambiente, da educação e tantos outros, constituindo-se, ele próprio, como disse Rui Canário, num "*imenso e dinâmico processo coletivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores através da sua participação em múltiplas formas políticas de debate e decisão*" (2007:14).

Ainda que muito relevante, em determinados momentos históricos, a ação destes movimentos, no campo da educação de adultos, não logrou consolidar-se e dar origem a formas, entidades ou instituições capazes de se afirmarem duravelmente no interior do campo e de prolongar a sua atividade e a sua influência. Ou porque demasiado dependentes de apoios do próprio Estado para a sua existência ou funcionamento ou porque não se revelou viável, no longo prazo, a manutenção de um nível suficiente de participação e militância dos seus ativistas, o impacto da sua ação veio a decair paulatinamente desde os finais dos anos setenta. E esta evolução, que se insere no próprio desenvolvimento do processo de «normalização» política e social pós período revolucionário, não deixa de ser também devedora de um menor reconhecimento social e cultural da importância das questões relativas à educação e formação de adultos, no conjunto da sociedade portuguesa, que tem, continuadamente, marcado a realidade deste setor no nosso país.

Talvez se possa afirmar que a «grande questão» da educação de adultos em Portugal, durante os séculos XIX e XX tenha sido o problema do analfabetismo e da alfabetização - a «educação do povo» como foi, muitas vezes, designada. Em seu redor estalaram polémicas, gizaram-se campanhas de alfabetização, conceberam-se programas e legislou-se bastante, mobilizaram-se vontades de muitas pessoas. Com efeito, se atendermos às taxas de analfabetismo da nossa população durante este período, essas taxas são, como se sabe, e fomos também mostrando ao longo do texto, muito elevadas, comparativamente com a maioria dos países europeus, colocando-nos num lugar pouco honroso de uma virtual tabela comparativa. Associada a outros indicadores educativos que, de um modo geral, remetiam para as baixas taxas de escolarização da população portuguesa e para um atraso geral do setor da educação com consequências no desenvolvimento global do país, a questão da alfabetização encontrou-se, por diversas vezes, no centro do debate político. Os movimentos republicanos criticaram asperamente a monarquia pela sua incapacidade de promover a alfabetização da população e até pelo seu desinteresse em fazê-lo; os movimentos socialista, anarquista e operário censuraram a República pelas mesmas razões; os movimentos de oposição ao regime ditatorial do Estado Novo acusaram-no de incentivar e glorificar a ignorância e o analfabetismo entre as massas populares; e, mesmo depois do 25 de Abril, o poder democrático que saiu da revolução foi, muitas vezes, criticado pela pouca atenção e interesse dedicado à resolução dessa questão.

Pode-se destacar (no período abrangido pelo presente estudo) seis grandes «momentos» ou «iniciativas» em que a questão do analfabetismo/alfabetização da população adulta mereceu uma atenção particular ligados à emergência de movimentos cívicos em torno do tema ou a uma maior atenção do poder político ao assunto:

a) o movimento das «Escolas Móveis», que se desenvolveu entre 1880 e 1930 (data da sua extinção pelo Estado Novo), ligado a personalidades republicanas e que procurava organizar cursos de curta duração para a alfabetização de adultos (mas abertos também a crianças e jovens), funcionando em horário noturno, onde quer que um pequeno grupo interessado se disponibilizasse a frequentar as sessões;

b) as ações promovidas por associações sindicais e operárias, de diferentes orientações políticas e filosóficas, no sentido da alfabetização do operariado, cuja atividade educativa/formativa já presente no período da monarquia constitucional, ganhou uma especial relevância durante o período republicano;

c) a Campanha Nacional de Educação de Adultos, desenvolvida no âmbito do Plano de Educação Popular, pelo Estado Novo, entre 1952 e 1956, com que o regime procura, finda a II guerra mundial, responder a novas necessidades de formação de mão-de-obra suscitada por uma vaga de industrialização que crescia na Europa e que chega a Portugal em regime de «condicionamento industrial», mas que, procura igualmente, melhorar a sua imagem e legitimidade internacional face à divulgação de estudos internacionais comparativos que deixavam Portugal bastante mal colocado em diversos indicadores. Campanha que se vai caracterizar pelos seus aspetos discricionários (dirigia-se apenas aos «adultos» entre os 14 e os 35 anos), punitivos e culpabilizantes dos analfabetos;

d) as campanhas de alfabetização promovidas pelos estudantes logo a seguir à revolução de Abril de 1974 e que, apesar da sua curta duração e de se terem caracterizado por um certo romantismo revolucionário, algo ingénuo, exprimem simbolicamente a vontade de transformação social que animou muitos setores sociais da época e ajudou a recolocar novamente o tema da alfabetização num terreno de maior visibilidade institucional e pública;

e) a ação da Direção-Geral de Educação Permanente, entre Outubro de 1975 e Julho de 1976, que colocou em marcha um programa de educação de adultos, numa perspetiva de educação permanente, articulando apoios públicos com a ação autónoma de estruturas populares dedicadas à educação formal e não formal, configurando a primeira tentativa de constituição de uma rede de educação não formal/oficial no nosso país, para os adultos, constituindo um marco fundamental na educação de adultos do Portugal democrático;

f) o PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos, desenvolvido entre 1980 e 1985, sob responsabilidade da DGEA – Direção-Geral de Educação de Adultos, que constituiu um dos maiores e diversificados programas de alfabetização e de educação de base dos adultos já realizado em Portugal. Envolveu dezenas de milhares de adultos nas suas atividades, constituiu a primeira rede pública de educação de adultos, efetivamente distribuída pelo conjunto do território português,

e tornou-se um campo de experimentação e inovação de formas de ação e de metodologias no terreno da luta contra o analfabetismo e pela promoção da educação de base dos adultos, da animação sociocultural, da formação profissional e do desenvolvimento local, que muito marcariam a evolução do setor da educação de adultos.

O combate pela alfabetização da população portuguesa ocupou durante décadas e décadas a atenção e os esforços de milhares de portugueses. Professores, intelectuais, políticos, «militantes» da educação e da cultura, pessoas comuns, mobilizaram-se em prol desta causa, por vezes perante a incompreensão, a indiferença e até a hostilidade, de determinados segmentos da sociedade. Nem sempre o poder político, a quem competia um papel decisivo, soube ou quis, tomar as medidas necessárias para promover a alfabetização (e a educação em geral) da população portuguesa. Nem sempre se reuniram na sociedade portuguesa, as condições necessárias ao desenvolvimento das forças e das dinâmicas sociais e culturais que permitiriam um avanço mais rápido desse processo. A taxa de analfabetismo, em Portugal, à entrada do século XX, numa altura em que em muitos países europeus essa taxa já era pequena, situava-se nos 73%. Em 1970, era ainda de 25,7%. Hoje, ela é residual (5,2% pelos censos de 2011) sendo a população analfabeta que subsiste composta, sobretudo, por gente idosa e é expectável que os censos de 2021 apresentem números ainda mais baixos (fenómenos migratórios, cujo impacto ainda não é possível determinar, podem trazer, no entanto, alterações ao que acima se diz). Foi, portanto, um processo longo e difícil. Alguns autores defendem, por isso, a tese de que a lenta diminuição do analfabetismo, no nosso país, se deve, sobretudo, a dois fatores conjugados: por um lado, a progressiva escolarização primária, da população infantil, ao longo do século XX, deixando assim de se «alimentar» a produção contínua de analfabetos e, por outro lado, os que existiam, no outro extremo da escala etária, vão desaparecendo por morte natural, deixando de ocupar o seu lugar nas estatísticas do analfabetismo. Atribuem, por isso, pouca eficácia quer às políticas desenvolvidas quer aos programas e campanhas que sucessivamente se foram desenvolvendo no campo da educação de adultos. Assim, e como já referimos, se considerarmos os números relativos à taxa de analfabetismo em Portugal, a partir do início do século XX, podemos constatar a sua diminuição contínua, mas lenta, década após década, reveladores, sem dúvida, das dificuldades do Estado e da sociedade portuguesa em promover a alfabetização da população. Podemos pois presumir que, mais do que as medidas políticas e legislativas ou programas e campanhas especificas para a redução do analfabetismo, terão sido as alterações estruturais socioeconómicas e culturais na sociedade portuguesa (aumento da população, emigração, industrialização, urbanização, incremento da economia de serviços, crescimento económico, maior integração na economia e na sociedade europeia e mundial, expansão da sociedade de

consumo, influência da comunicação e cultura de massas, etc.) a determinar o ritmo da redução do analfabetismo no nosso país. Ainda assim, pensamos que não será de diminuir ou menosprezar a importância das diversas medidas, ações e movimentos em prol da alfabetização da população portuguesa que foram ocorrendo em Portugal. Sem elas, esse processo teria sido ainda mais lento e, sobretudo, centenas de milhares de adultos não teriam tido, a possibilidade de aprender a ler e escrever, que assim lhes foi proporcionada.

Para a maioria dos movimentos que se empenharam e assumiram para si a tarefa de promover a alfabetização entre os adultos, esta não era de maneira nenhuma a única questão relevante. De facto, em simultâneo com ela, e de acordo com as circunstâncias, outras causas se lhe foram associando. A educação de base, a promoção da escolaridade, a intervenção cívica, a intervenção política, a educação socioeducativa, a animação cultural, a recuperação de tradições culturais, a formação para o trabalho, o desenvolvimento social, a luta pela justiça social, constituíram «bandeiras» de muitos desses movimentos. Como dizia Paulo Freire, não existe educação neutra e nela está sempre envolvida uma dimensão política, já que não é possível sustentar um programa educativo onde não estejam presentes valores políticos e ideológicos, representando determinadas conceções do mundo. Defender, por isso, uma educação privilegiada para as elites ou a sua democratização; valorizar a formação profissional (por vezes, em sentido estrito) ou uma educação mais abrangente nas suas dimensões profissionais, culturais e cidadãs; privilegiar uma estrutura escolar da educação ou reconhecer o valor pedagógico de estruturas menos formais ou informais de educação e o conhecimento e as competências aprendidas nos contextos da vida quotidiana e de participação social; adotar o modelo clássico de transmissão de conhecimentos, do professor para o aluno (do que sabe para o que não sabe), ou o modelo de aprendizagem coletiva e problematizadora que aquele autor tão bem soube expressar, na «Pedagogia do Oprimido», quando afirmou que "*ninguém educa ninguém, tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*" (1975: 97), foram questões e dilemas com que se foram confrontando os que, à margem do poder do Estado ou, por vezes, no interior das suas estruturas, se empenharam no fortalecimento da educação de adultos nas suas diversas formas e modalidades.

Sob o ponto de vista de uma educação de adultos que articulava as suas dimensões educativas com as dimensões políticas, de participação cívica e sociocultural, o período pós revolução de Abril (1974-1976) e a década de normalização política que se lhe seguiu (1976-1986) são particularmente ricos e diversificados, como mostra a «explosão» associativa então verificada e as muitas iniciativas educativas de carácter popular que, no seu seio, ocorreram, mas também as campanhas de alfabetização estudantis ou as campanhas de dinamização cultural promovidas pelo movimento das forças armadas e

outras iniciativas de «ida ao povo» e, mais tarde, já no âmbito do PNAEBA, a formação da rede de Coordenações Concelhias da DGEA, dos CEBA – Cursos de Educação Básica de Adultos, dos Projetos Regionais Integrados, dos projetados, mas não instituídos Centros de Cultura e Educação Permanente, da publicação do jornal Viva Voz, da Revista Intervenção e de outras publicações (precárias) de diversas associações. Mas pode-se referir, também, a realização, noutros períodos históricos, de iniciativas marcantes para lá da alfabetização e da educação escolar, como o movimento das «universidades populares», que defendiam uma «educação integral» e viam na difusão da cultura e do conhecimento científico a «chave» para o progresso do país e para desenvolvimento harmonioso dos indivíduos e a sua afirmação enquanto cidadãos de pleno direito; as múltiplas e diversas ações desenvolvidas pelas associações operárias e sindicais antes e durante a I República (para não falar das dimensões educativas da participação nas lutas greves e protestos), dirigidas à formação dos operários e das suas famílias (realização de palestras, leitura de jornais, muitos deles escritos e editados pelas próprias associações, edição de pequenas publicações, criação de bibliotecas, etc.); o intenso e diversificado labor de animação social, cívica, cultural, recreativa e desportiva de centenas de associações e coletividades populares ao longo de quase duzentos anos e ainda hoje presente (apesar de estar a atravessar um momento de menor fulgor), ao serviço das camadas populares, constituindo, do nosso ponto de vista, uma das grandes manifestações da energia e da sabedoria popular, no nosso país.

A educação de adultos está também, em Portugal, muito associada ao ensino noturno. De facto, encontrando-se os adultos, normalmente, ocupados durante o dia com o trabalho, será, sobretudo, após o fim da sua jornada laboral ou, em alternativa, durante o fim-de-semana, que se poderão dedicar às atividades de educação formal ou outras. Assim, o ensino noturno, nomeadamente aquele que se apresenta como alternativa compensatória do ensino diurno, oferecendo os mesmos diplomas e certificados, seguindo os mesmos programas e currículos (ou próximos), utilizando os mesmos métodos pedagógicos, tem uma longa tradição no nosso país e tem sido o formato mais consistentemente prosseguido pelas estruturas e serviços oficiais e públicos, ao longo do período que analisamos. O ensino noturno «oficial» ganha um relevo especial no âmbito da promoção da alfabetização e da escolaridade de base e no ensino técnico-profissional. Com efeito, como referimos, já em 1836, no âmbito da reforma da instrução primária de Passos Manuel, se alude à organização de «lições noturnas», a cargo do «ajudante» do professor, para os adultos que as não pudessem frequentar durante o dia, embora só a partir do último quartel do século XIX as referências, na legislação, à organização de cursos noturnos (e dominicais para o público feminino), no âmbito do ensino primário, se tornem mais regulares e sistemáticas. No entanto, como mostramos ao longo do texto, os esforços oficiais para implementar o ensino de base dos adultos

(noturno ou outro) foram relativamente escassos, intermitentes, por vezes desadequados das necessidades pedagógicas, culturais e psicológicas dos adultos, tendo ficado, na maior parte do tempo, muito aquém dos investimentos políticos e financeiros que teriam sido necessários face à magnitude do problema.

Quanto ao ensino noturno para os adultos que desejassem ir além do ensino primário, a única via «oficial» possível (até 1968) era a frequência do ensino técnico-profissional. Com efeito, é naquela data que é aberto aos adultos o Curso Supletivo do Ciclo Preparatório, e só a partir do ano letivo de 1972/1973, os liceus passam a poder oferecer cursos noturnos. Por essa razão, o ensino noturno (formal) pós ensino primário constituiu, em grande medida, até ao 25 de Abril de 1974, uma especificidade própria do ensino técnico-profissional e será nele que sucessivas gerações de adultos procuraram uma via de valorização pessoal e profissional. Sobretudo a partir do final da II guerra mundial, e mais acentuadamente dos anos sessenta em diante, verifica-se um aumento progressivo e muito relevante da procura do ensino técnico-profissional noturno (e diurno). Alvo de sucessivas reformas pelos governos da Monarquia Constitucional, da I República e do Estado Novo, foi sempre concebido como um sistema duplo (formação inicial de aprendizes para a entrada no mercado de trabalho e formação de mão-de-obra já empregada) visando, essencialmente, uma formação de carácter mais prático e próxima dos perfis profissionais solicitados pelas diversas atividades económicas. Concebido igualmente como a via principal, quando não única, de acesso à formação e continuidade de estudos para as classes trabalhadoras, foi visto por muitos como um ensino socialmente discriminatório e de segunda classe.

A revolução de Abril de 1974 procederia à unificação dos ensinos liceal e técnico-profissional, mas só no ensino diurno, dirigido aos adolescentes e jovens. Deste modo, os ensinos técnico e liceal, em regime noturno seriam «ensinos esquecidos» pelo regime democrático e prosseguiriam, sem grandes alterações de formato ou conteúdos até 1986, data em que, terminada a «experiência» de implementação de modalidades menos formalizadas de educação de adultos, se iniciaria uma reforma do ensino formal a eles dedicado que conduziria ao fim do ensino noturno tal como o conhecemos durante décadas. Dessa reforma emergiria um modelo dito de «ensino recorrente» que, apesar da sua aparente flexibilidade e adaptabilidade às características dos adultos, se revelou afinal um modelo escolar desadequado e funesto, centrado em conteúdos genéricos exclusivamente teóricos e no estudo individualizado, que afastou muitos adultos da continuidade dos estudos, promovendo o insucesso generalizado e uma diminuição radical da procura deste tipo de ensino. Paralelamente, propiciada pela chegada dos fundos da Comunidade Económica Europeia que, consigo trouxe, também, um novo vigor à «ideologia da modernização» e da competitividade económica, assente na teoria do capital humano e na resposta às necessidades de formação de mão-de-obra qualificada,

sentidas pelas empresas, foi-se realizando uma forte aposta no desenvolvimento de um subsistema de formação profissional, em grande medida, desarticulado das políticas educativas em curso. Em direção oposta, e numa linha de ação que reatualizava práticas mais próximas da intervenção e educação popular, suscitadas pelo 25 de Abril e promovidas também no âmbito do PNAEBA, começam a realizar-se em torno da chamada «educação para o desenvolvimento», um conjunto de atividades diversificado, junto de comunidades rurais e urbanas, socialmente marginalizadas pelos processos de modernização económica, que procuravam articular projetos de carácter local, visando a redinamização económica, social e cultural dessas comunidades, através de uma aposta nos seus recursos endógenos (tradições, artesanato, serviços de proximidade, etc.) que viriam a ter alguma expressão, nas décadas seguintes, embora constituísse um tendência da educação de adultos relegada para as margens, como diria Licínio Lima (2005: 41-42).

A escolarização acentuada da educação de adultos no período de 1986-1995, conduziria igualmente à extinção da Direcção-Geral de Extensão Educativa (1993) entidade que, sob diversas designações, com a consolidação do regime democrático após o 25 de Abril, tinha vindo a desenvolver uma importante ação de promoção e desenvolvimento, em diversos campos, da educação e formação dos adultos. A extinção da DGEE, marca simbolicamente, como referimos, o culminar de um processo em que as políticas públicas de educação de adultos se passaram a preocupar, predominantemente, com o fornecimento de uma segunda oportunidade escolar aos jovens saídos precocemente do sistema e colocaram em segundo plano o problema mais geral da educação e formação global da população adulta. A partir de 1995, com as mudanças políticas que se verificaram e que conduziram à criação da ANEFA, dos cursos EFA e dos processos de RVCC e de outras medidas, inicia-se, do nosso ponto de vista, um novo ciclo de políticas diferenciadas para a educação de adultos em Portugal, marcadas por aspetos inovadores e integrando ensinamentos das experiências anteriores que permitiram, apesar das limitações existentes, a formulação de novas soluções e respostas para os problemas colocados pela educação/formação dos adultos. Estando a análise deste período fora do âmbito deste trabalho, podemos, no entanto, acrescentar que, na nossa perspetiva, também este ciclo vem sendo caracterizado por avanços e recuos, por continuidades e descontinuidades assinaláveis, por fases de maior ou menor investimento político e de recursos humanos e financeiros, e por ocasiões de apagamento ou alteração de objetivos, estruturas, programas e medidas, cuja recorrência tem sido uma das características mais presentes no percurso histórico da educação de adultos entre nós.

Portugal fez, nas últimas décadas, um caminho notável em termos de educação formal. Transformou-se de um país com índices muito elevados de analfabetismo e, simultaneamente com índices muito baixos de frequência e permanência escolar aos diversos níveis, num país cujas taxas médias de escolaridade já não o «envergonham»

(como se costumava dizer). Os níveis de escolaridade da população portuguesa têm vindo a crescer consistentemente a cada geração, as taxas de abandono e de insucesso escolar, dois problemas que acompanham o sistema de ensino português desde sempre, têm vindo também elas, a descer paulatinamente. Se, como referimos, em 1971, segundo dados dos censos, na população com 15 anos ou mais, as habilitações ao nível do secundário ou superior rondavam no seu conjunto, os 2%, em 2019, nessa faixa etária, atingia no total dessas escolaridades os 42,3% (22,7% com o secundário como habilitação máxima concluída e 19,6% com o ensino superior terminado). Todavia, nesse mesmo ano, a população com a mesma idade, com escolaridade baixa ou relativamente baixa, constituía um contingente maioritário (57,7%): 6,3% sem qualquer grau de escolaridade; 21,5% com apenas o 4º ano de escolaridade; 9,9% com o 6º ano concluído; e 20% com o 9º ano de escolaridade como habilitação máxima. Se considerarmos os dados do ponto de vista da sua distribuição etária ou de género, podemos constatar uma assimetria elevada. Assim, por exemplo, se tomarmos como referência a população entre os 30 e os 34 anos, verificamos que 36,2% concluíram um curso superior (42,5% da população feminina e apenas 29,7% da população masculina) bastante acima da média geral do conjunto da população com mais de 15 anos. Em contrapartida, se tomarmos como referência o grupo populacional acima dos 65 anos, constatamos que 20% não possui qualquer grau de escolaridade concluído e 52, 8% não foi mais longe do que o 4º ano [532]. Passamos, assim, de um ensino para poucos para uma democratização/massificação do seu acesso, sobretudo no que diz respeito às gerações mais novas. O aumento da escolaridade da população portuguesa é, evidentemente, positivo, mas, face à sua maior concentração nos escalões etários mais jovens, é legitimo perguntarmo-nos sobre os impactos económicos, sociais e culturais que essa circunstância poderá acarretar. E podemos também questionarmo-nos se não se estará a reproduzir um cenário semelhante ao do analfabetismo, em que a diminuição deste se foi fazendo, sobretudo, pela aposta na alfabetização dos mais novos, ficando as gerações mais velhas à margem desse processo. Tem-se falado, a esse propósito, na emergência de uma "*fratura geracional*" (Antunes, 2015) que urge ser combatida. É certo que se deve relativizar um pouco estas circunstâncias, não confundindo instrução escolar e posse de diplomas com o domínio de conhecimentos, saberes e competências individuais e sociais. Como ficou demostrado no único (até agora) estudo de literacia realizado em Portugal (em 1996)[533], embora se verificasse uma correlação forte entre o nível de escolaridade e o nível de literacia (entendida esta como a capacidade de processar e utilizar as competências de leitura, escrita e cálculo, retirando daí a informação necessária ao funcionamento do individuo

[532] PORDATA (06.02.2020). https://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Escolaridade+da+Popula%C3%A7%C3%A3o-45

[533] "*A Literacia em Portugal: resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*", Estudo Coordenado por Ana Benavente, 1996, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

na sociedade em que se insere e na prossecução de objetivos pessoais), os resultados globais foram suficientemente matizados para não se poder falar de uma correlação linear entre «mais escolaridade, igual a melhor literacia».[534] O conceito de literacia vem, assim, colocar em cima da mesa, mais uma vez, ainda que de modo indireto, a questão da valorização e do reconhecimento das aprendizagens adquiridas em contextos educativos informais e não formais, já que o sujeito menos escolarizado pode, evidentemente, como é dito acima, apresentar um grau de literacia superior a outro com maior escolaridade, em função das suas capacidades individuais, das suas experiências de vida, dos seus interesses, etc. O foco que, mais recentemente, no âmbito da educação de adultos, tem sido colocado nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas nos diversos contextos de vida dos adultos, por vezes, equivalendo-os a graus escolares, encontra aqui muita da sua legitimidade.

Numa sociedade onde aumenta a esperança de vida, mas aumenta também a incerteza de como aquela será vivida; onde se afirma que metade das profissões e dos empregos atuais não existirão no futuro próximo e se exige ao trabalhador que desenvolva as suas capacidades de adaptabilidade e flexibilidade; onde cresce a precariedade laboral e as relações atípicas de trabalho, onde aumenta vertiginosamente a velocidade da circulação da informação (verdadeira e falsa) e se pede ao sujeito que a saiba discernir; onde as redes sociais assentes na tecnologia informática se tornaram omnipresentes e se promete a intercomunicabilidade de tudo (pessoas e coisas); onde, no mundo digital se vende e compra a «felicidade» consumista à distância de um clic, mas a depressão e a ansiedade se tornaram problemas psíquicos comuns; onde se mantém ou aumentam as velhas desigualdades sociais e novas vão aparecendo; onde crescem as ameaças à liberdade e à democracia e a intolerância, a xenofobia e o racismo se fazem sentir com renovada força; onde as alterações climáticas parecem constituir uma ameaça existencial à humanidade, a educação de adultos, tal como no passado, nas suas múltiplas formas de ação/intervenção, encontra-se colocada perante o desafio de contribuir para o questionamento e reflexão destas questões, para o desenvolvimento dos indivíduos, dos grupos e comunidades que aqueles integram, nas suas múltiplas dimensões cognitivas, emocionais, educativas, profissionais, culturais e outras e ajudar, por essa via, no progresso social e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Para que esse desafio possa ser levado por diante é necessário um maior reconhecimento e atenção da sociedade (entidades públicas nacionais e locais, instituições e organizações diversas, movimentos cívicos, cidadãos) ao papel que a educação de adultos pode

[534] Por exemplo, no nível 3 (um nível razoável de literacia), encontraram-se16% de indivíduos com apenas o 1º ciclo, 14% com o segundo e 30% com o 3º ciclo. Do mesmo modo, é possível no 2º nível (um nível baixo de literacia) depararmo-nos com 16, 2% das pessoas com o 3º ciclo, 7,5% com o ensino secundário e até 3,6% com o ensino superior. Os resultados são, em geral, melhores entre os mais jovens do que entre os mais velhos, entre os empregados do que entre os desempregados ou domésticas, entre os membros dos grupos sociais "mais elevados"; do que nos "menos elevados", mas estas correspondências admitem sempre numerosas exceções e nunca são automáticas e diretas. Não se verificaram diferenças significativas entre homens e mulheres.

desempenhar, quebrando a sua habitual «invisibilidade» e modificando o seu estatuto de «educação de segunda». Ao mesmo tempo, uma educação de adultos para o tempo atual exige, do nosso ponto de vista, a assunção de objetivos e modelos de organização e funcionamento abrangentes e diversificados, capazes de articular a educação formal e não formal ou informal; a educação para o trabalho, mas também para a cidadania, a participação e vivência democrática; a informação e o conhecimento mas igualmente o estimulo à análise, à reflexão crítica e à promoção de práticas culturais emancipatórias, essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, da sua subjetividade e das comunidades em que se insere.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo Janela (1997). Para a configuração do Estado-Providência na educação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 7, pp. 131-156

AFONSO, Almerindo Janela (2001). Os Lugares da Educação. In Olga Rodrigues Moraes Simson, Margareth Park Brandin & Renata Sieiro Fernandes (Orgs.), *Educação Não Formal – Cenários da Criação* (pp. 29-37). Campinas: Editora da Unicamp / Centro de Memória

ABRANTES, Pedro (2003). *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora

ALBUQUERQUE, Luís da Silva Mousinho (1823). *Ideas Sobre o Estabelecimento da Instrucção Publica - Dedicadas à Nação Portugueza e Oferecidas a seus Representantes*. Biblioteca Nacional Digital/Biblioteca Nacional de Portugal. Retirado de http://purl.pt/6412/5/sc-35572-v_PDF/sc-35572-v_PDF_24-C-R0150/sc-35572-v_0000_rosto-b_t24-C-R0150.pdf

ALMEIDA, João Miguel (2009). As Correntes do Movimento Católico na Época Contemporânea. *Revista Lusitânia Sacra*, 2ª Série, Tomo XXI, pp. 283-293. Retirado de http://portal.cehr.ft.lisboa.ucp.pt/LusitaniaSacra/index.php/journal/issue/view/15

ALMEIDA, Sónia V. (2007). A Caminhada até às Aldeias: a Ruralidade na Transição para a Democracia em Portugal. *Etnográfica (*Centro em Rede de Investigação em Antropologia), Vol. 11(1), pp. 115-139

ALMEIDA, Sónia V. (2007a). Campanhas de Dinamização Cultural e Acção Cívica do MFA: uma Etnografia Retrospectiva. *Arquivos da Memória* (Centro de Estudos de Etnografia Portuguesa), nº2/2007, pp. 47-65

ALMEIDA, Sónia V. (2008). Vítimas do Fascismo. Os Camponeses e a Dinamização Cultural do Movimento das Forças Armadas (1974-1975). *Análise Social*, Vol XLIII (4º), pp. 817-840

ALTHUSSER, Louis (1980) *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença

ALVES, Luís Alberto Marques (2009). Ensino Técnico – uma Necessidade ou uma Falácia? Notas para a Compreensão da Filosofia do Ensino Técnico em Portugal. In Luís Alberto Marques Alves et al. (Orgs.), *Ensino Técnico* (*1756-1973*). Lisboa: Ministério da Educação

ALVES, Natália (2006). *Socialização escolar e profissional dos jovens: Projetos, estratégias e representações*. Lisboa: Educa

ALVES, Natália (2009). Por que está a escola incumbida de promover a inclusão e a empregabilidade? In Rui Canário, Sónia Rummert (Orgs*), Mundos do Trabalho e Aprendizagem* (pp. 45-59). Lisboa: Educa

ALVES, Natália, CANÁRIO, Rui, MELO, Alberto, FRAGOSO, António, CAVACO, Carmem, GUIMARÃES, Paula (2014). *Aprender Sempre – Educação da População para a Cidadania Participativa e Responsável*. Grupo Economia e Sociedade /Projeto Pensar a Educação / Blogue: Areia dos Dias. Retirado de http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSAR_A_EDUCACAO_EDUCACAO_DE_%20ADULTOS.pdf

AMARAL, Luciano (2010). *Economia Portuguesa: As Últimas Décadas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

AMBRÓSIO, Teresa (1981). Democratização do Ensino. In Manuela Silva, Isabel Tamen (Coord), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 575-601). Lisboa: Fundação Gulbenkian

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1977). *O Nome das Coisas*. Lisboa: Moraes Editores

ANTUNES, Fátima (1996). Uma leitura do «livro branco» (sobre crescimento, competitividade e emprego) do ponto de vista da educação. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 6, pp. 93-115

ANTUNES, Fátima (2015). *Políticas Educativas para Portugal, anos 80-90. O Debate Acerca do Ensino Profissional na Escola Pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

ANTUNES, Fátima (2015a). Educação de Adultos: Défice e Incumprimentos. A Página da Educação, Série 2, nº 205

APPLE, Michael W. (1998). Freire, Neoliberalismo e Educação. In Michael W. Apple, António Nóvoa (Orgs.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora

ARAÚJO, Luísa (2014). Educação de Adultos: Soluções Transitórias para um Problema Persistente. In Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal* (353-392). Coimbra: Almedina

AZEVEDO, Joaquim (2014). Ensino Profissional em Portugal, 1989-2014: Viagem da Periferia para o Centro das Políticas Educativas. In Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal* (pp. 411-468). Coimbra: Almedina

BANDEIRA, Filomena (1994). *A Universidade Popular Portuguesa nos anos 20. Os intelectuais e a educação do povo: entre a salvação da república e revolução social* (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Retirado de http://run.unl.pt/handle/10362/14306

BARRETO, Graziela Saraiva (2004). *Em Nome do Pai… João de Deus Ramos e A Escola Nova (*Dissertação de Mestrado). Retirado de http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/342023.PDF

BARROS, João (1916). *A Educação Republicana*. Lisboa: Bertrand Paris

BARROS, Rosanna (2011). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – um Estudo Sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos da Prática Educacional*. Lisboa: Chiado Editora

BARROS, Rosanna (2013). *As Políticas Educativas para o setor da Educação de Adultos em Portugal: As Novas Instituições e Processos Educativos Emergentes entre 1996-2006*. Lisboa: Chiado Editora

BARROSO, João (1978). Trabalhadores-estudantes: duas faces da mesma moeda. Jornal da Educação, nº 8, Janeiro

BARROSO, João (2003). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In Rui Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 61-78). Porto: Porto Editora.

BAUDELOT, Cristian, ESTABELET, Roger (1976). *La Escuela Capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI de España Editores

BEGONHA, Manuel (2016). *5ª Divisão/MFA - Revolução e Cultura*. Lisboa: Edições Colibri

BEHRING, Elaine Rossetti (2009). Política Social no Contexto da Crise Capitalista. In *Serviço Social: Direitos Sociais e Competências.* Retirado de http://www.poteresocial.com.br/wp-content/uploads/2017/08/3.6-Pol%C3%ADtica-social-no-contexto-da-crise-capitalista-%E2%80%93-Elaine-Rossetti-Behring.pdf

BENAVENTE, Ana (Coord.), ROSA, Alexandre, COSTA, António Firmino, ÁVILA, Patrícia (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

BENAVOT, Aaron, RIDDLE, Phyllis (1988). The Expansion of Primary Education 1870-1940: Trends and Issues. *Sociology of Education*, Vol 61, nº 3, pp. 191-210. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/271735241_The_Expansion_of_Primary_Education_1870-1940_Trends_and_Issues

BENTO, Paulo Torres (2001). Da presença de um vetor neoconservador e restauracionista na reforma educativa dos anos 80-90. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 15, pp. 59-73

BERRIO, Julio Ruíz (1997). El Método Histórico en la Investigación Histórico-educativa. In Narciso de Gabriel, António Viñao Frago (Eds.), *La Investigación Histórico-educativa - Tendências Actuales (*pp. 203-239). Barcelona: Editorial Ronsel

BHOLA, H.S. (1986). *Les Campagnes d'Alphabétization: Étude de l'action menée par huit pays au XX siécle*. UNESCO

BOGDAN, Robert, BILKEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora

BOURDIEU, Pierre (1982). Reprodução Cultural e Reprodução Social. In Rui Grácio, Sacuntala de Miranda, Stephen Stoer (Orgs.), *Sociologia da Educação I, Funções da Escola e Reprodução Social* (pp. 327-368). Lisboa: Livros Horizonte

BOURDIEU, Pierre (2001). *Razões Práticas - Sobre a Teoria de Acção*. Oeiras: Celta Editora

BOURDIEU, Pierre (2003). *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século Edições

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude (1978). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Editorial Vega

BOWLES, Samuel, GINTIS, Herbert (1982). Capitalismo e Educação nos Estados Unidos. In Rui Grácio, Sacuntala de Miranda, Stephen Stoer (Orgs.), *Sociologia da Educação I, Funções da Escola e Reprodução Social* (pp. 159-192). Lisboa: Livros Horizonte

BRAGA, C. Lloyd, GRILO, E. Marçal (1981). Ensino Superior. In Manuela Silva, M. Isabel Tamen (Coord), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp 223-257). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

BRANCO, Jorge Freitas, OLIVEIRA, Luísa Tiago (1993). *Ao Encontro do Povo – I, a Missão*. Oeiras: Celta Editora

BRANCO, Jorge Freitas, OLIVEIRA, Luísa Tiago (1994). *Ao Encontro do Povo – II, a Colecção*. Oeiras: Celta Editora

BRITO, Ferreira de (1973). *Escolas: Pró ou Contra? Abordagem Crítica das Obras de Ivan Illich*. Vila Nova de Gaia: Edição de José Soares Martins

BROTAS, António (1984). A Invenção da Escola. *Jornal da Educação* nºs 78 e 79, Agosto e Setembro

CALDART, Roselie Salete, KOLLING, Jorge (2001). *Paulo Freire – Um Educador do Povo*. Veranópolis: Gráfica e Editora Peres

CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de adultos – Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa

CANÁRIO, Rui (2003). A Aprendizagem ao longo da vida – análise crítica de um conceito e de uma política. In Rui Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 191-207). Porto: Porto Editora

CANÁRIO, Rui (2006). Aprender Sem Ser Ensinado. A Importância Estratégica da Educação Não Formal. In Licínio Lima, José Augusto Pacheco, Manuela Esteves, Rui Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos da Investigação* (pp.195-254). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Retirado de http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf

CANÁRIO, Rui (2007). A Educação e o Movimento Popular do 25 de Abril. In Rui Canário (Org.), *Educação Popular & Movimentos Sociais (*pp. 11-35). Lisboa: Educa

CANÁRIO, Rui (2009). Associativismo e educação popular. In Rui Canário, Sónia Rummert (Orgs*), Mundos do Trabalho e Aprendizagem* (pp. 133-154). Lisboa: Educa

CANÁRIO, Rui (2015). Estado e Educação Popular na Revolução Portuguesa. *Trabalho Necessário*, Ano 13, nº 21, pp. 4-26. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/326046728_ESTADO_E_EDUCACAO_POPULAR_NA_REVOLUCAO_PORTUGUESA

CANÁRIO, Rui, RUMMERT, Sónia (Org.) (2009). Nota de apresentação. In Rui Canário, Sónia Rummert (Orgs*), Mundos do Trabalho e Aprendizagem* (pp. 7-16). Lisboa: Educa

CANDEIAS, António (1981). Movimento Operário Português e Educação (1900-1926). *Análise Psicológica*, III (1), pp. 39-60

CANDEIAS, António (1988). Contributos para a História da Educação na 1ª República Portuguesa: A Educação popular Através do Jornal «A Batalha» - 1919-1927. In *1º Encontro de História da Educação em Portugal – Comunicações* (pp. 81-95). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

CANDEIAS, António (1994). *Educar de Outra forma – A escola Oficina nº 1 de Lisboa 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação

CANDEIAS, António (1995). Traços Marcantes do Movimento da Educação Nova na Europa e nos Estados Unidos da América. In António Candeias, António Nóvoa & Manuel Henrique Figueira, *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro de Viana Lemos (1923-1941*) (pp. 13-24). Lisboa: Educa

CANDEIAS, António (2009). *Educação, Estado e Mercado no Século XX – Apontamentos Sobre o Caso Português numa Perspectiva Comparada*. Lisboa: Edições Colibri

CANDEIAS, António (2010). Modernidade e Cultura Escrita nos Séculos XIX e XX em Portugal – População, Economia, Legitimação Política e Educação. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 31, pp. 143-196

CANDEIAS, António, SIMÕES, Eduarda (1999). Alfabetização e Escola em Portugal no século XX. Censos Nacionais e Estudos de Caso. *Análise Psicológica* 1 (XVVV), pp. 163-194

CANDEIAS, António (Dir. e Coord.), PAZ, Ana Luísa, ROCHA, Melânia, (2004). *Alfabetização e Escola em Portugal nos séculos XIX e XX – Os Censos e as Estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

CARAÇA, Bento de Jesus (1978). *Conferências e Outros Escritos*. JMC (Editor)

CARAMELO, João (2000). *Análise da Questão Disciplinar Numa Escola do Ensino Técnico, 1950-1970* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação

CARDIM, José Eduardo (2005). *Do Ensino Industrial à Formação Profissional. As Políticas Públicas de Qualificação em Portugal"* (Dois volumes). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas / Universidade Técnica de Lisboa

CARVALHO, Rómulo (2008). *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

CASALI, Alípio (1998). Paulo Freire: O Educador na História. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 10, pp. 95-109

CAVACO, Carmen (2009). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais: dificuldades e desafios. In Rui Canário, Sónia Rummert (Orgs*), Mundos do Trabalho e Aprendizagem* (pp. 79-93). Lisboa: Educa

CAVACO, Carmen (2009a). *Adultos Pouco Escolarizados: Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa

CAVACO, Carmem (2016). Formação Experiencial de Adultos Não Escolarizados: Saberes e Contextos de Aprendizagem. *Educação & Realidade*, v.41, nº3. Jul/Set, pp. 951-967. Retitado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300951

CHARLOT, Bernard (2000). *Da relação com o saber*. São Paulo: Artmed Editora

COIMBRA, Maria Helena (1979). Abordagem das Comunidades em Educação Permanente: Imagens de uma Experiência no Mezio. *Jornal da Educação* nº 22, Abril

COMENIUS, Iohannis Amos (2001). *Didactica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Versão para ebook: eBooksBrasil.org. Retirado de http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf

CONDORCET, Marie-Jean Antoine-Nicolas Caritat (1792). *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée Nationale, au nom du Comité'Instruction Publique*. Retirado de http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp

CORREIA, José Alberto (1991). Formação e Mundo do Trabalho: Elementos para a Compreensão do Processo Sócio-Histórico da Produção das suas Relações. In *Manual do Formador, vol. 1, Políticas Educativas, Sociologia da Educação* (pp. 34-64). Porto: GETAP

CORREIA, José Alberto (1994). A Educação em Portugal no limiar do século XXI: perspetivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 2, pp. 7-30

CORREIA, José Alberto (1995). *Sociologia da Educação Tecnológica: Transformações do Trabalho e da Formação*. Lisboa: Universidade Aberta

CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação: Contributos para uma Recientificação do Campo Educativo*. Porto: Porto Editora

CORREIA, José Alberto (1999). As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos. *Revista Portuguesa de Educação*, Volume 12, nº 1, pp. 81-110.

CORREIA, José Alberto (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 15, pp. 19-43

CORREIA, José Alberto (2003). Formação e trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In Rui Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 15-41). Porto: Porto Editora

CORREIA, José Alberto (2004). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. *Educação Unisinos*, nº 9, Vol. 5, pp. 217-246

CORREIA, José Alberto (2005). A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do Trabalho. In Belmiro Cabrito, Rui Canário, *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 61-72). Lisboa: Educa

CORREIA, José Alberto (2010). Trabalho e Formação: Crónica de uma Relação Política e Epistemológica Ambígua. *Educação e Realidade*, v.35, nº 1. Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul

CORREIA, José Alberto, STOLEROFF, Alan D., STOER, Stephen R. (2012). A Ideologia da modernização no sistema educativo português. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 37, pp. 169-193

CORREIA, Luís Grosso (1998). A Escola Noturna de Cedofeita, 1888-1890. In Justino Magalhães (Org.), *Fazer e Ensinar História da Educação/Actas do 2º Encontro de História da Educação* (pp. 229-245). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia / Universidade do Minho

CORREIA, Ramiro, SOLDADO, Pedro, MARUJO, João (s/ data). *MFA – Dinamização Cultural/Ação Cívica*. Lisboa: Edições Ulmeiro

CORREIA, Ramiro, SOLDADO, Pedro, MARUJO, João (s/ data,a). *MFA e Luta de Classes. Subsídios para a Compreensão do Processo Histórico Português*. Lisboa: Edições Ulmeiro

CORTESÃO, Jaime (1912). Universidades Livres, Extensões Universitárias, Universidades Populares. *A Vida Portugueza – Quinzenário de Inquérito à Vida Nacional*, nº 4 (Dezembro), pp. 1-2

CORTESÃO, Jaime (1912a). Universidades Populares – Como as Universidades Populares começaram em França. *A Vida Portugueza – Quinzenário de Inquérito à Vida Nacional*, nº 5 (Dezembro), pp. 1-2

CORTESÃO, Jaime (1912b). Universidades Populares – A sua Missão e Necessidade em Portugal. *A Vida Portugueza – Quinzenário de Inquérito à Vida Nacional*, nº 3 (Novembro), pp. 1-2

CORTESÃO, Jaime (1912c). A Vida Portugueza (editorial). *A Vida Portugueza – Quinzenário de Inquérito à Vida Nacional*, nº 1 (Outubro), pp. 19-20

CORTESÃO, Jaime (1913). Universidades Populares – a Universidade Popular do Porto. *A Vida Portugueza – Quinzenário de Inquérito à Vida Nacional*, nº 6 (Janeiro), pp. 1-2

CORTESÃO, Luisa, MAGALHÃES, António, STOER, Stephen R. (2001). Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização de políticas educativas. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 15, pp. 45-58

COSTA, António Almeida (1981). Linhas Gerais do Sistema de Ensino. In Manuela Silva, Isabel Tamen (Coord), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 49-75). Lisboa: Fundação Gulbenkian

COSTA, A. Bruto da (1981). Educação e Desenvolvimento Económico-Social. i In Manuela Silva, Isabel Tamen (Coord), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp.555-573). Lisboa: Fundação Gulbenkian

CRUZEIRO, Maria Eduarda, ANTUNES, M.L. Marinho (1976). Uma Aproximação à Análise do Sistema de Ensino Secundário em Portugal. Análise Social, vol. XIII (48), pp. 1001-1046

CUNHAL, Álvaro (1976). *A Revolução Portuguesa, O Passado e o Futuro*. Lisboa: Editorial Avante

DALE, Roger (2001). Globalização e Educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 16, pp. 133-169

D'ALESSIO, Márcia Mansor (2003). Práticas Historiográficas: um Estudo. In Teresa Malatian, Marisa Saenz Leme, Ivan Aparecido Manoel (Orgs.), *As Múltiplas Dimensões da Política e da Narrativa* (pp. 185-198). S. Paulo: Editora Ollho d'Água

DARTIGUES, Laurent (2012). *L'Université populaire: retour sur une histoire à écrire*. Retirado de http://flanerie.hypotheses.org/333)

DELORS, Jacques (Coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Sèculo XXI*. Porto: Edições ASA

DIAS, José Ribeiro (1982). *A Educação de Adultos – Introdução Histórica*. Braga: Universidade do Minho

DIAS, José Ribeiro (1982a). *Educação de Adultos – Educação Permanente: Evolução do Conceito de Educação*. Braga: Universidade do Minho

DIAS, José Ribeiro (1982b). *A Educação de Adultos, a Pessoa e a Comunidade*. Braga: Universidade do Minho

DOMINICÉ, PIERRE (1981). A Educação de Adultos Pode e Deve Provocar a Desescolarização. Entrevista ao *Jornal da Educação* nº 50, Dezembro

DUBAR, Claude (2003). Formação, Trabalho e Identidades Profissionais. In Rui Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 45-52). Porto: Porto Editora

DUBAR, Claude (2006). *A Crise das Identidades: Interpretação de uma Mutação*. Porto: Afrontamento

DUBET, François (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget

DURKHEIM. Émile (1992). *Education et Sociologie*. Paris: Quadrigue/PUF

ELIAS, Norbert (1993). *O Processo Civilizador* (vol 2) *Civilização e Formação do Estado*. Rio de Janeiro:Zahar

ESCOLANO, Agustín (1997). La Historiografia Educativa -Tendências Generales. In Narciso Gabriel, Antonio Viñao Frago (Eds.), *La Investigacíon Histórico-educativa* (pp. 51-84). Barcelona: Editorial Ronsel

ESPING-ANDERSEN, Gøsta (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press. Retirado de https://lanekenworthy.files.wordpress.com/2017/03/reading-espingandersen1990pp9to78.pdf

FAURE, Edgar (1981*). Aprender a Ser*. Amadora: Livraria Bertrand

FELGUEIRAS, Margarida (2017). Preservar a Herança Educativa: Desafios, Limites e Intervenção. In Luis Alberto Marques Alves, Joaquim Pintassilgo (Coord), *Investigar, Intervir e Preservar em História da Educação* (pp. 153-169). Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» / HISTDUP – Associação de História da Educação de Portugal

FERNANDÉS, Florentino Sanz (2005). Modelos atuais de educação de pessoas adultas. In Belmiro Cabrito, Rui Canário (Org.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 73-96). Lisboa, Educa

FERNANDES, João Viegas (1998). Da alfabetização/Educação de Adultos à Educação Popular/Comunitária: Relevância do Contributo de Paulo Freire. In Michael Apple, António Nóvoa, *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 113-150). Porto: Porto Editora

FERNANDES, Luís, CARVALHO, Maria Carmo (2000). Problemas no estudo etnográfico de objetos fluídos – os casos do sentimento de insegurança e da exclusão social. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 14, pp. 59-87

FERNANDES, Rogério (1976). Perguntas Claras, Afirmações Obscuras. *Diário de Lisboa,* 11 de Novembro

FERNANDES, Rogério (1977). *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte

FERNANDES, Rogério (1988). História da Educação, História das Mentalidades, História da Cultura. In Joaquim Ferreira Gomes, Rogério Fernandes, Rui Grácio, *História da Educação em Portugal* (pp. 97-116). Lisboa: Livros Horizonte

FERNANDES, Rogério (1993). *Uma experiência de formação de adultos na 1ª república – a Universidade Livre e Popular 1911-1917.* Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa

FERNANDES, Rogério (1993a). História das Inovações Educativas. In António Nóvoa, Ruíz Berrio (Eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal* (pp 157-170). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

FERNANDES, Rogério (1997). Três Estádios na Modernização Educativa em Portugal. In Agustin Escolano, Rogério Fernandes (Edits), *Los Caminos Hacia La Modernidade en España e Portugal* (pp. 25-32). Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques

FERNANDES, Rogério (1999). Dois anos de trabalho no ensino básico. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 11, pp. 9-27

FERNANDES, Rogério (2004). Marcos do Processo Histórico da Alfabetização de Adultos em Portugal. In Margarida Louro Felgueiras e Maria Cristina Menezes, *Rogério Fernandes, Questionar a Sociedade, Interrogar a História, (Re)pensar a Educação (*pp. 371-388). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Edições Afrontamento

FERNANDES, Rogério (2004a). Ruturas e permanências na educação portuguesa no século XIX. *História da Educação*, nº 15, pág. 7-27

FERNANDES, Rogério (2004b). Instrução Operária e Intervenção estudantil em Coimbra nos começos da Regeneração. In Margarida Louro Felgueiras e Maria Cristina Menezes, *Rogério Fernandes, Questionar a Sociedade, Interrogar a História, (Re)pensar a Educação* (pp.389-420). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Edições Afrontamento

FERRAROTTI, Franco (1986). *Sociologia*. Lisboa: Editorial Teorema

FERREIRA, Fernando Palyart Pinto (1916). Escolas Móveis. *Revista de Educação Geral e Técnica*, nº 4, pp. 259-265

FERRER, Alexandro Tiana (1988). *La Investigacíon Histórico-Educativa Actual. Enfoques y Métodos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

FINGER, Mathias (2005). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In Belmiro Cabrito, Rui Canário, *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 15-30). Lisboa: Educa

FINGER, Mathias, ASÚN, José Manuel (2003). *A Educação de Adultos Numa Encruzilhada. Aprender a Nossa Saída*. Porto: Porto Editora

FLEURI, Reinaldo Matias (2005). Intercultura e Educação. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 23, pp. 91-124

FONSECA, J.M. Prostes da, FREITAS, Cândida Varela, BARROSO, João, SEQUEIRA, Maria de Fátima (1998). *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP – Reflexões sobre Democratização, Qualidade, Modernização*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento / Ministério da Educação

FORMOSINHO, João, MACHADO, Joaquim (2013). A Regulação da Educação em Portugal – Do Estado Novo à Democracia. *Revista Educação – Temas e Problemas*, nº 12 e 13, pp. 27-40

FRAGO, António Viñao (1997). De la Importancia y Utilidad de la Historia de la Educación (o la Responsabilidad Moral del Historiador). In Narciso Gabriel, António Viñao Frago, (Eds.), *La Investigación Histórico-educativa - Tendências Actuales (*pp. 15-49). Barcelona: Editorial Ronsel

FRANCO, Carlos Damião (1971). Cursos Complementares de Aprendizagem. *Escolas Técnicas - Boletim de Pedagogia e Didáctica*, nº 43, pp. 149-155

FREIRE, João (2006). Um Olhar Sociológico sobre o Associativismo: o Clássico e o Contemporâneo. In Maria da Graça A. Mateus Ventura (Coord.), *O Associativismo: Das Confrarias e Irmandades aos Movimentos Sociais Contemporâneos (*pp. 15-26). Lisboa: Edições Colibri

FREIRE, João (2013). Os meios de Difusão do Anarquismo no Princípio do Século XX. In Bruno Monteiro, Joana Dias Azevedo (Orgs.). *De pé sobre a terra. Estudos sobre a Indústria, o Trabalho e o Movimento Operário em Portugal*, Capítulo II, Contestação, Ideias, Lutas e Outros Aspetos do Movimento Operário (pp. 256-270). Retirado de https://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id022id1429&sum=sim

FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento

FREIRE, Paulo (1977). *Educação Política e Conscientização*. Lisboa: Sá da Costa Editora

FREIRE, Paulo (1977). Não Há Educação Neutra. Entrevista ao *Jornal da Educação* nº 1, Abril

FREIRE, Paulo (1979). A Revolução é um Acto de Amor. Entrevista ao *Jornal da Educação* nº 20, Fevereiro

FREIRE, Paulo (1989). *A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se Completam*. S. Paulo: Cortez Editora

FREIRE, Paulo (1991). *A Educação na Cidade*. S. Paulo: Cortez Editora

FREIRE, Paulo (1993). *Professora Sim, Tia Não*. S. Paulo: Olho d'Água

FREIRE, Paulo (1994). *Pedagogia da Esperança*. S. Paulo: Cortez Editora

FREIRE, Paulo (1997). *A La Sombra De Este Arbol*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.

FREIRE, Paulo (1997) *Política e Educação*: Ensaios. S. Paulo: Cortez Editora

FREIRE, Paulo (1999). *Educação como Prática de Liberdade*. S. Paulo: Paz e terra

FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia da Indignação – Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. S. Paulo: Editora UNESP

FREIRE, Paulo (2001). *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. São Paulo: Paz e Terra

FRIGOTTO, Gaudêncio (2009). Educação para a "inclusão" e a "empregabilidade": promessas que obscurecem a realidade. In Rui Canário, Sónia Rummert (Orgs*), Mundos do Trabalho e Aprendizagem* (pp. 61-77). Lisboa: Educa

FRÓIS, João Pedro (2003). Fernando Palyart Pinto Ferreira. In António Nóvoa (dir.), *Dicionário de Educadores Portugueses* (pp. 544-548). Porto: Edições Asa

FURTHER, Pierre (1998). Paulo Freire e Ivan Illich: das utopias pedagógicas às utopias sociais. In Michael Apple, António Nóvoa, *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp.69-90). Porto: Porto Editora

GADOTTI, Moacir (1998). Lições de Freire. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 10, pp. 111-122

GADOTTI, Moacir (2004). *Convite à leitura de Paulo Freire*. S. Paulo: Editora Scipione

GADOTTI, Moacir (2005). Informação, Conhecimento e Sociedade em Rede: Que potencialidades? *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 23, pp. 43-57

GADOTTI, Moacir (2006). Paulo Freire e a boniteza do sonho de ensinar-e-aprender com sentido. In Afonso Celso Scocuglia (Org.), *Paulo Freire na História da Educação do Tempo Presente* (pp. 191-217). Porto: Edições Afrontamento

GADOTTI, Moacir, FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio (1995). *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Cortez Editora

GAGO, Mariano (1979). Animar, Dirigir ou Desanimar – Algumas Teses sobre Educação Permanente. *Jornal da Educação,* nº 20, Fevereiro

GAJARDO, Marcela (2010). *Ivan Illich*. Ministério da Educação (Brasil)/ Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana

GASPAR, Jorge (1978). Aspectos Geográficos do Analfabetismo em Portugal. In Maria José Gusmão, A.J. Gomes Marques (Coords.), *Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho

GINTIS, Herbert, NAVARRO, Vicente (1979). *Sobre o Pensamento de Ivan Illich*. Porto: Editora Nova Crítica

GIDDENS, Anthony (1976). *Capitalismo e Moderna Teoria Social: Uma Análise das Obras de Marx, Durkheim e Max Weber*. Lisboa: Editorial Presença

GIDDENS, Anthony (2005). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora

GOODOLPHIM, Costa (1974). *A Associação – História e Desenvolvimento das Associações Portuguesas*. Lisboa: Seara Nova

GOMES, Joaquim Ferreira (1976). *Para Quê o Serviço Cívico Estudantil?* Coimbra: Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos / Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

GOMES, Joaquim Ferreira (1982). O Marquês de Pombal, criador do ensino primário oficial. *Revista de História das Ideias*, Tomo II, pp. 25-41. Instituto de História e Teoria das Ideias, Faculdade de Letras de Coimbra

GOMES, Joaquim Ferreira (1988). Situação Actual da História da Educação em Portugal. In *1º Encontro de História da Educação em Portugal- Comunicações (*pp. 11-44). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

GOMES, Joaquim Ferreira (1993). A Investigação em História da Educação em Portugal. In António Nóvoa, Julio Ruiz Berrio (ed.). *A História da Educação em Espanha e Portugal* (pp. 55-64). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

GOMES, Joaquim Ferreira (1996). *Estudos para a História da Educação no Séculos XIX*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

GOMES, Raul (1977). *A Educação Democrática em Perigo – O Bloqueio Político do MEIC*. Porto: Editora Limiar

GOMES, Rui (1999). 25 anos depois: expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 11, pp. 133-164

GOUVEIA, Beatriz, ALCOBIA, Manuela, GOMES, Assunção (1991). O Guia da Aprendizagem – Para Quê e Para Quem? *Revista Forma* nº 40, Abril

GRÁCIO, Rui (1977). *Ensino: uma Dinâmica Perdida*. *Diário de Lisboa* de 20,21,22 e 23 de Abril.

GRÁCIO, Rui (1977a). Educação Cívica e Politécnica no «Unificado»: a Inovação e a Rotina. *Jornal da Educação* nº 2, Maio

GRÁCIO, Rui (1978). A Educação Quatro Anos Depois. *Jornal da Educação* nº 11, Abril

GRÁCIO, Rui (1979). Três Notas Sobre uma Estratégia de Intervenção Sócio-Cultural. *Intervenção, Revista de Animação Sócio-Cultural* nº 12

GRÁCIO, Rui (1979a). *Celebrar e Fazer a Pátria*. *Diário de Lisboa* de 21,22 e 23 de Junho

GRÁCIO, Rui (1980). Que Destino para o Unificado? *Jornal da Educação* nº 39, Novembro

GRÁCIO, Rui (1981). Perspectivas Futuras. In Manuela Silva, Isabel Tamen (Coord), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 649-696). Lisboa: Fundação Gulbenkian

GRÁCIO, Rui (1986). A Educação Dez Anos Depois: Que Transformações, Que Rupturas, Que Continuidades? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 18/19/20 (Fevereiro), pp. 153-182

GRÁCIO, Rui (1988). História da História da Educação em Portugal: 1945-1978. In Joaquim Ferreira Gomes, Rogério Fernandes, Rui Grácio, *História da Educação em Portugal* (pp. 19-66). Lisboa: Livros Horizonte

GRÁCIO, Rui (1988a). História da Realidade Educativa Recente em Portugal: Problemas de Investigação. In *1º Encontro de História de Educação em Portugal - Comunicações* (pp. 225-238). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

GRÁCIO, Sérgio (1978). Sistema de Ensino e Cultura de Classe. *Jornal da Educação* nº 16, Outubro

GRÁCIO, Sérgio (1981). A Relação Pedagógica: sua Definição Social. *Jornal da Educação* nº 41, Fevereiro

GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte

GRÁCIO, Sérgio (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal* (1910-1990). Lisboa. Instituto Piaget

GRÁCIO, Sérgio (1996). Destinos do Ensino Técnico em Portugal (1910-1990). *Análise Psicológica* nº 4 (XIV): 507-522

GRILO, Eduardo M. (1994). O Sistema Educativo. In António Reis (Coord), *Portugal, 20 Anos de Democracia* (pp. 406-435). Lisboa: Círculo de Leitores

GUIMARÃES, Paula (2009). Políticas Públicas de Educação de Adultos em Portugal: Diversos Sentidos para o Direito à Educação? In *Rizoma Freiriano*, 3º Volume. Instituto Paulo Freire de España. Retirado de http://www.rizoma-freireano.org/index.php/políticas-publicas

GUIMARÃES, Paula, SILVA, Olívia Santos, SANCHO, Amélia Vitória (2006). Educação e Formação de Adultos nas Associações: Iniciativas Popularmente Promovidas ou Formalmente Organizadas. In Licínio Lima (Org.), *Educação Não Escolar de Adultos (*pp. 25-70). Braga: Universidade do Minho / Unidade de Educação de Adultos

HABERMAS, Jürgen (1990). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: D. Quixote

HENRIQUES, Antonino (1971). O Ciclo Preparatório do Ensino Técnico. *Escolas Técnicas, Boletim de Pedagogia e Didáctica*, nº 43. Ministério da Educação Nacional:95-102

HESPANHA, António (1976). A Gestão do Ensino Superior. *Diário de Lisboa*, 16 e 17 de Novembro

HOBSBAWM, Eric (1988). *A Era do Capital*. Lisboa: Editorial Presença

HOBSBAWM, Eric (1990). *A Era dos Impérios*. Lisboa: Editorial Presença

HOBSBAWM, Eric (2009). *A Era das Revoluções*. Lisboa: Editorial Presença

HOBSBAWM, Eric (2011). *A Era dos Extremos*. Lisboa: Editorial Presença

ILLICH, Ivan (1973). *Libertar o Futuro*. Lisboa: Publicações D. Quixote

ILLICH, Ivan (1974). *Educação sem Escola?* Lisboa: Editorial Teorema

ILLICH, Ivan (1975). *Energia e Equidade*. Lisboa: Livraria Sá da Costa

ILLICH, Ivan (1976). *A Convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América

ILLICH, Ivan (1979). As Alternativas Tecnológicas e as Três Dimensões da Opção Pública. *Revista Crítica de Ciências Sociais* nº 3, pp. 9-27

ILLICH, Ivan (1985). *Sociedade sem Escolas*. Petrópolis: Editora Vozes

INÁCIO, António (1984). Analfabetismo: Fatalidade ou Inexistência de Iniciativas que o Combatam. *Jornal da Educação* nº 80, Novembro

INÁCIO, António (1986). Analfabetismo: os Números do Nosso Descontentamento. *Jornal da Educação* nº 94, Novembro

ITURRA (1998). A pedagogia do Oprimido, As Minhas Memórias de Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 10, pp. 83-94

JOSSO, Marie-Christine (2005). Formação de adultos: Aprender a Viver e a Gerir as Mudanças. In Belmiro Cabrito, Rui Canário (Org.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 115-125). Lisboa: Educa.

JUSTINO, David (2014). Escolaridade Obrigatória: entre a Construção Retórica e a Concretização Política. In Maria de Lurdes Rodrigues (Coord.), *40 Anos de Políticas Educativas em Portugal. A Construção do Sistema Democrático de Ensino. Vol I* (pp. 109-129). Coimbra: Almedina

JUSTINO, David (2017). História da Educação: uma Maneira de Pensar para Melhor Intervir. In Luis Alberto Marques Alves, Joaquim Pintassilgo (Coord), *Investigar, Intervir e Preservar em História da Educação* (pp. 131-137). Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» / HISTDUP – Associação de História da Educação de Portugal

KUIN, Simon (1996). Mocidade Portuguesa. In Fernando Rosas, J.M. Brandão Brito, *Dicionário do Estado Novo, Volume II* (pp. 607-609). Venda Nova: Bertrand Editora

LEFEBVRE, Georges (1981). *O Nascimento da Moderna Historiografia*. Lisboa: Sá da Costa Editora

LEMOS, Walter (2014). A OCDE e as Políticas de Educação em Portugal. In Maria de Lurdes Rodrigues (Coord.), *40 Anos de Políticas Educativas em Portugal. A Construção do Sistema Democrático de Ensino. Vol I* (pp. 293-323). Coimbra: Almedina

LENGRAND, Paul (1981). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte

LÉON, Antoine (1984). *L´Histoire de L'Éducation Aujourd'hui*. Paris: UNESCO

LIMA, Licínio (Coord.) (1988). *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos – Documentos Preparatórios III*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo / Ministério da Educação

LIMA, Licínio (1994). Forum de Educação de Adultos. Da Situação da Educação de Adultos em Portugal (1987-1993). In Licínio Lima (Org.), *Educação de Adultos, Forum I* (pp. 13-26). Braga: Universidade do Minho

LIMA, Licínio (1994a) Inovação e Mudança em Educação de Adultos. In Licínio Lima (Org.), *Educação de Adultos, Forum I* (pp. 59-73). Braga: Universidade do Minho

LIMA, Licínio (1994b) Analfabetismo Funcional e Pós-Alfabetização. In Licínio Lima (Org.), *Educação de Adultos, Forum I* (pp. 105-109). Braga: Universidade do Minho

LIMA, Licínio (1998). Mudando a Cara da Escola: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 10, pp. 7-55

LIMA, Licínio (2000). Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para Uma Crítica do Gerencialismo e da Educação Contábil. In Licínio Lima (Org.), *Educação de Adultos, Forum II* (pp. 237-255). Braga: Universidade do Minho

LIMA, Licínio (2004). Políticas de Educação de Adultos: Da (não) Reforma às Decisões Políticas Pós-Reformistas. In Licínio Lima (Org.), *Educação de Adultos, Forum III* (pp. 19-43). Braga: Universidade do Minho

LIMA, Licínio (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In Belmiro Cabrito, Rui Canário (Org.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa, Educa.

LIMA, Licínio (2005a). Cidadania e Educação: Adaptação ao Mercado Competitivo ou Participação na Democratização da Democracia? *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 23, pp. 71-90

LIMA, Licínio (2005b). Escolarizando para uma Educação Crítica: a Reinvenção das Escolas como Organizações Democráticas. In António Teodoro, Carlos Alberto Torres (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia: Perspetivas para o século XXI* (pp. 19-31). Porto: Edições Afrontamento

LIMA, Licínio (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró.* São Paulo: Cortez Editora

LIMA, Licínio (2012). *Aprender Para Ganhar, Conhecer Para Competir – Sobre a Subordinação da Educação na «Sociedade da Aprendizagem»*. S. Paulo: Cortez Editora

LIMA, Licínio (2014). Políticas de Educação Permanente: Qualificacionismo Adaptativo ou Educação de Adultos? *Revista Sensos* (Centro de Investigação da ESE do IPP), Vol IV, nº 1, pp. 105-121

LIMA, Licínio, ALMERINDO, Janela Afonso (2006). Políticas Públicas, Novos Contextos e Actores em Educação de Adultos. In Lícino Lima (Org.), *Educação Não Escolar de Adultos (*pp. 205-229). Braga: Universidade do Minho / Unidade de Educação de Adultos

LIMA, Licínio, GUIMARÃES, Paula (2018). Lógicas Políticas da Educação de Adultos em Portugal. In *Cadernos de Pesquisa*, v 48, nº 168, pp. 600-623

LIMA, Fernando Pires de (1952). Elementos para um Plano Nacional de Ensino. *Escolas Técnicas, Boletim de Ação Educativa*, Vol. 3, nº 13, pp. 475-482

LOFF, Manuel (1998). As Grandes Directrizes da «Nova Ordem» Educacional Salazarista e Franquista nas Décadas de 1930 e 1940. In Justino Magalhães (Org.), *Fazer e Ensinar História da Educação/Actas do 2º Encontro de História da Educação* (pp. 311-331). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia / Universidade do Minho

LOFF, Manuel (2006). Fim do Colonialismo, Rutura Política e Transformação Social em Portugal nos anos Setenta. In Manuel Loff, Mª Conceição Meireles Pereira (Coord.), *Portugal: 30 Anos de Democracia* (*1974-2004*) (pp. 153-193). Porto: Editora da Universidade do Porto.

LOPES, J. da Silva (1999). Portugal e a Transição para a Democracia: que Modelo Económico? In Fernando Rosas (Coord.), *Portugal e a Transição para a Democracia* (*1974-1976*) (pp. 171-184). Lisboa: Edições Colibri /Fundação Mário Soares /Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa.

LOUSADA, Maria Alexandra (2004). As Associações Profissionais: Tradição e Renovação. In João Freire (Coord.) *As Associações Profissionais em Portugal* (pp. 21-55). Oeiras: Celta Editora

LUCHESE, Ângela Terciane (2017). In(ter)venções: a História da Educação como Campo Disciplinar e de Pesquisa. In Luís Alberto Marques Alves, Joaquim Pintassilgo (Coord.). *Investigar, Intervir e Preservar em História da Educação* (pp. 65-78). Lisboa: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» / HISTEDUP – Associação de História da Educação de Portugal

MAGALHÃES, António M. (1995). A Escola na transição pós-moderna. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 3, pp. 97-123

MAGALHÃES, António, M., STOER, Stephen R. (2005). A Europa como um Bazar. Contributo para a análise da reconfiguração dos Estados-Nação no contexto europeu e das novas formas de «viver em conjunto». In António Teodoro, Carlos Alberto Torres (Orgs.) *Educação Crítica e Utopia: Perspetivas para o século XXI* (pp. 33-51). Porto: Edições Afrontamento

MAGALHÃES, Justino (1998). Fazer e Ensinar História da Educação. in Justino Magalhães (org.), *Fazer e Ensinar História da Educação* (pp. 9-33). Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Universidade do Minho

MAGALHÃES, Justino (2017). Entre História e Educação – Historiografia e História da Educação em Portugal e Brasil. In Luís Alberto Marques Alves e Joaquim Pintassilgo (Coord.), *Investigar, Intervir e Preservar em História da Educação* (pp. 7-43). Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»; HISTEDUP – Associação de História da Educação de Portugal

MALGLAIVE, Gérard (2003). Formação e saberes profissionais: entre teoria e prática. In Rui Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp.55-60). Porto: Porto Editora

MALHEIRO, José (1996). *Associativismo Popular – Originalidade do Povo Português*. Almada: Câmara Municipal de Almada

MANACORDA, Mario Alighiero (1975). *Marx e a Pedagogia Moderna*. Lisboa: Iniciativas Editoriais

MANSOS, Maria do Pilar (2002). O Jornal "A Campanha" como meio orientador do Processo de Alfabetização de Adultos em Portugal (1953-1956). In *II Congresso Brasileiro de História da Educação* (Natal, 3-6 de Novembro). Retirado de http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0223.pdf

MANSOS, Maria do Pilar (2014). *Do Plano de Educação Popular ao Plano de Formação Social e Corporativa* (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11432/1/ulsd068544_td_Maria_Mansos.pdf

MARQUES, A.H. de Oliveira (1995). *Breve História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença

MARTINI, Rosa Maria F. (2000). Habermas e a Transformação Pós-Moderna do Conceito de Formação. *Educação e Realidade*, v.25, nº 1, pp. 165-182. Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul

MARTINS, Ernesto Candeias, MARTINS, Susana I. Bártolo (2016). A Visão do Ensino Técnico-Profissional Português: Evolução Histórica e Rupturas. *Boletim Técnico SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) /Revista de Educação Profissional*, nº 2, pp. 6-31. Retirado de https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5389/1/A_visao_do_ensino_tecnico_profissional_portugues.pdf

MATA, João Trocado (2014). Morrer Analfabeto no Século XXI: O Insucesso das Políticas Públicas de Combate ao Analfabetismo. In Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal* (pp. 327-352). Coimbra: Almedina

MATOS, Lisete (1992). Editorial. *Revista Forma* nº 44, Outubro

MATOS, Manuel (1999). Modelos de Desenvolvimento e Projecto Educativo. In *Construir uma Escola Inclusiva* (pp. 45-55). Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã

MCLAREN, Peter (1998). A Pedagogia da Possibilidade de Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 10, pp. 57-82

McLAREN, Peter (2001). Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren- Entrevista a Peter McLaren. In *Currículo sem Fronteiras*, V.1., nº 2, pp 171-188
Retirado de
https://silo.tips/download/furia-e-esperana-a-pedagogia-revolucionaria-de-peter-mclaren-entrevista-com-pete

MEDINA, Teresa (2008). *Experiências e Memórias de Trabalhadores do Porto – A Dimensão Educativa dos Movimentos de Trabalhadores e das Lutas Sociais* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

MELO, Alberto (1980). A Prática de Pensar a Prática. *Jornal da Educação* nº 35, Junho

MELO, Alberto (1980). A Prática de Pensar a Prática – ensino, engrenagem. *Jornal da Educação* nº 36, Julho

MELO, Alberto (1980). A Prática de Pensar a Prática – mas há sempre uns mais iguais do que outros!. *Jornal da Educação* nº 37, Setembro

MELO, Alberto (1980). A Prática de Pensar a Prática – a alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro?. *Jornal da Educação* nº 38, Outubro

MELO, Alberto (1980). A Prática de Pensar a Prática – Ensino meio-aberto ou ensino meio-fechado? *Jornal da Educação* nº 39, Novembro

MELO, Alberto (1981). Educação de Adultos: Conceitos e Práticas. In Manuela Silva, M. Isabel Tamen, *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 355-382). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

MELO, Alberto (1981). A Prática de Pensar a Prática – Educação Permanente não é Escola Perpétua!. *Jornal da Educação* nº 40, Janeiro

MELO, Alberto (1981). A Prática de Pensar a Prática – Educação popular não é "populismo educativo". *Jornal da Educação* nº 41, Fevereiro

MELO, Alberto (1981). A Prática de Pensar a Prática – Educação recorrente ou re-educação corrente?. *Jornal da Educação* nº 42, Março

MELO, Alberto (1985). Educador de Adultos: um Gestor de Recursos a Nível Local. *Revista Forma* nº 16, Março

MELO, Alberto (2005). Formação de adultos e desenvolvimento local. In Belmiro Cabrito, Rui Canário, *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 97-113). Lisboa: Educa

MELO; Alberto (2012). *Passagens Revoltas. 40 Anos de Intervenção por Ditos e Escritos*. Lisboa: Associação In Loco; Sítio do Livro

MELO, Alberto, BENAVENTE, Ana (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte

MELLO, Carlos (1912). *Guia Republicana ou Declaração dos Direitos e Deveres do Homem e do Cidadão*. Lisboa: Empresa Lusitana Editora

MESQUITA, António Pedro (2009). O Pensamento Socialista em Portugal no século XIX. *Revista de Estudos Filosóficos*, nº 3. Retirado de https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art7-rev3.pdf

MOGARRO, Maria João, PINTASSILGO, Joaquim (2009). *Educação, Cidadania e Alfabetização em Contexto Revolucionário*. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa / Faculdade de Ciências / Departamento de Educação / Centro de Investigação em Educação. Retirado de http://hdl.handle.net/10451/4017

MÓNICA, Maria Filomena (1977). Deve-se ensinar o povo a ler? A Questão do Analfabetismo (1926-39). *Análise Social*, vol XIII, pp. 321-343

MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença

MÓNICA, Maria Filomena (1981). *Escola e Classes Sociais – Introdução a Uma Problemática da Sociologia da Educação* (Antologia, Prefácio e Notas). Lisboa: Editorial Presença

MÓNICA, Maria Filomena (1982*). A Formação da Classe Operária – Antologia da Imprensa Operária* (1850-1934) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

MOREIRA, Jorge (2011). *Fragilidade e Resistência: vidas no fio da navalha. Os cursos EFA na encruzilhada – exclusão, formação e trabalho* (dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

MORIN, Edgar (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget

MORIN, Edgar, MOTTA, Raúl, CIURANA, Émilio-Roger (2004). *Educar para a Era Planetária – o Pensamento Complexo como Método de Aprendizagem no Erro e na Incerteza Humanos*. Lisboa: Instituto Piaget

MORROW, Raymond Allen, TORRES, Carlos Alberto (1997). *Teoria Social e Educação*. Porto: Edições Afrontamento

MORROW, Raymond Allen, TORRES, Carlos Alberto (1998). Jurgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 10, pp. 123-155

MOURA, Helena Cidade (1979). *Manual de Alfabetização*. Lisboa: Editorial Caminho

NOGUEIRA, Maria Alice (1997). Convertidos e Oblatos – Um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 7, pp. 109-129

NORBECK, JOHAN (1983). *Associações Populares para o Desenvolvimento*. Direcção-Geral da Educação de Adultos/Ministério da Educação. Edição policopiada

NÓVOA, António (1988). A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (3), pp. 29-60

NÓVOA, António (1993). Perspectivas de Renovação da História da Educação em Portugal. In António Nóvoa e Júlio Ruíz Berrio (Eds.) *A História da Educação em Espanha e Portugal* (pp. 11-22). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Sociedad Española de Historia de la Educación

NÓVOA, António (1995). Uma Educação que se diz Nova. In António Candeias, António Nóvoa, Manuel Henrique Figueira (Orgs.), *Sobre a Educação Nova: Cartas a Adolfo Lima a Álvaro de Viana Lemos (1923-1941*) (pp. 25-41). Lisboa: Educa.

NÓVOA, António (1997). A «Educação Nacional», 1930-1974 – Análise Histórica e Historiográfica. In Agustin Escolano, Rogério Fernandes (Edits), *Los Caminos Hacia La Modernidade en España e Portugal* (pp. 175-203). Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques

NÓVOA, António (1998). História da Educação: Novos Sentidos, Velhos Problemas. In Justino Magalhães (org.), *Fazer e Ensinar História da Educação* (pp. 35-54). Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho

NÓVOA, António (1998a). Paulo Freire (1921-1997): A «Inteireza» de um Pedagogo Utópico. In Michael Apple, António Nóvoa, *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 167-187). Porto: Porto Editora

NÓVOA, António (2001). Eu, Pedagogo Me Confesso – Diálogos com Rui Grácio. *Revista Inovação* (Instituto de Inovação Educacional), Vol 14, nº 1-2, pp. 9-33. Retirado de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4821/1/08712212_2001_1_23.pdf

NÓVOA, António (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA

NÓVOA, António (2009). Educação 2021: Para uma História do Futuro. *Revista Ibero Americana de Educación*. Retirado de

https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf

NÓVOA, António (2014). Em busca da Liberdade nas Universidades: Para que Serve a Investigação em Educação? *Revista Lusófona em Educação*, nº 28, pp. 11-21. Retirado de https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4936

NÓVOA, António (2015). Escola Sem Escolas? In Fernando Cabral Pinto (Coord.), *Educação, História e Políticas* (pp. 221-240). Lisboa: Edições Piaget

Ó, Jorge Ramos do (1996). Secretariado de Propaganda Nacional /Secretariado Nacional de Informação. In Fernando Rosas, J.M. Brandão Brito, *Dicionário do Estado Novo*, Volume II (pp. 893-896). Venda Nova: Bertrand Editora

Ó, Jorge Ramos do (2011). Educação para Todos. Ensino na I República. O Ensino Liceal. In *Educar. Educação para Todos. Ensino na I República* (pp. 87-96). Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda

OLIVEIRA, César (1977). Do Discurso Presidencial a uma Nova Dinâmica Política. *Diário de Lisboa* de 31 de Outubro

OLIVEIRA, Luísa Tiago (2004*). Estudantes e Povo na Revolução: o Serviço Cívico Estudantil* (*1974-1977*). Oeiras: Celta Editora

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (2017). Entre a Pesquisa Administrada e a Prática do Artesão: uma Aventura, uma Vontade, um Projeto. In Luís Alberto Marques Alves,

Joaquim Pintassilgo (Coord.), *Investigar, Intervir e Preservar em História da Educação* (pp. 65-78). Lisboa: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» / HISTEDUP – Associação de História da Educação de Portugal

OLIVEIRA, Rosiska Darcy, DOMINICÉ, Pierre (1977). *Ivan Illich e Paulo Freire: A Opressão da Pedagogia A Pedagogia dos Oprimidos.* Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora

OLIVEIRAS, M. Graciete, GOMES, A. Piedade, SANTOS, Fernando P. (1991). Estudo Comparativo do Aproveitamento em Dois Modelos do Curso Geral Noturno (Geral Liceal e por Unidades Capitalizáveis. *Revista Forma*, nº 40, Abril

OSÓRIO, Agustín Requejo (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget

PAIVA, Vanilda (2003). *História da Educação Popular no Brasil – Educação Popular e Educação de Adultos*. S. Paulo: Edições Loyola

PAMPLONA, Fernando (1971). Ensino de Aperfeiçoamento. *Escolas Técnicas, Boletim de Pedagogia e Didáctica*, nº 43. Ministério da Educação Nacional: pp. 143-148

PARDAL, Luís, VENTURA, Alexandre, DIAS, Carlos (2003). *O Ensino Técnico em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro

PATRIARCA, Fátima (Org.) (1976). Controlo Operário em Portugal – I (dossier). *Análise Social*, Volume XII (3º), nº 47, pp. 765-816

PATRIARCA, Fátima (Org.) (1976). Controlo Operário em Portugal – II (dossier). *Análise Social*, Volume XII (4º), nº 48, pp. 1049-1146

PATRIARCA, Fátima (1999). A Revolução e a Questão Social - Que Justiça Social? In Fernando Rosas (Coord.), *Portugal e a Transição para a Democracia* (*1974-1976*) (pp. 137-160). Lisboa: Edições Colibri / Fundação Mário Soares / Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa.

PEIXOTO, João (1989). Alguns dados sobre o Ensino Superior em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 27/28, pp. 167-188

PEREIRA, David (2009). A Sociedade. In Fernando Rosas, Maria Fernanda Rollo (Coords), *História da Primeira República Portuguesa* (pp. 79-92). Lisboa: Tinta da China

PEREIRA, Gaspar Martins (2014). SAAL: Um Programa de Habitação Popular no Processo Revolucionário. *História*, Revista da FLUP, IV Série, Vol. 4, pp. 13-31

PEREIRA, Gaspar Martins, CASTRO, Maria João (1999). Do Corporativismo ao Anarco-sindicalismo: o Movimento Operário no Porto na 2ª Metade do Século XIX. In Carlos Alberto Ferreira Almeida, Mário Jorge Barroca(Orgs.), *In Memoriam* (pp. 203-212). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

PEREIRA, Miriam Halpern (1994). *Das Revoluções Liberais ao Estado Novo*. Lisboa: Editorial Presença

PIMENTEL, Irene Flunser (1996). Mocidade Portuguesa Feminina. In Fernando Rosas, J.M. Brandão Brito, *Dicionário do Estado Novo*, Volume II (pp. 609-611). Venda Nova: Bertrand Editora

PIMENTEL, Irene Flunser (2000). O Estado Novo e as Mulheres. In *História das Organizações Feministas no Estado Novo* (pp. 25-92). Rio de Mouro: Círculo de Leitores

PIMENTEL, Irene Flunser (2007). Influências Internas e Externas na Obra das Mães e da Mocidade Portuguesa Feminina. *Campus Social* (Revista Lusófona de Ciências Sociais), nº 3 e 4, pp. 19-43

PIMENTEL, Irene Flunser (2010). *A Situação da Mulheres no Século XX Português* (*II Parte*). Retirado de http://jugular.blogs.sapo.pt/1482011.html

PINTASSILGO, Joaquim (2006). *O debate sobre as Universidades Populares na imprensa de educação e ensino. O exemplo da «Vida Portuguesa»* (1912-1915). Retirado de http://hdl.handle.net/10451/3999

PINTASSILGO, Joaquim (2007). O Debate sobre a Educação para a Cidadania: o Contributo do Período Revolucionário. In Florbela Sousa, Fátima Chorão Sanches, Feliciano Veiga, Joaquim Pintassilgo, *Cidadania e Liderança Escolar* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora / Instituto da Educação - Universidade de Lisboa

PINTASSILGO, Joaquim (2010). *A República e a Educação – Dos Projetos às Realizações*. Loulé: Câmara Municipal. Retirado de http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8313

PINTASSILGO, Joaquim (2011). *As Universidades Populares nas primeiras décadas do século XX. O exemplo da Academia de Estudos Livres*. Retirado de http://hdl.handle.net/10451/8354

PINTASSILGO, Joaquim (2011a). Educação para Todos. Ensino na I República. O Ensino Primário. In *Educar. Educação para Todos. Ensino na I República* (pp. 71-76). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda / Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República

PINTASSILGO, Maria de Lurdes (1998). Prefácio. In Michael Apple, António Nóvoa, *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 9-14). Porto: Porto Editora

PINTO, António Costa (1999). Saneamentos Políticos e Movimentos Radicais de Direita na Transição para a Democracia (1974-1976). In Fernando Rosas (Coord.), *Portugal e a Transição para a Democracia* (*1974-1976*) (pp. 29-48). Lisboa: Edições Colibri / Fundação Mário Soares / Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa.

PINTO, António Costa (2006). O Legado do Autoritarismo e a Transição Portuguesa para a Democracia. In Manuel Loff, Mª da Conceição Meireles Pereira (Coord.), *Portugal: 30 Anos de Democracia* (*1974-2004*) (pp. 37-70). Porto: Editora da Universidade do Porto

PINTO, Fernando Cabral (1995). A reforma curricular do ensino básico: conservadorismo e modernidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 4 pp. 7-48

PINTO, Fernando Cabral (2015). Ensino, Setor (Sempre) em Crise. In Fernando Cabral Pinto (Coord.), *Educação, História e Políticas* (pp. 37-102). Lisboa: Edições Piaget

PINTO, Jorge (Coord.), MATOS, Lisete, ROTHES, Luís (1998). *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação

PINTO, José Madureira, PEREIRA, Virgílio Borges (2006). Trinta Anos de Democracia: Mudanças Sociais e Inconsistência Institucional. In Manuel Loff, Mª da Conceição Meireles Pereira (Coord.), *Portugal: 30 Anos de Democracia* (*1974-2004*) (pp. 133-151). Porto: Editora da Universidade do Porto.

PISTRAC, M.M. (2011). *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Editora Expressão Popular

PREMAT, Christophe, SIGAUT, Olivier (2010). *La diffusion des universités populaires en France. 1898-1914*. Retirado de https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00514195/

PROENÇA, Maria Cândida (1997). O Advento do Republicanismo e a Escola Republicana (1820-1926). In Agustin Escolano, Rogério Fernandes, (Edits), Los Caminos Hacia La Modernidade en España e Portugal (pp. 123-144). Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques

PROENÇA, Maria Cândida (2004). A Reforma Educativa de Veiga Simão. In Fernando Rosas, Pedro Aires Oliveira (Coord.), *A Transição Falhada – O Marcelismo e o Fim do Estado Novo* (1968-1974) (pp. 235-261). Lisboa: Editorial Notícias

PROENÇA, Maria Cândida (Coord.) (2011). *Nos Cem Anos da Reforma: O Quotidiano na Escola Republicana*. Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República. Casal de Cambra: Caleidoscópio

PROENÇA, Maria Cândida (2014). *O pensamento pedagógico republicano*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda

PUIGGRÓS, Adriana (1998). Paulo Freire e os Novos Imaginários Pedagógicos Latino-Americanos. In Michael W. Apple, António Nóvoa (Orgs.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 91-112). Porto: Porto Editora

RAMOS, António Alberto (1991). *As Coletividades de Almada (1890-1910). O Associativismo de Tipo Cultural e Recreativo – Tentativa de Abordagem ao Seu Estudo*. Almada: Câmara Municipal de Almada/Junta de Freguesia de Almada

RAMOS, Rui (1988). Culturas de Alfabetização e Culturas de Analfabetismo: uma História de Alfabetização no Portugal Contemporâneo. *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), pp. 1067-1145

RODRIGUES, Cristina, NÓVOA, António (2005). Prefácio. In Belmiro Cabrito, Rui Canário, *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 7-14). Lisboa, Educa.

RODRIGUES, Luís Nunes (1996). Legião Portuguesa. In Fernando Rosas, J.M. Brandão Brito, *Dicionário do Estado Novo*, Volume II (pp. 510-512). Venda Nova: Bertrand Editora

RODRIGUES, Maria de Lurdes et al. (2014). A Construção do Sistema Democrático de Ensino. In Maria Lurdes Rodrigues (Org.), *40 anos de Políticas de Educação em Portugal - A Construção do Sistema Democrático de Ensino* (pp. 35-88). Coimbra: Almedina

ROLLO, Maria Fernanda (2009). Da Insustentabilidade do Modelo à Crise do Sistema. In Fernando Rosas, Maria Fernanda Rollo (Coords), *História da Primeira República Portuguesa* (pp 27-42). Lisboa: Tinta da China

ROMÃO, José Eustáquio (2005). Multiculturalidade na Educação. *Educação, Sociedade & Culturas,* nº 23, pp. 125-135

ROMÃO, José Eustáquio (2006). Civilização do Oprimido, In Afonso Celso Scocuglia (Org.), *Paulo Freire na História da Educação do Tempo Presente* (pp. 43-53). Porto: Edições Afrontamento

ROSA, Maria João Valente, CHITAS, Paulo (2010). *Portugal: Os Números*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

ROSA, Maria João Valente, CHITAS, Paulo (2013). *Portugal e a Europa: Os Números*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

ROSAS, Fernando (1999). O Marcelismo e a Crise Final do Estado Novo. In Fernando Rosas (Coord), *Portugal e a Transição para a Democracia (1974-1976)* (pp. 9-27). Lisboa: Edições Colibri / Fundação Mário Soares / Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa

ROSAS, Fernando (2006). A Revolução Portuguesa de 1974/75 e a Institucionalização da Democracia. In Manuel Loff, Mª Conceição Meireles Pereira (Coord.), *Portugal: 30 Anos de Democracia* (*1974-2004*) (pp. 15-34). Porto: Editora da Universidade do Porto.

ROSAS, Fernando (2009). A Crise do Liberalismo Oligárquico em Portugal. In Fernando Rosas, Maria Fernanda Rollo (Coords), *História da Primeira República Portuguesa* (pp. 15-26). Lisboa: Tinta da China

ROSANVALLON, Pierre (1985). *A Crise do Estado-Providência*. Lisboa: Editorial Inquérito

ROTHES, Luis Areal (2000). A educação de Adultos em Portugal: Algumas Reflexões Com Base num Projecto Europeu de Investigação. In Licínio Lima (Org.), *Educação de Adultos, Forum II* (pp. 153-168). Braga: Universidade do Minho

ROTHES, Luís Areal (2003). A Formação de Educadores de Adultos em Portugal; Trajectórias e Tendências. In Lícinio LIma (Org.), *Educação de Adultos, Fórum III* (pp. 61-85). Braga: Universidade do Minho

ROTHES, Luís Areal (2005). *Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos – Lógicas de Apropriação Local num Contexto Político-Institucional Redefenido* (Tese de Doutoramento). Porto: FPCEUP

ROTHES, Luís Areal et al. (2006). Para uma Caracterização de Formas de Organização e de Dispositivos Pedagógicos de Educação e Formação de Adultos. In Lícinio Lima (Org.), *Educação Não Escolar de Adultos* (pp. 181-204). Braga: Universidade do Minho / Unidade de Educação de Adultos

ROTHES, Luís Areal, QUEIRÓS, João (2015). Desafios da Afirmação do Direito dos Adultos à Educação. *Le Monde Diplomatique* – Edição Portuguesa, Junho 2015

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1995). *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil

RUMMERT, Sónia (2009). Desafios teóricos e metodológicos da educação de jovens e adultos trabalhadores. In Rui Canário, Sónia Rummert (Orgs*), Mundos do Trabalho e Aprendizagem* (pp. 29-43. Lisboa: Educa

RÜSEN JÖRN (1998). Narratividade e Objetividade na Ciência Histórica. *Revista Ibero Americana,* PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), V.XXIV, nº 2, pp. 311-315

SÁ, Victor (1969). *A Crise do Liberalismo e as Primeiras Manifestações das Ideias Socialistas em Portugal* (1820-1852). Lisboa: Seara Nova

SÁ, Victor (1990). Esquema Histórico do Movimento Operário Português. *Revista de História (*Faculdade de Letras da Universidade do Porto), nº 10, pp. 217-224

SACRISTÁN, José Gimeno (2008). *A Educação que Ainda é Possível. Ensaios sobre a Cultura para a Educação.* Porto: Porto Editora

SAMARA, Maria Alice (2009). A Questão Social: à Espera da «Nova Aurora». In Fernando Rosas, Maria Fernanda Rollo (Coords), *História da Primeira República Portuguesa* (pp. 149-167). Lisboa: Tinta da China

SAMPAIO, José Salvado (1969). Escolas Móveis – Contribuição Monográfica. *Boletim Bibliográfico e Informativo*, nº 9, pp. 9-28. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

SAMPAIO, José Salvado (1971). A Frequência do Ensino Técnico. *Escolas Técnicas – Boletim de Pedagogia Didáctica*, nº 43, pp. 303-332

SANCHES, A.N. Ribeiro (1922). *Cartas Sobre a Educação da Mocidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade

SANTOS, Ary dos (1975). *As Portas Que Abril Abriu*. Lisboa: Editorial Comunicação

SANTOS, Boaventura Sousa (1990). *O Estado e A Sociedade em Portugal* (*1974-1988*). Porto. Edições Afrontamento

SANTOS, Boaventura Sousa (1993). *Portugal: Um Retrato Singular*. Porto: Edições Afrontamento

SANTOS, Boaventura Sousa (2005). A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23 pp. 137-202

SANTOS, Boaventura Sousa (2007). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento

SANTOS, Boaventura Sousa, HESPANHA, Pedro (1987.) O Estado, a Sociedade e as Políticas Sociais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 23, Setembro, pp. 13-74

SANTOS, Piteira (1981). A Fundação da Voz do Operário – Do «Abstencionismo Político» à Participação no «Congresso Possibilista». *Análise Social*, Vol. XVII, pp. 681-693

SARAMAGO, José (1981). *Viagem a Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho

SCOCUGLIA, Afonso Celso (2003). *A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária João Pessoa

SCOGUGLIA, Afonso Celso (2005). Paulo Freire e a «Conscientização» na Transição Pós-moderna". *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23, pp. 21-42

SEMERARO, Giovanni (2007). Da Libertação à Hegemonia: Freire e Gramsci no Processo de Democratização do Brasil. *Revista de Sociologia Política*, nº 29, pp. 95-104

SERRA, João (1979). Reforma Educativa e Revisão Constitucional. *Jornal da Educação*, nº 20, Fevereiro

SERRÃO, Joel (1981). Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino. In Manuela Silva, Isabel M. Tamen (Coord), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 17-45). Lisboa: Fundação Gulbenkian

SILVA, Augusto Santos (1990). *Educação de Adultos – Educação Para o Desenvolvimento*. Porto: Edições ASA

SILVA, Augusto Santos (1994). Alguns temas para pensar a mudança social. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 1, pp. 105-128

SILVA, Augusto Santos, ROTHES, Luís (1998). Educação de Adultos. In A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos (pp. 17-103). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

SILVA, Berta Bustorff (1991). Unidades Capitalizáveis – uma Experiência com Futuro. *Revista Form*a nº 40, Abril

SILVA, Francisco Ribeiro da (1993). História da Alfabetização em Portugal: Fontes, Métodos, Resultados. In António Nóvoa, Ruíz Berrio (Eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal* (pp. 101-121). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

SILVA, Filipe Carreira (2013*). O Futuro do Estado Social*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

SILVA, Manuel Carvalho (1999). A Revolução e a Questão Social – Que Justiça Social? In Fernando Rosas (Coord), *Portugal e a Transição para a Democracia (1974-1976)* (pp. 161-170). Lisboa: Edições Colibri / Fundação Mário Soares / Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa

SILVA, Maria Manuela (Coord.), CATARINO, José Luís, OLIVEIRA, José Manuel Paquete, MATOS, Maria Luísa Serra (1982). *Política de Educação Sistemática dos Adultos*. Lisboa, Direcção-Geral da Educação de Adultos / Ministério da Educação e das Universidades

SILVA, Tomás Tadeu (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 3, pp. 125-142

SIMÃO, José (1984). Programa de Educação para o Alentejo: «Nado-morto» ou «nado-talvez-vivo». *Jornal da Educação*, nº 74, Fevereiro

SOARES, Rosemary Dore (1997). A Concepção Socialista da Educação e os Atuais Paradigmas da Qualificação para o Trabalho. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 58, pp. 142-155. Retirado de https://www.scielo.br/pdf/es/v18n58/18n58a05.pdf

STOER, Stephen R. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte

STOER, Stephen R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: Projecto de Desenvolvimento Social ou «Disfarce Humanista»? *Análise Social, Vol. XIX (77-78-79),* pp. 793-822

STOER, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento

STOER, Stephen R. (1986). Formar uma Elite ou Educar um Povo? *Jornal da Educação* nº 91, Julho/Agosto

STOER, Stephen R. (1994). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 1, pp. 7-27

STOER, Stephen, R. (2002). Educação e Globalização: Entre Regulação e Emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 63, pp. 33-45

STOER, Stephen R, STOLEROFF, Alan D., CORREIA, José Alberto (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal – Reconstrução da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociai*s, nº 29, pp. 11-53

STOER, Stephen R, DALE, Roger (1999). Apropriações políticas de Paulo Freire: Um exemplo da revolução portuguesa. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 11, pp. 67-81

STRECK, Danilo R. (2006). A Educação Latino-Americana Nestes Tempos de Império: Sobre a Busca do Nosso «Posto no Cosmos». In Afonso Celso Scocuglia (Org.), *Paulo Freire na História da Educação do Tempo Presente* (pp 21-29). Porto: Edições Afrontamento

SUCHODOLSKI, Bogdan (1976*). Teoria Marxista da Educação* (Volume II). Lisboa: Editorial Estampa

TAVARES, David, PIMENTA, Manuel (1987). O ensino não-oficial na 1ª República - «A Voz do Operário», *Análise Psicológica*, nº 3 (V), pp. 363-374

TEODORO, António (1978). *A Revolução Portuguesa e a Educação*. Lisboa: Editorial Caminho

TEODORO, António (1995), Reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 4, pp. 49-70

TEODORO, António (1998). O Conceito de Construção Retórica da Educação. As Despesas Públicas com a Educação, 1850-1930. In Justino Magalhães (Org.), *Fazer e Ensinar História da Educação* (pp. 193-210). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia / Universidade do Minho

TEODORO, António (1999). Os programas dos governos provisórios no campo da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 11, pp. 29-66

TEODORO, António (2000). O Fim do Isolacionismo – da Participação de Portugal no Plano Marshalll ao Projecto Regional do Mediterrâneo. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias, nº 2, pp. 48-54.* Retirado de http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rhumanidades/article/view/1330/1083

TEODORO, António (2001). *A Construção Política da Educação: Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento

TEODORO, António (2005). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e Possibilidades. In António Teodoro, Carlos Alberto Torres (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia: Perspetivas para o século XXI* (pp. 159-173). Porto: Edições Afrontamento.

TEODORO, António (2006). É possível uma política de Educação à Esquerda? Uma reflexão sobre possibilidade e esperança na ação política. In Afonso Celso Scocuglia (Org.), *Paulo Freire na História da Educação do Tempo Presente* (pp. 21-29). Porto: Edições Afrontamento

TEODORO, António (2015). A Educação como Frente de Luta. Recortes Sobre um Programa de Democratização da Escola Básica em Portugal (1974-1976). In Frenando Cabral Pinto (Coord.) *Educação, História e Políticas* (pp. 103-126). Lisboa: Edições Piaget

TEODORO, António, FERNANDES, Graça, TEODORO, Vítor Duarte (1984). *Guia Prático do Sistema Educativo*. Lisboa: Plátano Editora

TEODORO, António, TORRES, Carlos Alberto (2005). Crítica e Utopia. Novos desenvolvimentos na Sociologia da Educação emergentes neste início de Século XXI. In António Teodoro, Carlos Alberto Torres (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia: Perspetivas para o século XXI* (pp. 9-15). Porto: Edições Afrontamento.

THOMPSON, E.P. (1981). *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros: Uma Crítica ao Pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores

THOMPSON, E.P. (1982). O Tempo, a Disciplina do Trabalho e o Capitalismo Industrial. In Rui Grácio, Sacuntala de Miranda, Stephen Stoer (Orgs.), *Sociologia da Educação I, Funções da Escola e Reprodução Social* (pp. 107-158). Lisboa: Livros Horizonte

TORGAL, Luis Reis (2010). A República e a Instrucção Pública – O Caso do Ensino Superior. *Biblios* (Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra), n.s. VIII, pp. 127-156

TORGAL, Luís Reis, VARGUES, Isabel (1997). O Liberalismo e a Instrução Pública em Portugal, in Agustin Escolano, Rogério Fernandes (Edits), Los Caminos Hacia La Modernidade en España e Portugal (pp. 69-98). Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques

TORRES, Carlos Alberto (1998). A Pedagogia Política de Paulo Freire. In Michael Apple, António Nóvoa (Org.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 47-67). Porto: Porto Editora

TORRES, Carlos Alberto (2005). Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire. In António Teodoro, Carlos Alberto Torres (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia: Perspetivas para o século XXI* (pp. 83-100). Porto: Edições Afrontamento.

TORRES, Carlos Alberto (2006). Paulo Freire e Aprendizado Transformador da Justiça Social. In Afonso Celso Scocuglia (Org.), *Paulo Freire na História da Educação do Tempo Presente* (pp. 185-189). Porto: Edições Afrontamento

TRIGO, Márcia (1982). A Educação e a Formação Profissional como Instrumento do Desenvolvimento Regional. Jornal da Educação nº 56, Junho

TRIGO, Márcia (1982a). Condições Pedagógicas do Desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal. Jornal da Educação nº 59, Junho

TRIGO, Márcia (1982b). Pedagogia do Desenvolvimento Local e a Formação para o Desenvolvimento. Jornal da Educação nº 60, Outubro

TRIGO, Márcia (1982c). Uma Explicação Necessária. Revista Forma nº 4/5, Novembro

TRIGO, Márcia (1984). Perspetivas da Formação Profissional a Longo Prazo: Ensino e Formação Profissional Extraescolar. Jornal da Educação nº 79, Outubro

TRIGO, Márcia (1986). A Educação de Adultos e o Desenvolvimento Regional. Jornal da Educação nº 92, Setembro

VALENTE, José Carlos (1996). Estatuto do Trabalho Nacional. In Fernando Rosas, J.M. Brandão Brito, *Dicionário do Estado Novo*, Volume I (pp. 319-320). Venda Nova: Bertrand Editora

VALENTE, José Carlos (1996). Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho. In Fernando Rosas, J.M. Brandão Brito, *Dicionário do Estado Novo*, Volume I. Venda Nova: Bertrand Editora

VALENTE, José Carlos (1999*). Estado Novo e Alegria no Trabalho – Uma História Política da FNAT* (1935-1958). Lisboa: Edições Colibri/INATEL

VARELA, Raquel (Cord.) (2012). *Quem Paga o Estado Social em Portugal*? Lisboa: Bertrand Editora

VARELA, Raquel (2014). *História do Povo na Revolução: 1974-1975*. Lisboa: Bertrand Editora

VARELA, Raquel, PEREIRA, Luísa Barbosa (2016). Segurança Social, Trabalho e Estado em Portugal. *Revista Temporalis*, Ano 15, nº 30, pp. 21-52. Retirado de https://periodicos.ufes.br/index.php/temporalis/issue/view/627

VASQUEZ, Manuel A. (2000). Paulo Freire e a crise da modernidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 14, pp. 141-158

WEBER, Max (1990). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Lisboa: Editorial Presença

ZIZEK, Slavoj (Org.). (1996). *Um Mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora

OUTRAS PUBLICAÇÕES REFERENCIADAS

Assembleia da República (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda

BASE – FUT / Frente Unitária de Trabalhadores (1977). *Manual de Alfabetização*. Lisboa: Edições BASE

DGAEE – Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (1987). *Projeto de Educação de Adultos para a Região Alentejo: Origem, Evolução Perspectivas*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura

DGAEE - Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (1987a). *Situação do Analfabetismo nas Suas Diferentes Formas. Análise da População que não Possui nem Frequenta o Ensino Básico Primário com 15 e Mais Anos em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura

DGE – Direcção-Geral de Estatística (1907). *Anuário Estatístico de Portugal. Ano de 1903*, Vol. I. Lisboa: Imprensa Nacional

DGE – Direcção-Geral de Estatística (1914). *Anuário Estatístico de Portugal. Anos de 1908*, 1909,1910. Lisboa: Imprensa Nacional

DGE – Direcção-Geral de Estatística (1926). *Anuário Estatístico de Portugal. Ano de 1925*. Lisboa: Imprensa Nacional

DGEA – Direcção-Geral de Educação de Adultos (1986). *A Educação de Adultos 1980/1985. Actividades da DGEA / Ponto da Situação*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura

DGEBS - Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário (1988). *Ensino Técnico-Profissional e Profissionalizante: Escolas, Cursos, Turmas* (1987-88). Lisboa: / Ministério da Educação

DGEE – Direcção-Geral de Extensão Educativa (1989). *Direcção-Geral de Extensão Educativa: Objetivos, Programas, Ações*. Lisboa: Divisão de Estudos da DGEE / Ministério da Educação

DGEE – Direcção-Geral de Extensão Educativa (1991). *Relatório do Seminário «Educação de Adultos, Desenvolvimento e População Desfavorecida* - Projeto «Educação de Adultos e Mutação Social» do Conselho da Europa. Lisboa: Ministério da Educação

DGEP – Direcção-Geral de Educação Permanente (1979). *Trabalhos Preparatórios para o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos* (*PNAEBA*) / *Relatório Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação

DGEP – Direcção-Geral de Educação Permanente (1979a). *Normas de Aprendizagem para os Cursos de Educação Básica para Adultos.* Lisboa: Ministério da Educação

GEP/ME - Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (1986). *Sistema de Ensino e Formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009). *50 Anos de Estatísticas de Educação* (3 volumes). Lisboa: Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estatística

G.T.A.A./ Grupo de Trabalho de Alfabetização de Almada (1978). *Vivenda da Liberdade*. Almada: G.T.A.A.

MEIC – Ministério da Educação e Investigação Científica (1977). *Serviço Cívico Estudantil, Relatório Sumário S.C.E. 74-75*. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (1984). *Relatório Nacional de Portugal - Exames das Políticas Nacionais de Educação*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento / Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (1986). *Exames das Políticas Nacionais de Educação*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento / Ministério da Educação

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (1990). *PRODEP – Plano de Desenvolvimento Regional*. Lisboa: Ministério da Educação

PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (1994). *Relatório Final de Execução*. Departamento de Programação e Gestão Financeira / Ministério da Educação

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (1994a). *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal 1994-1999 – QCA - II*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira / Ministério da Educação

SEMEAR PARA UNIR /Associação de Alfabetização e Cultura Popular (1979). *Unir as Letras, Escrever Povo*. Cova da Piedade: Semear para Unir

UNESCO (1945). *Conference for the Establishement of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.* http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117626Eb.pdf

UNESCO (1949). *Summary Report f the International Conference on Adult Education*. http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000712/071263eo.pdf

UNESCO (1960). *Second World Conference on Adult Education*. http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000645/064542eo.pdf

UNESCO (2009). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos* https://pt.slideshare.net/isabepaiva/relatrio-global-sobre-aprendizagem-e-educao-de-adultos-28616021

DOCUMENTOS CONSULTADOS/REFERENCIADOS

Assembleia Nacional (1935). *Diário das Sessões,* nº 26, de 13 de Março; I Legislatura, Sessão Legislativa 01; discussão do projeto de lei sobre «*Cultura Popular em Portugal*», apresentado pelo deputado Araújo Correia

Assembleia Nacional (1947). *Diários das Sessões,* nº 077 a 086 (24,25,28,29 e 30 de Janeiro e 4, 5 e 6 de Fevereiro); IV Legislatura, Sessão Legislativa 02; discussão e aprovação da lei de reforma do ensino técnico-profissional

Assembleia da República (1977). *Diário das Sessões,* nº 084 de 11 de Março, nº 085 de 12 de Março, nº 108 de 13 de Maio, I Legislatura, Sessão Legislativa 01; discussão do relatório e parecer da Comissão de Educação, Ciência e Cultura relativo ao projecto de lei sobre a extinção do Serviço Cívico Estudantil

Assembleia da República (1977). *Diário das Sessões,* nº 023 de 22 de Dezembro, I Legislatura, Sessão Legislativa 02; ratificação do decreto-lei do Partido Socialista para a criação do Ano Propedêutico

Assembleia da República (1978). *Diário das Sessões,* nº 024, de 4 de Janeiro; I Legislatura, Sessão Legislativa 02; ratificação do decreto-lei do Partido Socialista para a criação do Ano Propedêutico

Assembleia da República (1978). *Diário da Sessões.* nº 025 de 6 de Janeiro, nº 026 de 11 de Janeiro; I Legislatura, Sessão Legislativa 02; ratificação do decreto-lei do Partido Socialista que extinguia a Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP) e o Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis (FAOJ) e criava a Direcção-Geral de Extensão Educativa (DGEE)

Assembleia da República (1978). *Diário das Sessões,* nº 032 de 25 de Janeiro, nº 074 de 17 de Maio; I Legislatura, Sessão Legislativa 02; discussão do projeto do PCP sobre a «eliminação do analfabetismo»

Assembleia da República (1978). *Diário das Sessões,* nº 009 de 15 de Novembro; I Legislatura, Sessão Legislativa 03; discussão do projeto de lei que institui o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

Associação de Estudantes Liceais do Porto (1974). *Participemos nas Campanhas de Alfabetização.* 19 de Julho (arquivo pessoal)

Conselho da Revolução *(1975). Plano de Acção Política do MFA*
https://app.parlamento.pt/LivrosOnLine/Vozes_Constituinte/med01130347j.html#conteudo

COPCON (1975). *Autocrítica Revolucionária / Proposta de Trabalho para um Programa Político.*
https://app.parlamento.pt/LivrosOnLine/Vozes_Constituinte/med01130351j.html#conteudo

Grupo dos Nove (1975). *Documento dos Nove*
https://app.parlamento.pt/LivrosOnLine/Vozes_Constituinte/med01130350j.html#conteudo

MFA – Movimento das Forças Armadas (1974). *Programa do MFA*
http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04791.006#!1

MFA – Movimento das Forças Armadas (1975). *Documento-Guia da Aliança Povo-MFA*
https://app.parlamento.pt/LivrosOnLine/Vozes_Constituinte/med01130348j.html#conteudo

MFA – Movimento das Forças Armadas (1975). «*Pacto*» *MFA-Partidos* (também designado por «Plataforma» Constitucional MFA-Partidos)
http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=estrut20

Pró-UNEP -União Nacional de Estudantes Portugueses (1974). *Informe sobre o Encontro Nacional de Direções Associativas*. Porto, 22 de Setembro (arquivo pessoal)

Programa do I Governo Provisório (1974).
https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-provisorios/gp01/programa-do-governo/programa-do-i-governo-provisorio.aspx

Programa do II Governo Provisório (1974).
https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-provisorios/gp02/programa-do-governo/programa-do-ii-governo-provisorio.aspx

Programa do III Governo Provisório (1974).
https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-provisorios/gp03/programa-do-governo/programa-do-iii-governo-provisorio.aspx

Programa do V Governo Provisório (1975).
https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-provisorios/gp05/programa-do-governo/programa-do-v-governo-provisorio.aspx

Programa do VI Governo Provisório (1975).
https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-provisorios/gp06/programa-do-governo/programa-do-vi-governo-provisorio.aspx

Programa do I Governo Constitucional (1976).
https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc01/programa-do-governo/programa-do-i-governo-constitucional.aspx

Programa do II Governo Constitucional (1978).
https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc02/programa-do-governo/programa-do-ii-governo-constitucional.aspx

Programa do III Governo Constitucional (1978).
https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc03/programa-do-governo/programa-do-iii-governo-constitucional.aspx

Programa do IV *Governo Constitucional* (1978).
https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc04/programa-do-governo/programa-do-iv-governo-constitucional.aspx

Programa do V Governo Constitucional (1979).
https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc05/programa-do-governo/programa-do-governo-constitucional-5.aspx

Programa do VI Governo Constitucional (1980).
https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc06/programa-do-governo/programa-do-vi-governo-constitucional.aspx

Programa do VII Governo Constitucional (1981).
https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc07/programa-do-governo/programa-do-vii-governo-constitucional.aspx

Programa do VIII Governo Constitucional (1981).
https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc08/programa-do-governo/programa-do-viii-governo-constitucional.aspx

Programa do IX Governo Constitucional (1983).
https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc09/programa-do-governo/programa-do-ix-governo-constitucional.aspx

Programa do X Governo Constitucional (1985).
https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc10/programa-do-governo/programa-do-x-governo-constitucional.aspx

JORNAIS, REVISTAS E OUTRAS PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS REFERENCIADAS

A Vida Portuguesa – Quinzenário de Inquérito à Vida Nacional
nº 1, 31 Outubro 1912; nº 3, 30 Novembro 1912; nº 5, 31 Dezembro 1912; nº 6, 16 Janeiro 1913; nº 19, 01Novembro 1913; nº 21, 15 Janeiro 1914. Porto: Renascença Portuguesa

Apontamento Informativo (Boletim)
nº 2, Maio 1976; nº 6, Janeiro 1977. Lisboa: Serviços Centrais do Serviço Cívico Estudantil

Boletim de Propaganda da Associação de Escolas Móveis pelo Método de João de Deus nº 12.
Lisboa: Associação de Escolas Móveis e Jardins-Escolas João de Deus / Imprensa Nacional

Boletim do *Centro Promotor dos Melhoramentos das Classes Laboriosas*
nº 1, Fevereiro 1853; nº 5, Março 1853; nº 1, Segunda Série, 1854. Lisboa: Centro Promotor dos Melhoramentos das Classes Laboriosas

Escolas Técnicas, Boletim de Ação Educativa
nº 13, 1952. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio/ Ministério da Educação

Escolas Técnicas, Boletim de Pedagogia e Didáctica
nº 43, 1971. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional / Ministério da Educação

Forma, Publicação Para Formadores e Animadores/Monitores (revista)
nº 1, Janeiro 1982; nº 2, Abril 1982; nº 4/5, Novembro 1982; nº 6/7, Março 1983, nº 15, Dezembro 1984; nº 16, Março 1985; nº 19, Dezembro 1985; nº 22, Setembro 1986. Lisboa: Direcção-Geral da Educação de Adultos

Forma, Publicação Para Formadores e Animadores/Monitores (revista)
nº 40, Abril 1991; nº 44, Outubro 1992. Lisboa: Direcção-Geral de Extensão Educativa

Intervenção, Revista de Animação Sócio-Cultural
nº 1, Fevereiro 1977; nº 3-4, Abril/Maio 1977; nº 5-6, Novembro/Dezembro 1977; nº 7, Maio 1978; nº 8, Julho 1978; nº 9, Novembro 1978; nº 12, Julho/Agosto 1979; nº 13, Setembro/Outubro 1979; nº 15, Março/Abril 1980. Lisboa: Luís Martins (Diretor e Proprietário)

Jornal A Capital
24 Julho 1974; 5 Novembro 1974; 11 Novembro 1974; 15 Julho 1976

Jornal Diário de Lisboa
6 Julho 1974; 13 Julho 1974; 2 Setembro 1974; 3 Setembro 1974; 5 Setembro 1974; 7 Outubro 1974; 12 Novembro 1974; 28 Novembro 1974; 4 Janeiro 1975; 13 Janeiro 1975; 4 Junho 1975; 8 Julho 1975; 16 Abril 1976; 24 Julho 1976; 3 Agosto 1976; 6 Agosto 1976; 25 Setembro 1976; 30 Setembro 1976; 1 Outubro 1976; 2 Outubro 1976; 6 Outubro 1976; 7 Outubro 1976; 18 Outubro 1976; 26 Outubro 1976; 29 Outubro 1976; 11 novembro 1976; 16 novembro 1976; 17 Novembro 1976; 27 Novembro 1976; 29 Novembro 1976; 2 Dezembro 1976; 30 Dezembro 1976; 13 Janeiro 1977; 14 Janeiro 1977; 7 Março 1977; 14

Março 1977; 15 Abril 1977; 18 Abril 1977; 20 Abril 1977; 21 Abril 1977; 22 Abril 1977; 23 Abril 1977; 14 Maio 1977; 18 Maio 1977 ; 27 Maio 1977; 25 junho 1977; 6 Julho 1977; 12 Outubro 1977; 31 Outubro 1977; 4 novembro 1977; 3 Fevereiro 1978; 8 Fevereiro 1978; 8 Março 1978; 25 Março 1978; 31 Maio 1978; 12 Junho 1978; 22 Junho 1978; 28 Setembro 1979; 2 Junho 1980; 8 Março 1982; 8 Novembro 1983; 9 Novembro 1983; 11 Novembro 1983; 12 Novembro 1983; 5 Junho 1984; 12 Novembro 1984; 19 Novembro 1984; 20 Novembro 1984; 21 Novembro 1984; 29 Novembro 1984; 1 Fevereiro 1985; 16 Abril 1985

Jornal Diário Popular
6 Janeiro 1975; 11 Março 1975

Jornal Expresso
28 Março 1975

Jornal da Educação
nº 1, Abril 1977; nº 2, Maio 1977; nº 4, Julho 1977; nº 5, Outubro 1977; nº 11, Abril 1978; nº 20, Fevereiro 1979; nº 26, Setembro 1979; nº 32, Março 1980; nº 33, Abril 1980; nº 36, Julho 1980; nº 41, Fevereiro 1981; nº 42, Março 1981; nº 43, Abril 1981; nº 44, Maio 1981; nº 46, Julho 1981; nº 47, Setembro 1981; nº 42, Março 1981; nº 43, Abril 1981; nº 44, Maio 1981; nº 46, Julho 1981; nº 47, Setembro 1981; nº 50, Dezembro 1981; nº 54, Abril 1982; nº 56, Junho 82; nº 57, Julho 1982; nº 59, Setembro 1982; nº 60, Outubro 1982; nº 66, Abril/Maio 1983; nº 72, Dezembro 1983; nº 74, Fevereiro 1984; nº 76, Abril/Junho 1984; nº 79, Outubro 1984; nº 80, Novembro 1984

Jornal de Negócios
15 Fevereiro 2010; 28 Abril 2017

Jornal de Notícias
5 Agosto 1974; 31 Agosto 1974; 19 Outubro 1974; 10 Dezembro 1974

Jornal da Pró-UNEP – União Nacional dos Estudantes Portugueses
nº 1, 7 Novembro 1974; nº 3, 16 Janeiro 1975; nº 5, Fevereiro 1975

Jornal O Século
5 de Outubro de 1882; 15 Fevereiro 1975

Jornal da UEC – União dos Estudantes Comunistas
nº 12, Janeiro 1975

Movimento 25 de Abril – Boletim das Forças Armadas
nº 2, Outubro 1974¸ nº 3, Outubro 1974; nº 4, Novembro 1974; nº 5, Novembro 1974; nº 7, Dezembro 1974; nº 9, Janeiro 1975; nº 11, Fevereiro 1975; nº 12, Março 1975; nº 14, Abril 1975; nº 15, Abril 1975; nº 16, Abril 1975; nº 18, Maio 1975; nº 24, Julho 1975

Revista Alavanca
nº 1, 2ª série, Abril 1977; nº 26, 2ª Série, Junho 1979
Lisboa: Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses – Intersindical Nacional

Revista O Professor
nº 4/5, Outubro, 1974

Revista Sub Judice - número especial dedicado ao 25 de Abril – a Revolução na Justiça, 2005

Viva Voz – Jornal de Apoio À Educação Básica de Adultos
nº 1, Dezembro 1980; nº 2, Janeiro 1981; nº 14, Março 1982; nº 16, Maio 1982; nº 17, Junho 1982; nº 18, Outubro 1982; nº 21, Janeiro 1983; nº 22, Fevereiro 1983; nº 24, Abril

1983; nº 26, Junho 1983; nº 27, Julho 1983; nº 36, Junho 1984. Lisboa: Ministério da Educação

JORNAIS, REVISTAS E OUTRAS PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS CONSULTADAS

A Vida Portuguesa – Quinzenário de Inquérito à Vida Nacional - números 1 a 39, Outubro 1912 a Novembro 1915. Porto: Renascença Portuguesa

Forma, Publicação Para Formadores e Animadores/Monitores (revista) – números 1 a 44, Janeiro 1982 a Outubro 1992. Lisboa: Direcção-Geral da Educação de Adultos (nº 1 a 23); Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (nº 24 a 31); Direcção-Geral de Extensão Educativa (nº 32 a 44)

Intervenção, Revista de Animação Sócio-Cultural – números 1 a 15, Fevereiro 1977 a Março/Abril 1980. Lisboa: Luís Martins (Diretor e Proprietário)

Jornal da Educação - números 1 a 100, Abril 1977 a Janeiro 1988

Movimento 25 de Abril – Boletim das Forças Armadas – números 1 a 24, Outubro 1974 a Julho 1975

Viva Voz – Jornal de Apoio À Educação Básica de Adultos - números 1 a 83, Dezembro 1980 a Março 1989. Lisboa: Ministério da Educação

OUTRAS FONTES

Centro de Documentação 25 de Abril/Universidade de Coimbra
http://www.cd25a.uc.pt/

Fundação Mário Soares
http://www.fmsoares.pt/

Instituto Nacional de Estatística
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE&xlang=pt

Repositório Digital da História da Educação /Ministério da Educação e Ciência
https://www.sec-geral.mec.pt/pt-pt/repositorio

PORDATA / Base de Dados Portugal Contemporâneo / Fundação Francisco Manuel dos Santos
https://www.pordata.pt/

Portal «Memórias da Revolução» / iniciativa comemorativa do 40º aniversário do PREC / Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa / RTP – Rádio Televisão Portuguesa
https://memoriasdarevolucao.pt/

RTP – Arquivo Audiovisual
https://arquivos.rtp.pt/sobre-o-arquivo/

APÊNDICE/ QUADRO DE LEGISLAÇÃO REFERENCIADA SOBRE EDUCAÇÃO / EDUCAÇÃO DE ADULTOS

ANO	DESIGNAÇÃO	DESCRIÇÃO
1835	Decreto de 7 de Setembro	Regulamento Geral da Instrução Primária (também designado por Regulamento Geral das Escolas Elementares ou Diretório das Escolas Primárias); estabelece a gratuitidade da Instrução Primária e a obrigação dos «pais de família» enviarem os seus filhos às Escolas Públicas «logo que passem os 7 anos»
1835	Decreto de 7 de Setembro	Institui o Conselho Superior de Instrução Pública
1836	Decreto de 25 de Outubro	Cria a Academia de Belas Artes de Lisboa
1836	Decreto de 15 de Novembro	Reforma a Instrução Primária; reafirma a obrigação de os "pais de família" enviarem os seus filhos à escola; cria "escolas de meninas" em todas as capitais de distrito; estabelece o "dever" de se organizarem três aulas noturnas por semana para os adultos que as não pudessem "ouvir" durante o dia
1836	Decreto de 17 de Novembro	Reforma a Instrução Secundária; determina a criação de um Liceu em cada capital de distrito
1836	Decreto de 18 de Novembro	Cria em Lisboa o Conservatório das Artes e Ofícios, com a finalidade de promover a "instrução prática em todos os processos industriais"
1836	Decreto de 22 de Novembro	Cria a Academia Portuense de Belas Artes
1836	Decreto de 5 de Dezembro	Cria o Curso de Direito na Faculdade de Coimbra (pela fusão dos cursos de Cânones e de Leis)
1836	Decreto de 29 de Dezembro	Cria as Escolas Médico-cirúrgicas de Lisboa e Porto
1837	Decreto de 5 de Janeiro	Cria o Conservatório de Artes e Ofícios no Porto, com a mesma finalidade do de Lisboa
1837	Decreto de 11 de Janeiro	Cria a Escola Politécnica de Lisboa
1837	Decreto de 13 de Janeiro	Cria a Academia Politécnica do Porto
1844	Decreto de 28 de Setembro	Reforma a Instrução Primária (que estrutura em 1º e 2º grau), a Instrução Secundária, o ensino nos Colégios e Escolas Particulares, a Instrução Agronómica, os Estabelecimentos de Belas Artes e Ofícios, a Instrução

		Superior (Universidade de Coimbra), da Academia Politécnica do Porto, das Escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e Porto
1844	Decreto de 2 de Outubro	Integra o Conservatório Portuense de Artes e Ofícios na Academia Politécnica do Porto "*no estado em que se achar*"
1852	Decreto de 30 de Dezembro	Regulamenta o ensino industrial: Cria o Instituto Industrial de Lisboa; Cria a Escola Industrial do Porto; extingue o Conservatório de Artes e Ofícios de Lisboa, entregando "todos os seus objetos ao Instituto Industrial de Lisboa"
1860	Decreto de 10 de Abril	Regulamento para os Liceus Nacionais (que são classificados em estabelecimentos de 1ª classe (Lisboa, Porto, Coimbra, Évora e Braga) e de 2ª classe (nas outras capitais de distrito)
1864	Decreto de 20 de Dezembro	Regulamenta o ensino industrial; cria escolas industriais em novas localidades; uniformiza o ensino no Instituto Industrial de Lisboa e da Escola Industrial do Porto (que passa a denominar-se Instituto Industrial do Porto
1866	Decreto de 20 de Julho	Fornece instruções relativas à fundação de escolas de adultos para o ensino primário
1867	Decreto de 28 de Novembro	Regulamenta os cursos noturnos primários
1868	Decreto de 31 de Dezembro	Estabelece diversas disposições relativas à Instrução Primária Instrução Secundária e Instrução Superior
1870	Decreto de 22 de Junho	Cria o Ministério da Instrução Pública (extinto sessenta e nove dias depois)
1870	Decreto de 16 de Agosto	Reforma a Instrução Primária; estabelece o ensino primário elementar (gratuito e obrigatório) e o complementar; transfere para os municípios diversas responsabilidades ao nível do ensino primário; estabelece que o governo deve promover cursos noturnos, de aperfeiçoamento e dominicais
1878	Decreto de 2 de Maio	Regulamenta diversos aspetos do funcionamento do ensino primário; transfere para os municípios a responsabilidade da organização de cursos noturnos e dominicais (de nível elementar, complementar e aperfeiçoamento) para adultos
1884	Decreto de 3 de Janeiro	Cria a escola industrial da Covilhã e oito escolas de Desenho Industrial
1884	Portaria de 6 de Maio	Estabelece diversas disposições quanto à estruturação dos cursos industriais e de desenho industrial
1886	Decreto de 29 de Julho	Reforma os Estudos Secundários (Liceus); uniformiza o currículo escolar em todos os liceus, aumentando a sua duração de cinco para seis anos; os liceus de Lisboa, Porto e Coimbra são classificados como «liceus centrais»
1886	Decreto de 30 de Dezembro	Reorganiza o ensino industrial e comercial. O Instituto Industrial do Porto passa a ter um curso comercial passando a designar-se Instituto Industrial e Comercial do Porto

1888	Decreto de 20 de Outubro	Reformula o currículo do curso dos liceus; cria o curso geral dos liceus e os cursos complementares de Letras e de Ciências
1890	Decreto de 5 de Abril	Institui, pela 2ª vez, o Ministério da Instrução pública, agora designado Ministério da Instrução Pública e das Belas Artes. Será extinto em 1892
1891	Decreto de 8 de Outubro	Restrutura o plano de estudos dos Institutos Industriais e Comerciais de Lisboa e Porto
1892	Decreto de 6 de Maio	Transfere para o Estado as responsabilidades que no âmbito da instrução primária tinham sido acometidas aos municípios
1893	Decreto de 5 de Outubro	Restrutura o plano de estudos ministrado nas Escolas Industriais
1893	Decreto de 25 de Outubro	Altera determinados aspetos da organização do ensino nos Institutos Industriais e Comerciais de Lisboa e Porto
1894	Decreto de 1 de Setembro	Cria a Escola Elementar de Comércio a funcionar em regime noturno sob administração financeira e disciplinar da Câmara de Comércio e Indústria de Lisboa
1894	Decreto de 22 de Dezembro	Reforma o ensino liceal; introduz o regime de classes que substitui a inscrição por disciplina; reintroduz a diferenciação curricular entre liceus nacionais centrais (únicos que lecionam o curso complementar) e nacionais; aumenta a duração do curso geral dos liceus para cinco anos, mantendo o complementar em dois anos mas eliminando a distinção entre curso de Letras e de Ciências
1895	Decreto de 28 de Setembro	Cria a Escola Elementar Comercial Portuense junto da Associação Comercial do Porto
1895	Decreto de 31 de Outubro	Regulamenta o funcionamento da Escola Elementar Comercial Portuense
1896	Decreto de 18 de Junho	Estabelece o Regulamento Geral do Ensino Primário Elementar (de 4 anos, sendo obrigatório a frequência dos primeiros três) e Complementar (dois anos); regulamenta o estabelecimento e funcionamento dos cursos noturnos (para adultos e rapazes de mais de 12 anos), dos cursos dominicais (dedicados ao sexo feminino) e temporários ou Escolas Móveis
1897	Decreto de 14 Dezembro	Estabelece diversas disposições quanto à organização do ensino industrial
1901	Decreto de 24 de Dezembro	Clarifica a estrutura e as missões dos vários níveis de ensino industrial e comercial não superior: escolas de desenho industrial; escolas industriais; escolas preparatórias para admissão aos institutos industriais e comerciais; escolas elementares de comércio
1905	Decreto de 29 de Agosto	Reforma da Instrução Secundária (Liceus); introduz diversas modificações no plano curricular reduzindo a carga horária e reequilibrando determinadas áreas disciplinares; restabelece a bifurcação do curso

		complementar em Letras e Ciências; introduz a escala de 0 a 20 na avaliação dos alunos e as aulas de 55 minutos.
1910	Decreto de 22 Outubro (publicada a 24 de Outubro)	Extingue o ensino da doutrina cristã nas escolas normais e primárias
1911	Decreto de 29 de Março	Reforma dos ensinos infantil, primário (que se passa a estruturar em elementar, complementar e superior) e normal. Atribui a responsabilidade administrativa do ensino infantil e primário às Câmaras Municipais que se devem responsabilizar também pela dinamização de cursos noturnos, dominicais, missões escolares e outras iniciativas dirigidos aos adultos com vista à eliminação do analfabetismo. Institui a coeducação no ensino primário superior. Determina a possibilidade de abertura de cursos temporários ou Escolas Móveis em determinadas localidades onde, por razões diversas não fosse possível criar escolas primárias fixas
1911	Decreto de 22 de Abril	Reforma o ensino universitário. Cria as universidades de Lisboa e Porto
1911	Decreto de 25 de Maio	Extingue o Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, criando em sua substituição duas escolas autónomas: Instituto Superior de Comércio e Instituto Superior Técnico
1913	Lei nº 12 de 7 de Julho	Cria (pela 3ª vez e definitivamente) o Ministério da Instrução Pública, integrando nele o ensino industrial e comercial até aí sob tutela de serviços ligados às Obras Públicas, Comércio e Indústria
1913	Decreto nº 70 de 12 de Agosto	Cria Escolas Móveis para adultos, (cursos com a duração de dez meses) para o ensino da leitura, escrita, contas, rudimentos de geografia, história pátria e educação cívica (ministrada em palestras).
1913	Decreto nº 194 de 29 de Outubro	Cria um conjunto de Escolas Móveis para adultos em diversas localidades do país
1914	Decreto nº 954 de 15 de Outubro	Cria a Escola de Construções, Indústria e Comércio, em Lisboa, para prosseguir a formação da secção secundária do extinto Instituto Industrial e Comercial de Lisboa
1916	Decreto nº 2 609 de 4 de Setembro	Aprova o regulamento do Ensino Elementar Industrial e Comercial
1918	Decreto nº 4 409 de 14 de Junho	Coloca o ensino técnico-profissional na dependência exclusiva da Secretaria de Estado do Comércio (de onde havia saído aquando da criação do Ministério da Instrução Pública em 1913)
1918	Decreto 4 650 de 14 de Julho	Estabelece diversas disposições relativa ao ensino liceal
1918	Decreto nº 5 029 de 5 de Dezembro	Reforma do ensino industrial (escolas de artes e ofício, escolas industriais, escolas preparatórias, escolas de arte aplicada, institutos industriais, instituto superior técnico)

		e comercial (aulas de comércio, escolas elementares de comércio, institutos industriais, institutos superiores de comércio); divide em duas escolas o Instituto Industrial e Comercial do Porto: Instituto Industrial do Porto e Instituto Comercial do Porto; recria a partir da Escola de Construções, Indústria e Comércio o Instituto Industrial de Lisboa e o Instituto Comercial de Lisboa.
1919	Decreto nº 5 787-A de 10 de Maio	Promulga o regulamento do ensino primário superior
1919	Decreto nº 5 787-B de 10 de Maio de 1919	Reforma da Instrução Primária que passa a estruturar-se em ensino infantil, primário geral (com duração de cinco anos que passa a ser obrigatório) e primário superior. Generaliza o ensino em regime de coeducação.
1921	Decreto nº 7 869 de 5 de Dezembro	Cria o Instituto Industrial e Comercial de Coimbra
1924	Decreto nº 9 354 de 7 de Janeiro	Suprime as Escolas Primárias Superiores com exceção das financiadas pelos Municípios ou Juntas Gerais de Distrito
1924	Lei nº 1 579 de 10 de Abril	Permite as matrículas no 1º ano nas escolas primárias superiores mediante aprovação em exame de admissão
1924	Decreto nº 9 763 de 4 de Junho	Aprova as bases para a reorganização do ensino primário superior
1924	Decreto 9 951 de 31 de Julho	Reúne num só estabelecimento (novamente) o Instituto Industrial do Porto e o Instituto Comercial do Porto
1924	Decreto nº 10 248 de 4 de Novembro	Reorganiza o ensino primário superior
1924	Portaria nº 4 281 de 20 de Novembro	Determina a abertura imediata das escolas primárias superiores
1924	Decreto nº 10 397 de 19 de Dezembro	Suspende a extinção das Escolas Primárias Superiores, determinada pelo decreto 9 354 de 7 de Janeiro de 1924
1926	Lei nº 1880 de 8 de Junho (publicada a 24 de Junho)	Determina a cessação do regime de coeducação em todas as escolas primárias estabelecidas em centros populacionais com mais de 5000 habitantes, desde que neles exista mais de um lugar de professor
1926	Decreto nº 11 730 de 15 de Junho	Extingue as Escolas Primárias Superiores
1926	Decreto nº 12 091 de 10 de Agosto	Extingue o Instituto Industrial e Comercial de Coimbra
1927	Decreto nº 13 791 de 17 de Junho	Regulamenta o ensino primário; reduz a escolaridade obrigatória para 4 anos; determina a generalização do regime de separação de sexos para o ensino primário
1928	Decreto nº 16 077 de 26 de Outubro	Aprova os programas para o ensino primário elementar
1929	Decreto nº 16 730 de 13 de Abril	Aprova novos programas para o ensino primário elementar

1929	Decreto nº 16 782 de 27 de Abril (retificado a 1 de Maio)	Proíbe a emigração de indivíduos com mais de 14 anos e menos de 45 que não comprovem possuir um certificado de terem concluído a 3ª classe do ensino primário
1930	Decreto nº 18 140 de 28 de Março	Divide em dois graus o ensino primário elementar: o 1º grau (1ª, 2ª e 3ª classe) e o 2ª grau (4ª classe); reduz a escolaridade obrigatória para três anos
1930	Decreto 18 379 de 23 de Maio	Aprova o regulamento para a apreciação e adoção de livros e compêndios para o ensino primário elementar
1930	Decreto nº 18 420 de 4 de Junho	Organiza o ensino técnico-profissional (industrial e comercial)
1930	Decreto nº 18 646 de 19 de Julho	Cria as escolas do magistério primário em substituição das escolas normais que são extintas
1930	Decreto nº 18 724 de 5 de Agosto de 1930	Regulamenta o número e o funcionamento dos cursos noturnos do ensino primário elementar para o ano letivo 1930-31
1930	Decreto nº 18 819 de 5 de Setembro	Cria em cada região escolar ou círculo um quadro docente auxiliar; extingue as escolas móveis e o quadro dos professores provisórios; estabelece escolas incompletas em várias povoações rurais
1931	Decreto nº 20 181 de 7 de Agosto	Regulamenta a criação e extinção de escolas do ensino primário elementar
1931	Decreto nº 20 435 de 20 de Outubro (publicado em 24 de Outubro)	Regulamenta o número e o funcionamento dos cursos noturnos do ensino primário elementar para o ano letivo 1931-32
1931	Decreto nº 20 604 de 30 de Novembro (publicado a 9 de Dezembro)	Autoriza o governo a criar postos de ensino destinados à propagação dos conhecimentos que constituem o 1.º grau do ensino primário elementar
1932	Decreto nº 21 014 de 21 de Março	Torna obrigatória a inserção de determinadas frases nos livros de leitura adotados oficialmente
1932	Decreto nº 21 712 de 19 de Setembro (publicado a 07 de Outubro)	Extingue as escolas de ensino primário complementar
1932	Decreto nº 21 896 de 22 de Novembro	Regula o serviço noturno do ensino primário elementar
1933	Decreto nº 22 739 de 26 de Junho	Divide (novamente) o Instituto Industrial e Comercial do Porto em duas escolas: Instituto Industrial do Porto e Instituto Comercial do Porto
1935	Decreto nº 25 797 de 28 de Agosto	Determina as condições para a admissão de regentes para os postos de ensino
1936	Lei nº 1 941 de 11 de Abril	Altera a denominação do Ministério da Instrução Pública para Ministério da Educação Nacional; institui a Junta Nacional de Educação

1936	Decreto-Lei nº 27 003 de 14 de Setembro	Torna obrigatória a declaração de estar integrado na ordem social estabelecida pela Constituição Política de 1933, com ativo repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas, para admissão a concurso, nomeação, assalariamento e noutras circunstâncias com relação aos lugares do Estado e serviços autónomos, bem como dos corpos e corporações administrativas, e ainda para os candidatos à frequência das escolas que preparem para o funcionalismo, para exames pedagógicos de qualquer espécie ou grau de ensino e outros
1936	Decreto-lei nº 27 084 de 14 de Outubro	Promulga a reforma do ensino liceal; elimina a distinção entre curso geral e curso complementar e entre curso de letras e de ciências; extingue o regime de classes e repõe o regime por disciplinas; o curso com a duração de sete anos é divido em três ciclos; reforça a componente ideológica nacionalista, o culto dos heróis da Pátria, etc.
1936	Decreto-lei nº 27 279 de 24 de Novembro	Estabelece as bases em que deve funcionar o ensino primário regulamentando diversos aspetos do seu funcionamento: programas, livro único, transformação dos postos de ensino em postos escolares, exames, etc.
1937	Decreto nº 27 603 de 29 de Março	Aprova os programas para o ensino primário elementar; mantém em vigor o programa para a 4ª classe
1937	Decreto nº 27 882 de 21 de Julho	Regula a elaboração do livro único para cada uma das três classes do ensino primário elementar
1940	Lei n.º 1 985, de 17 de Dezembro de 1940	Aprova o início da execução do plano geral da rede escolar denominado «dos Centenários»
1941	Decreto nº 31 544 de 30 de Setembro	Restabelece no ensino liceal o curso geral e os cursos complementares de Letras e de Ciências
1947	Decreto 36 147 de 5 de Fevereiro	Cria, junto das escolas de ensino primário bibliotecas constituídas por livros em língua portuguesa
1947	Lei nº 2 025 de 19 de Junho de 1947	Promulga a reforma do ensino técnico e profissional (escolas, tipologia dos cursos, programas e currículos; avaliação dos alunos, etc.); cria para o ensino diurno o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico e introduz modificações nos cursos industriais e comerciais; para o o ensino técnico noturno cria os Cursos Complementares de Aprendizagem, os Cursos de Aperfeiçoamento e os Cursos de Mestrança
1947	Decreto-lei nº 36 507 de 17 de Setembro	Promulga a reforma do ensino liceal que passa a estruturar-se em três ciclos: 1º ciclo do ensino liceal (duração de dois anos), 2º ciclo (três anos) - ciclos que, no seu conjunto constituem o Curso Geral dos Liceus, 3º ciclo (curso complementar)
1947	Decreto-lei nº 36 508 de 17 de Setembro	Aprova o Estatuto do ensino liceal

1948	Decreto-lei nº 37 028 de 25 de Agosto	Altera a denominação da Direcção-Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio para Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional
1948	Decreto-lei nº 37 029 de 25 de Agosto de 1948	Promulga o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial
1952	Decreto-Lei nº 38 968 de 27 de Outubro de 1952	Promove o Plano de Educação Popular; reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, reorganiza a assistência escolar, cria os cursos de educação de adultos e promove uma campanha nacional de educação de adultos
1952	Decreto-Lei nº 38 969 de 27 de Outubro de 1952	Regula a execução do Decreto-Lei n.º 38968, quer no que diz respeito ao princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, quer quanto aos cursos de educação de adultos, quer quanto à campanha nacional de educação de adultos
1956	Decreto-Lei nº 40 964 de 31 de Dezembro de 1956	Procede a um balanço do Plano de Educação Popular; alarga a escolaridade obrigatória para os menores do sexo masculino para 4 anos de escolaridade; regulamenta os cursos de educação de adultos alargando esse ensino até à 4ª classe
1960	Decreto-Lei nº 42 994 de 28 de Maio	Atualiza os programas do ensino primário; alarga a obrigatoriedade da escolaridade de 4 anos às menores do sexo feminino
1964	Decreto-lei nº 45 810 de 9 de Julho	Aumenta a escolaridade obrigatória para seis anos; cria o Ciclo Complementar do Ensino Primário (5ª e 6ª classe)
1965	Decreto-lei nº 46 547 de 23 de Setembro	Cria o Instituto Industrial de Coimbra (que havia sido extinto em 1926)
1967	Decreto-Lei nº 47 480 de 2 de Janeiro	Institui o ciclo preparatório do ensino secundário em substituição do 1ª ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico que são unificados
1967	Decreto-lei nº 47 587 de 10 de Março	Permite ao ministro da educação determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino públicos
1968	Decreto-Lei nº 48 572 de 9 de Setembro	Promulga o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário; cria os cursos supletivos do ciclo preparatório para adolescentes e adultos
1968	Portaria nº 23 600 de 9 de Setembro	Cria as Escolas Preparatórias do Ensino secundário e o quadro de pessoal docente e administrativo
1968	Portaria nº 23 601 de 9 de Setembro	Aprova os programas do ciclo preparatório do ensino secundário, instituído pelo Decreto-Lei n.º 47480
1971	Decreto-lei nº 408/71 de 27 de Setembro	Promulga a Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional; cria a DGEP - Direcção-Geral de Educação Permanente

1971	Decreto-lei nº 440/71 de 22 de Outubro	Institui o ensino comercial no Instituto Industrial de Coimbra que altera a sua designação para Instituto Industrial e Comercial de Coimbra
1972	Despacho Ministerial de 9 de Agosto	Lança em regime experimental a escolaridade obrigatória de oito anos
1972	Decreto-Lei nº 482/72 de 28 de Novembro	Restabelece o regime de coeducação no ensino primário e institui-o no ciclo preparatório do ensino secundário
1973	Decreto nº 67/73 de 26 de Fevereiro	Extingue os postos escolares
1973	Lei nº 5/73 de 25 de Julho	Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo; estabelece a escolaridade obrigatória em oito anos [reforma Veiga Simão]
1973	Circular Série A nº 13/73 de 16 de Agosto	Presta esclarecimentos sobre a entrada em funcionamento dos Cursos Complementares do Ensino Secundário Técnico
1973	Decreto-lei 489/73 de 2 de Outubro	Restrutura os cursos de educação básica para adultos (cursos supletivos do ensino primário e preparatório)
1973	Decreto-lei nº 490/73 de 2 de Outubro	Reorganiza as bibliotecas criadas pelo Decreto-Lei n.º 36147, de 5 de Fevereiro de 1947 (que funcionavam junto das escolas primárias), designando-as como populares e prevendo a sua integração em futuros Centros de Educação Permanente
1973	Portaria 774/73 de 8 de Novembro	Regulamenta os cursos de ensino primário supletivo para adultos
1973	Portaria 781/73 de 10 de Novembro	Aprova os programas dos cursos de educação básica para adultos para o ensino primário supletivo
1973	Portaria 843/73 de 30 de Novembro	Fixa as regras para a organização dos cursos especiais para a formação de professores para o ensino primário supletivo dos cursos de educação básica para adultos)
1973	Portaria 908/73 de 21 de Dezembro	Aprova o regulamento dos exames do ensino primário supletivo para adultos
1974	Despacho 24-A/74 de 2 de Setembro	Extingue o exame final do ensino primário e substitui a escala de 0 a 20 pela de 1 a 5 na classificação dos alunos dos ensinos preparatório
1974	Decreto nº 735-A/74 de 21 de Setembro	Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário

1974	Decreto-lei nº 830 de 31 de Dezembro	Atribui o estatuto de ensino superior aos Institutos Industriais de Lisboa, Porto e Coimbra com a designação de Institutos Superiores de Engenharia
1975	Decreto-Lei nº 61/75 de 18 de Fevereiro	Suspende o funcionamento do 1º ano em todas as escolas do ensino superior respeitando ao ano letivo de 1974-75, salvo as exceções fixadas por despacho do ministro da Educação e Cultura
1975	Decreto-Lei nº 270/75 de 30 de Maio	Abole os exames de aptidão para acesso ao ensino superior; institui o Serviço Cívico Estudantil;
1975	Circular 1/75 de 19 de Junho	Determina a unificação do 1º ano do curso geral dos liceus e do 1º ano do curso geral do ensino técnico, instituindo o 7º ano unificado e define o respetivo plano de estudos
1975	Decreto-lei nº 363/75 de 11 de Julho	Aprova as bases programáticas para a reforma do ensino superior (objetivos, governo, acesso, aproveitamento, atividades, docentes, propinas, ação social escolar)
1975	Circular nº 12/75 de 1 de Setembro	Suspende a escolaridade obrigatória de oito anos; estabelece que o 7º ano unificado não constitui escolaridade obrigatória
1976	decreto-lei nº 327 de 6 de Maio de 1976	Atribui o estatuto de ensino superior aos Institutos Comerciais de Lisboa, Porto, Coimbra e Aveiro com a designação de Institutos Superiores de Contabilidade e Administração
1976	Decreto-Lei nº 384/76 de 20 de Maio	Regulamenta a criação e o funcionamento das Associações de Educação Popular
1976	Portaria 419/76 de 13 de Julho	Estabelece normas orientadoras do processo de aprendizagem e dos critérios e forma de avaliação final de educação básica para adultos
1976	Despacho do MEIC nº 283/76 de 7 de Setembro	Cessa a formação de educadores de infância nas escolas do Magistério Primário
1976	Decreto-lei nº 768/76 de 23 de Outubro	Autoriza o governo a criar Comissões Científicas de Restruturação para estabelecimentos universitários e outras escolas do ensino superior
1976	Decreto-lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro	Regulamenta a gestão das escolas do ensino preparatório e secundário
1976	Decreto-Lei nº 781-A/76 de 28 de Outubro	Estabelece a gestão democrática no ensino superior
1976	Despacho nº 243/76	Estabelece a criação do 8º ano do ensino unificado
1977	Despachos nº 6/77 e 18/77 (Janeiro)	Estabelecem a realização de exames nacionais a Português e Matemática para os alunos do último ano dos cursos complementares (atual 11º ano)

1977	Decreto nº 8/77 de 13 de Janeiro	Determina a restruturação do Instituto Superior das Ciências Sociais e Políticas
1977	Decreto nº 10/77 de 14 de Janeiro	Reconhece a necessidade de restruturação urgente da Faculdade de Economia da Universidade do Porto
1977	Decreto-Lei nº 12/77 de 20 de Janeiro de 1977	Cria cursos de Psicologia nas Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto
1977	Lei 5/77 de 1 de Fevereiro.	Cria o sistema público de educação pré-escolar
1977	Lei 7/77 de 1 de Fevereiro	Define a participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino
1977	Despacho 81/77 de 8 de Março	Cria uma comissão para estudo das modalidades de acesso ao ensino superior referindo, entre outras possibilidades, a realização de exames, e a fixação de *numerus clausus*
1977	Despacho 127/77 de 17 de Maio	Especifica as características e os conteúdos a considerar para a realização dos exames de acesso ao ensino superior, bem como determinados critérios de seleção a aplicar aos candidatos
1977	Lei nº 37/77 de 17 de Junho	Extingue o Serviço Cívico Estudantil
1977	Despacho nº 95/77 de 20 de Julho	Cria cursos noturnos com 1 ano de duração
1977	Decreto-lei 397/77 de 17 de Setembro	Autoriza o Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) a fixar por portaria o número máximo de estudantes a admitir anualmente à matrícula do 1º ano nos cursos do ensino superior
1977	Lei 421/77 de 4 de Outubro	Estabelece a gratuitidade da frequência do 9º ano unificado
1977	Portaria nº 634-A/77 de 4 de Outubro	Estabelece normas relativas ao acesso ao ensino superior (numerus clausus)
1977	Decreto-lei nº 427-B/77 de 14 de Outubro.	Cria o ensino superior de curta duração, constituído por dois tipos de estabelecimentos: escolas superiores técnicas e escolas superior de educação
1977	Portaria nº 677 de 14 de Novembro	Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Diretivos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário
1977	Decreto-Lei nº 478/77 de 15 de Novembro	Cria a Direcção-Geral de Extensão Educativa, extinguindo em simultâneo o Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis (FAOJ) e a Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP) [legislação anulada pela Assembleia da República]
1977	Decreto-lei, nº 491/77 de 23 de Novembro	Institui o Ano Propedêutico

1978	Lei 4/78 de 11 de Janeiro	Fixa a escolaridade obrigatória de seis anos para todos os indivíduos nascidos a partir de 1 de Janeiro de 1965.
1978	Portaria nº 210/78 de 15 de Abril	Determina o modelo de avaliação de conhecimentos a aplicar aos estudantes que frequentam o ano propedêutico
1978	Decreto-lei nº 80/78 de 27 de Abril	Determina que todos os estabelecimentos de ensino secundário (ex. liceus e escolas técnicas) passem a ter a designação genérica de escolas secundárias
1978	Despacho Normativo nº 140-A/78 de 22 de Junho	Estrutura os cursos complementares do ensino secundário para o ano de 1978-1979 e fixa o plano de estudos [cria o 10º e o 11º ano unificados]
1979	Lei nº 3/79, de 10 janeiro	Incumbe o Estado de assegurar o ensino básico universal e eliminar o analfabetismo; incumbe ao Estado a responsabilidade de elaborar o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (PNAEBA); cria junto da Assembleia da República o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA)
1979	Lei nº 9/79 de 19 de Março	Define as bases do ensino particular e cooperativo
1979	Decreto-Lei nº 61/79 de 30 de Março	Estabelece normas relativas à elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos
1979	Decreto-lei nº 187/79 de 22 de Junho	Institui o Conselho Nacional do Ensino Superior
1979	Decreto-lei nº 348/79 de 29 de Agosto	Institui o Conselho Nacional do Ensino Artístico
1979	Lei 65/79 de 4 de Outubro	Consagra as «garantias de liberdade de ensino» (liberdade de aprender e ensinar) e institui o Conselho para a liberdade de ensino
1979	Lei 66/79 de 4 de Outubro	Aprova a Lei sobre Educação Especial e cria o Instituto de Educação Especial.
1979	Decreto-Lei nº 448/79 de 13 de Novembro	Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária
1979	Decreto-Lei nº 519-R2/79 de 29 de Dezembro	Aprova o Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância [pondo fim ao regime de experiência pedagógica em que aquelas funcionavam e até à sua integração em escolas superiores de educação]
1979	Decreto-lei nº 513-T/79 de 29 de Dezembro	Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico que anteriormente se designava «ensino superior de curta duração»
1979	Decreto-Lei nº 534/79 de 31 de Dezembro	Institui a Direção-Geral de Educação de Adultos (DGEA) [ex DGEP] e aprova a lei orgânica para o seu funcionamento

1979	Decreto-lei nº 538/79 de 31 de Dezembro	Estabelece medidas para um efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas; reafirma a escolaridade obrigatória de seis anos
1979	Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de Dezembro	Aprova o Estatuto dos Jardins-de-Infância
1980	Despacho Normativo 206/80 de 15 de Julho	Aprova o regulamento de concessão de subsídios a associações de educação popular e outras instituições congéneres
1980	Decreto-lei nº 240/80 de 19 de Julho	Extingue o Ano Propedêutico e cria o 12º ano estruturado em duas vias: a via de ensino para prosseguimento de estudos e a via profissionalizante para um primeiro nível de qualificação profissional com vista a inserção no mercado de trabalho
1980	Decreto-Lei nº 243/80 de 21 de Julho	Regulamenta a colocação de professores do ensino primário em atividades de educação básica de adultos a desenvolver no âmbito da DGEA
1980	Despacho Normativo 300/80 de 13 de Setembro	Determina que sejam instituídas as comissões organizadoras de alfabetização e educação de base de adultos no âmbito da DGEA e define as respetivas normas regulamentares
1980	Decreto-lei nº 426/80 de 30 de Setembro	Reconhece a Universidade Livre como pessoa coletiva de utilidade pública, tendo por fim ministrar o ensino de nível pós-secundário.
1980	Despacho Normativo 325/80 de 7 de Outubro	Autoriza a DGEA a conceder bolsas de atividades de educação de adultos
1980	Decreto-lei nº 553/80 de 21 de Novembro	Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo; cria o Conselho Consultivo do Ensino Particular e Cooperativo
1981	Despacho 20/81 de 10 de Janeiro	Determina a colocação de professores do ensino primário em atividades de educação básica de adultos
1981	Despacho Normativo 202/81 de 12 de Agosto	Autoriza a DGEA, através do Fundo de Apoio à Educação Popular, a conceder subsídios destinados às comissões organizadoras de alfabetização e educação de base.
1982	Decreto-Lei nº 125/82 de 22 de Abril	Institui o Conselho Nacional de Educação
1982	Despacho Normativo 88/82 de 9 de Junho	Autoriza a DGEA a conceder bolsas de atividades em educação de adultos.
1982	Despacho Normativo	Determina a criação de cursos, a nível de ciclo preparatório, no âmbito de um projeto experimental de

	103/82, de 24 de Junho	educação recorrente de adultos, na Empresa Pública das Águas de Lisboa.
1982	Despacho Normativo 263/82 de 30 Novembro	Cria os cursos experimentais de educação recorrente, ao nível do 2ª ciclo, no Ministério do Trabalho
1983	Despacho 23/ME/83 de 10 de Fevereiro	São abolidos os exames nos ensinos preparatório e secundário oficial ou particular com paralelismo pedagógico, diurno e noturno, substituindo-os por um sistema de avaliação contínua.
1983	Despacho Normativo 54/83 de 19 Fevereiro	Determina a criação de cursos a nível de ciclo preparatório no âmbito de um projeto experimental de educação recorrente de adultos (ERA) na Companhia Carris de Ferro de Lisboa
1983	Despacho normativo nº 194-A/83 de 21 de Outubro	Cria o ensino técnico-profissional (cursos técnico-profissionais e cursos profissionais a ministrar após o 9.º ano de escolaridade e estabelece as normas de estruturação e funcionamento dos respetivos cursos) [reforma Seabra]
1983	Despacho Normativo 207/83 de 22 Novembro	Cria cursos a nível de ensino preparatório, no âmbito de um projeto experimental de educação recorrente de adultos (ERA), no distrito de Castelo Branco.
1984	Decreto-lei nº 102/84 de 29 de Março	Cria uma modalidade de formação profissional inicial (jovens entre os 14 e os 24 anos com a escolaridade obrigatória concluída) em "regime de aprendizagem" (alternância) que reconhece a empresa como "espaço privilegiado de formação" e atribui simultaneamente um diploma escolar e um certificado de aptidão profissional
1984	Decreto-lei nº 301/84 de 7 de Setembro	Estabelece uma série de obrigações e deveres de alunos, encarregados de educação, autarquias e Estado Central com vista ao cumprimento da escolaridade obrigatória
1985	Decreto-Lei nº 100-B/85 de 8 de Abril	Estabelece as regras gerais a que deverá obedecer qualquer proposta de criação de estabelecimentos de ensino superior particular e cooperativo.
1986	Decreto-lei nº 100/86 de 17 de Maio	Reestrutura a carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos primário, preparatório e secundário.
1986	Despacho Normativo 56/86 de 8 de Julho	Cria cursos de ensino preparatório, no âmbito do projeto de educação recorrente de adultos (ERA), na PORTUCEL - Empresa de Celulose e Papel de Portugal
1986	Despacho Normativo 73/86 de 25 de Agosto	Determina que, a partir do ano letivo de 1986-1987, seja implementado um projeto experimental de reestruturação dos cursos noturnos do ensino preparatório e do ensino secundário; estabelece que o curso geral noturno do ensino secundário funcione nas escolas com condições adequadas segundo um sistema de unidades capitalizáveis

1986	Despacho 34/EBS/86 de 19 de Setembro	Generaliza a todo o ensino secundário noturno o sistema de unidades capitalizáveis
1986	Lei nº 46/86 de 14 de Outubro	Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo que organiza o sistema de ensino em *educação pré-escolar* (facultativo para as crianças entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico), o *ensino básico* (nove anos de escolaridade universal, obrigatória e gratuita, estruturada em três ciclos), o *ensino secundário* com três anos de duração e vias diferenciadas (prosseguimento de estudos e qualificação profissional), o *ensino superior* (universitário e politécnico), as *modalidades especiais de educação escolares* (educação especial, formação profissional, ensino recorrente de adultos, ensino à distância, ensino de português no estrangeiro), e a *educação extra-escolar* (modalidades informais de educação, numa perspetiva de educação permanente)
1987	Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro.	Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação; cria a Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAEE) [que assume, entre outras, as funções até aí atribuídas à Direcção-Geral de Educação de Adultos (DGEA)]
1987	Despacho Normativo 4/87 de 26 de Janeiro	Atribui à DGAEE (em conjunto com a Direcção-Geral do Ensino Básico) a responsabilidade dos novos cursos noturnos a funcionar, em regime de experiência, nas escolas preparatórias
1987	Portaria 95/87 de 10 de Fevereiro	Cria cursos de educação de base de adultos de nível correspondente e equivalente aos ensinos primário e preparatório; revoga a Portaria nº 419/76 de 13 de Julho
1987	Lei 19/87 de 1 de Junho	Fixa o dia do estudante
1987	Lei nº 31/87 de 9 de Julho	Altera o Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Abril que instituía o Conselho Nacional de Educação; extingue o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA) e o Conselho para a liberdade de ensino
1988	Portaria 243/88 de 19 de Abril	Passa para a responsabilidade da Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa todos os cursos de ensino preparatório noturno, cuja estrutura curricular consta do Despacho Normativo nº 73/86, de 25 de Agosto e da Portaria nº 95/87, de 10 de Fevereiro, para os cursos que prosseguem a estratégia de educação recorrente. Determina que a passagem dos aludidos cursos para a responsabilidade do citado organismo, se efetue a partir do início do ano letivo de 1988-1989
1988	Despacho Normativo 42/88 de 15 de Junho	Estabelece que o curso geral noturno do ensino secundário, criado pelo Despacho Normativo n.º 73/86, de 25 de Agosto, tenha uma organização pedagógica assente no sistema de ensino por unidades capitalizáveis.

1988	Despacho Normativo 58/88 de 22 de Julho	Estabelece o plano curricular dos cursos noturnos do 2.º ciclo do ensino básico
1988	Lei nº 108/88 de 24 de Setembro	Lei da Autonomia Universitária
1988	Decreto-Lei nº 484/88 de 29 de Dezembro de 1988	Altera a denominação, estrutura e funcionamento do Conselho Consultivo do Ensino Particular e Cooperativo; altera a designação da Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa que passa a designar-se Direcção-Geral de Extensão Educativa (DGEE)
1989	Decreto-lei nº 26/89 de 21 de Janeiro	Cria as escolas profissionais visando, entre outros objetivos, fortalecer os mecanismos entre a escola e o mundo do trabalho através do desenvolvimento de modalidades alternativas ao sistema formal de ensino
1989	Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro	Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário
1989	Decreto-lei nº 286/89 de 29 de Agosto	Aprova os planos curriculares para os ensinos básico e secundário; ao nível do ensino secundário procede-se à distinção entre os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos e os cursos predominantemente orientados para o ingresso na vida ativa (cursos tecnológicos)
1989	Decreto-lei nº 362/89 de 19 de Outubro	Aprova a Lei Orgânica da Direcção-Geral de Extensão Educativa
1990	Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril	Aprova o Estatuto da Carreira de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário
1991	Decreto-lei nº 74/91 de 9 de Fevereiro	Estabelece o quadro geral da organização e desenvolvimento da Educação de Adultos nas suas componentes de ensino recorrente (que se generaliza como modalidade predominante do ensino primário ao ensino secundário) e educação extraescolar
1993	Decreto-Lei n.º 133/93 de 26 de Abril	Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação; estabelece que a responsabilidade do sistema de educação de adultos pertence aos Departamentos de Educação Básica e do Ensino Secundário [extingue de facto a Direcção-Geral de Extensão Educativa]