



INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

TORNE-SE LEITOR DA BIBLIOTECA DO ISPA

(Pavilhão Escolar da Feira Popular, Av. da República, Telef. 76 87 79)

GRANDES ÁREAS TEMÁTICAS

ANTROPOLOGIA — ETOLOGIA — PSICANÁLISE — PSICOLOGIA CLÍNICA —
PSICOLOGIA DA CRIANÇA — PSICOLOGIA SOCIAL — PSICOMETRIA — PSI-
COPATOLOGIA — PSICOPEDAGOGIA — PSICOTERAPIA — SEXOLOGIA

Oferecemos as seguintes formas de acesso à documentação:

- Leitura local ou domiciliária
- Lista quinzenal de novas aquisições
- Pesquisas retrospectivas (Recuperação por temas da informação existente na Biblioteca)
- Bibliografias especializadas
- Difusão selectiva da informação (Actualização permanente em domínios bem definidos dos leitores interessados)

Para se tornar LEITOR DA BIBLIOTECA envie-nos:

- 2 fotografias
- 300\$00, que são o valor da sua quota anual
- Indicação do nome, profissão, residência, telefone e local de trabalho

e receberá dentro em breve o seu cartão de LEITOR

Horário:

Das 10.30 às 13.00 horas

Das 16.30 às 20.30 horas

Contribua para transformar a Biblioteca do ISPA num Centro de Documentação vivo e actualizado. Utilize a informação ao seu dispor. Envie sugestões e esteja atento às nossas propostas.

A Democracia e o Socialismo na Educação em Portugal (*)

STEPHEN R. STOER (**)

Existiram duas principais ideologias educativas na formação social portuguesa, no período que se seguiu à segunda das duas maiores e mais duradouras intervenções políticas das Forças Armadas Portuguesas neste século, isto é, no período decorrente do 25 de Abril de 1974. Em certo sentido, pode denominar-se uma delas como sendo de natureza democrática, e a outra como sendo socialista. Em aditamento, estiveram presentes reminiscências da ideologia educacional Salazarista, uma ideologia de sabor claramente «feudal» (como Maria Filomena Mónica também bem demonstrou na sua análise da construção e articulação da ideologia Salazarista no sector da escola primária durante os anos de 1926 a 1939) (Maria Filomena Mónica, 1978), embora mais como ecos lamentosos de uma época hoje decididamente ultrapassada. O principal objectivo deste artigo é averiguar aquilo que a democracia e o socialismo significaram, respectivamente, para as ideologias educacionais «democrática» e «socialista». Igualmente importante será, talvez, a tentativa de verificar o modo como, na presente década, a educação e o

desenvolvimento estiveram interligados em Portugal.

Uma retrospectiva breve

Durante o período da I República (de 1910 a 1926), a democracia e o socialismo em Portugal articulavam-se com a educação, a primeira de uma forma declarada, o segundo apenas hesitantemente. Foi durante a I República que teve lugar «o grande incremento da reforma do ensino português» (Keith, 1973) (embora Manuel da Silva Passos — «Passos Manuel» —, o líder da revolução de Setembro no século XIX, tenha em grande parte preparado o caminho para as futuras reformas do período republicano). Os principais objectivos das reformas de 1911 eram a descentralização da instrução primária (centralizada novamente, contudo, em 1918), a extensão desta aos meios rurais, o aumento salarial dos professores (os quais eram da maior importância para a política educacional republicana, que os concebia como uma força capaz de realizar a mudança social suplantando, ou pelo menos rivalizando, com a tradicional liderança dos padres das pequenas comunidades) e o desenvolvimento geral de todos os sectores da educação. Em resumo, as opor-

(*) Trabalho feito a partir de uma comunicação apresentada num seminário sobre Portugal na Open University, Inglaterra (Março, 1979).

(**) Sociólogo. Professor no I. A. A. C. F.

tunidades educacionais eram estendidas a camadas cada vez mais vastas da população. Em 6 de Março de 1921, era fundado o Partido Comunista Português. Ainda durante o período republicano, os anarco-sindicalistas, através do seu porta-voz, *A Batalha*, realizaram algumas das primeiras ligações importantes entre a educação e o trabalho.

Em 28 de Maio de 1926 encerrou-se dramaticamente o período republicano, com a tomada do poder pelas Forças Armadas. O Exército fornecia, assim, o aparelho que iria permitir à fracção mercantil da burguesia manter o seu predomínio económico, ao mesmo tempo que o poder político era entregue a António de Oliveira Salazar, o ministro das Finanças mandado chamar para tomar medidas drásticas de acordo com linhas económicas clássicas (isto é, equilíbrio da balança de pagamentos, reconstrução das reservas de ouro, congelamento de salários, etc.), de modo a «resolver» a crise económica contínua provocada pelo período republicano (Pimlott, 1977; Stoer, 1978). Salazar permaneceu no poder até 1968.

No referente à reforma do ensino no período que decorreu entre os finais dos anos 20 até ao fim da década de 60, «o Portugal de Salazar» constituiu algo de relativamente único — pois, ao invés de avançar, recuou. Este período pode dividir-se em duas partes: a primeira, de 1930 a 1950, centrada numa ideologia dominante — que, evidentemente, politizava explicitamente a educação, ligando-a estreitamente ao poder político; a segunda, de 1950 a 1973, em que a educação começou a ter uma certa autonomia devido, paradoxalmente, à construção de um complexo aparelho repressivo do Estado⁽¹⁾. Naturalmente que só no segundo período é que

(1) Paradoxalmente, isto é, até ao momento em que se tenham em conta as contradições em grande parte responsáveis pelo aparecimento do aparelho repressivo.

as ideologias oposicionistas da educação tornaram visíveis na formação social.

A ideologia educacional Salazarista tinha por base o princípio «Deus, Pátria, Família», o qual pode ser representado, em relação às futuras políticas educacionais do Estado Novo, pelas seguintes linhas fundamentais tal como foram expostas no I Congresso da União Nacional (1934): na educação deveria haver «uma redução dos programas de modo a permitir-se uma concentração no “fundamental”, com saliência para os “conhecimentos aplicados” (quer dizer, para o desenho e para os trabalhos manuais no caso dos rapazes, e para as actividades domésticas no das raparigas), devendo “todos os princípios evocar as ideias de pátria, família e amor à terra natal”» (Cabral Pinto, 1977).

Para ilustrar os efeitos das políticas educacionais do Estado Novo, podemos debater-nos sobre qualquer sector do ensino, mas talvez o da formação de professores seja o mais elucidativo. Em 1936, as Escolas do Magistério (estabelecimentos de ensino para formação de professores primários) foram encerradas com o pretexto de que um programa de formação centrado em «objectivos pedagógicos» constituía uma perda de tempo, de dinheiro e de inteligência. Estas escolas foram reabertas mais tarde, em 1942, sendo embora o curso reduzido de três para dois anos. Entretanto, os «regentes escolares», isto é, «professores» que possuíam apenas a instrução primária (quatro anos de escolaridade), foram chamados para ocupar cargos de professores nessas escolas, providenciando-se, assim, uma maneira «económica» para formar professores. Só em Fevereiro de 1943 é que os programas, quer dizer, os currícula dos Magistérios foram aprovados pelo Decreto-Lei n.º 52 629, mantendo-se em vigor até Outubro de 1974. Para que tenhamos uma ideia da natureza destes programas, eis um extracto da secção sobre «pedagogia e didáctica geral»: «O que é necessário ensinar nesta primeira parte (pe-

dogia) é de pouca importância, não deve ocupar mais do que um quarto de semestre (pouco mais de um mês) do tempo do professor.

«Não devem permitir-se nas Escolas do Magistério Primário quaisquer discussões das finalidades a que se destina o processo de formação dos seres humanos em fase de crescimento. Por um lado, os alunos não possuem a formação cultural necessária para discutir assuntos de tal complexidade; por outro, o nosso país não se encontra num estado de indecisão crítica respeitante à conduta de vida e aos valores sociais. Orientando os alunos, hoje, segundo valores perfeitamente definidos...» (Cabral Pinto, 1977).

Restam poucas dúvidas de que a educação das massas, desempenhou um papel predominantemente repressivo durante a maior parte do período Salazarista, cumprindo funções que, mais tarde, já na última fase do regime, se tornaram parte integrante de um elaborado aparelho repressivo estatal.

Mónica refere-se à escola Salazarista como uma escola que, mais do que «educar» crianças, tentou «modelá-las» (M. F. Mónica, 1978). O Estado Novo quis destruir essencialmente, as ideias e as práticas iniciadas no tempo da I República e desafiar as noções de mobilidade social em nome da ordem e da hierarquia estabelecida, tentando, assim, minorizar o ênfase que a República colocara em valores como a igualdade e a liberdade.

Reforma de Veiga Simão

Até seguir ao afastamento de Salazar, em 1938, e após vários anos de guerra colonial, começou um período de «liberalização» do regime repressivo. Em 1971, como manifestação concreta desse período e depois de 30 anos de estagnação no concernente ao ensino, surgiu em Portugal uma importante e decisiva reforma educacional, conhecida

como a Reforma de Veiga Simão. Esta Reforma, expressão de quase duas décadas e meia de resistência popular e democrática a uma estrutura educacional de um estado corporativo elitista e antiquado, não conseguiu, evidentemente, resolver as contradições presentes na formação social portuguesa. Na verdade, ao invés de solucionar contradições, pode contrapor-se que ela, como parte do processo de liberalização/democratização de um sistema de estado hierárquico e autoritário, apenas ajudou a alargar o já considerável fosso entre o «povo» — uma ténue aliança entre as insignificantes burguesias domésticas e a classe trabalhadora (urbana e rural) — e os sectores dominantes, o qual terá, eventualmente, conduzido à explosão de descontentamento popular que, em Portugal, é agora sinónimo da Revolução de 25 de Abril de 1974.

A Reforma de Veiga Simão foi o indicador concreto do colapso da ideologia educacional dominante da era de Salazar. Num contexto mais vasto, ela constituiu outro indicador importantíssimo do colapso de um discurso originário de uma complexa aliança entre a burguesia mercantil, os grandes latifundiários e certos sectores das Forças Armadas. Tratou-se, portanto, do símbolo do desmoronamento da ideologia prevalecente, que abarcava num todo único o sistema de ensino, o sistema político e o aparelho de Estado, uma ideologia «tradicionalista» baseada num *weltanschauung* essencialmente mercantil de uma burguesia comerciante, combinado com fortes elementos «ruralistas». Pode argumentar-se que o declínio desta ideologia se tornara há muito evidente, dada a necessidade do regime em manter um aparelho de Estado fortemente repressivo; a Reforma de Veiga Simão foi apenas a confirmação de uma ruptura que já antes tinha mostrado o seu carácter «inevitável», com a Campanha Presidencial de Delgado, «muitos anos atrás», em 1958.

O facto do Estado português, durante aquilo que temos vindo a chamar de segunda

parte do regime Salazarista (isto é, de 1950 a 1974), não ser *hegemónico*, no sentido da distinção Gramsciana, mas constituir antes o predomínio da aliança de uma classe dominante sobre uma formação social através da força e da coerção, teve importantes implicações. Em primeiro lugar, o Estado português desempenhou durante muito tempo um importante papel económico; não existiu em Portugal qualquer período capitalista do tipo *laissez-faire*. Este facto, aliado ao estatuto periférico de Portugal, impede que se fale de um Estado «intervencionista» no caso português, no sentido em que tal expressão é usada no caso de países industrialmente avançados. Naturalmente, que o processo de *reestruturação* do Estado e a *redefinição* da educação tiveram a sua especificidade própria em Portugal⁽²⁾. Particularmente, a recente reestruturação do Estado em Portugal, significou a institucionalização da democracia representativa; quanto à redefinição da educação ela trouxe, em resumo, a institucionalização da igualdade de oportunidades (ainda longe de se verificar na prática) e o incremento do «profissionalismo» (pela construção de uma estrutura sindical capaz de proporcionar aos professores uma autonomia crescente, embora lenta). Mais do que um deslocamento *em direcção* a um planeamento burocrático centralizado e a versões de democracias participativas, como Donald afirma ter acontecido na Grã-Bretanha, houve antes uma *deslocação para longe* de ambos⁽³⁾. Estas

(2) P. Schmitter afirmou ter existido em Portugal um deslocamento de uma forma de estado predominantemente «estatal-corporativista», para uma outra predominantemente «social-corporativista». Contudo, a definição do Estado português como forma de «social-corporativismo», isto é, um «componente concomitante da prosperidade de Estado pós-liberal própria de um capitalismo evoluído e democrático», dificilmente parece ajustar-se (H. M. Makler, 1975).

(3) No referente à democracia participativa, particularmente após o 25 de Novembro de 1975 (v. nota 7).

duas formas de poder de Estado surgem não como modos de intervenção do Estado para fazer frente à crise na acumulação de capital, mas antes articuladas em ideologias educacionais e concretizadas a vários níveis no aparelho educacional sob a forma de programas e de pedagogia. Este aspecto será desenvolvido mais adiante.

A Reforma de Veiga Simão, por conseguinte, expressou duas diferentes formas de conflito. Por um lado, ela fez parte da luta por um Estado hegemónico, por um poder consentido, por garantias que impedissem os detentores do poder de o utilizar para os seus interesses privados, em suma, pela democracia. No concernente à Reforma isto significou, com efeito, uma maior igualdade de oportunidades na educação, em termos de acesso, quantidade de educação, regionalização e sexo. Por outro lado, ela ocupou-se de uma nova via para o desenvolvimento, de um projecto de *modernização*. Por outras palavras, a Reforma Veiga Simão exprimiu mais do que apenas uma exigência de acesso ao ensino, já que ela implicou também mudanças básicas na orientação da economia. Até ao ponto em que as ideologias são moldadas por aquilo a que elas se *opõem*, tanto como por aquilo a que elas são *favoráveis*, a Reforma de Veiga Simão, embora não sendo a causa do processo de reestruturação e de redefinição, teve realmente o efeito de especificar o problema. Ela exprimiu de uma maneira relativamente dogmática (considerando os limites óbvios das suas hipóteses de implementação) os objectivos dos «Desenvolvimentistas», um grupo de economistas que, com o seu modelo de desenvolvimento económico, desafiou a hegemonia social e política dos «Tradicionalistas», um grupo largamente composto por advogados⁽⁴⁾. Isto explica a razão porque a

(4) Ver Sacuntala de Miranda, 1979. Miranda chama também a atenção para o importante papel da OCDE em influenciar as políticas educacionais portuguesas nos anos 50 e 60.

actual política educacional, na sua forma tecnocrática e humano-capitalista, pode ser entendida como a continuação do processo iniciado pela Reforma de Veiga Simão, antes da Revolução de 25 de Abril de 1974, como adiante veremos mais claramente.

Naturalmente que o contexto internacional constituía, e constitui ainda, um elemento vital na determinação das políticas nacionais de educação em Portugal. As políticas e ideologias em confronto capazes de transformar as instituições a nível nacional, não podem ser compreendidas tendo somente como referência forças confinadas às fronteiras do país. Contribuindo para o discurso de uma nova orientação económica em Portugal, e, conseqüentemente, afectando indirecta ou mesmo directamente o advento da Reforma de Veiga Simão, estavam organizações como a OCDE, a EFTA, e, claro, a CEE, no sentido em que era em direcção à Europa que se dirigia essa nova orientação. Institucionalizada em importantes entidades ligadas à política, tais como a OCDE, a UNESCO e a USAID, assim como em fundações do maior destaque, especialmente a Ford e a Rockefeller, e, particularmente, no Banco Mundial, estava obviamente o capital humano e económico da abordagem educativa. As reformas propostas por Veiga Simão estavam em estreita consonância com os objectivos do planeamento educacional do modelo do capital humano, não sendo embora, evidentemente, de modo nenhum redutíveis a eles, de acordo com o que atrás afirmámos. Hans Weiler afirmou explícitas algumas das noções em que se baseavam os objectivos deste planeamento educacional: «o papel da educação contribuir para o desenvolvimento económico, pelo preenchimento das necessidades humanas do mercado de trabalho»; por conseguinte, planear a educação é «elevar ao máximo a sua contribuição para o crescimento económico, possibilitando o fornecimento adequado de indivíduos em busca de emprego» (Weiler, 1978). Tal como Weiler

sugere, os pressupostos que estão por detrás destes objectivos, isto é: 1) que a educação é um motor do desenvolvimento (especialmente do económico) e 2) que o futuro desenvolvimento do ensino é previsível e manipulável — não passam de simples mas perigosas suposições, as quais subordinando-se exclusivamente a considerações económicas, negam a realidade mais complexa das interacções entre os interesses económicos, a estrutura social e o poder político.

Concretamente, as reformas de Veiga Simão eram as seguintes: aumento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos; um período pós-compulsório de mais 4 anos de educação — nomeadamente em escolas polivalentes; reforma do ensino superior; reforma respeitante à formação de professores através da criação de escolas superiores de formação e de departamentos universitários de ciências da educação. O princípio predominante era o da «igualdade de oportunidades na educação». As palavras que se seguem são tiradas do programa da «Reforma Geral da Educação em Portugal», apresentada ao país, via rádio, por Veiga Simão, em 6 de Janeiro de 1971: «O programa da reforma em projecto expressa uma filosofia que tenta abranger o duplo princípio de que a educação do indivíduo constitui o objectivo principal de qualquer sistema educativo e que todos, na base de oportunidades iguais, deverão poder encontrar nesse sistema a via que garanta o seu direito inalienável a ser educado. Daqui se poderá concluir que o sistema educativo não deve estar directamente subordinado aos imperativos do desenvolvimento económico» (José Veiga Simão, 1971).

No entanto, apesar da conclusão de Veiga Simão, a qual, pode-se dizer, vem resumir as formas de resistência popular e democrática a que nos referimos atrás (cujos efeitos ajudaram a sustentar a Reforma, quando outras políticas «liberais» se começaram a distanciar da política do governo, à medida que o período de liberalização se retraía, em

1973 — ver João Martins Pereira, 1979), o princípio da igualdade de oportunidades educativas vem expressar muito claramente uma intenção económica. Finn, Grant e Johnson, por exemplo, mostraram com bastante lucidez que tal princípio é: «baseado numa concepção de educação como «mercadoria», que deveria ser partilhada de uma forma mais justa, tendo o uso e abuso de tal concepção efeitos económicos pertinentes. O ponto de referência fundamental... é uma concepção essencialmente liberal de sociedade, como um mercado no interior do qual os indivíduos competem. A questão, de acordo com esta «filosofia», é permitir que eles possam competir de uma forma mais justa» (Finn, Grant e Johnson, 1977).

Criticando estes argumentos, Raymond Williams sugeriu, no entanto, que para muita gente tal princípio representou a expansão dos recursos educacionais e das oportunidades educativas, sendo esse o seu cunho democrático e popular (R. Williams, 1978). De facto, visto por este prisma, há um tom reducionista nas concepções de Finn, Grant e Johnson no respeitante ao princípio sobre o qual James Donald insiste, ao afirmar que eles não podem particularizar a articulação da crise educacional com a «conjuntura socio-histórica» (James Donald, 1979). Contudo, e este é o ponto que nos interessa para aquilo a que nos propusemos, Finn, Grant e Johnson conseguiram, de facto, chamar a atenção para a forte relação entre o princípio de igualdade de oportunidades em sociedades capitalistas, com a sua inerente noção de meritocracia, e as forças de mercado. Isto permite-nos colocar o discurso «humanístico» de Veiga Simão em perspectiva, isto é, analisá-lo no contexto geral de um país localizado na periferia da Europa capitalista, esforçando-se, no início dos anos 70, por se desenvolver sob o ponto de vista económico e político, tentando, assim, afastar de si meio século de ditadura repressiva.

O período após o 25 de Abril de 1974

As controvérsias acerca do período que decorreu entre o golpe de 25 de Abril de 1974 e o frequentemente denominado «contragolpe» de 25 de Novembro de 1975^(*), são centradas amiúde na questão de saber se em qualquer momento desse período existiu uma «situação revolucionária», isto é, se «estavam ou não reunidas as condições para uma tomada de poder que poderia ter originado um corte radical com as relações de produção capitalistas». Esta controvérsia tornou-se mais complexa devido ao papel activo desempenhado pelas Forças Armadas na Revolução portuguesa, implica uma série de questões acerca de certos conceitos e sua interpretação, alguns dos quais iremos abordar a seguir. Consideramos que a questão mais reveladora na área das ideologias da educação é, de longe, a que é posta por Poulantzas, por exemplo, da seguinte forma: «terá o golpe em si e os confrontos que se lhe seguiram sido simplesmente outra manifestação do problema que afectou desde sempre a burguesia portuguesa, concretamente a sua incapacidade em estabelecer um discurso ideológico burguês com carácter hegemónico, que lhe possibilitasse garantir formas de organização política mais fortes?»^(*).

Afigura-se evidente para a maior parte dos observadores que a hegemonia e a liderança do processo de democratização portuguesa, alguns meses após o golpe, estava nas mãos das massas populares. Não houve uma articulação uniforme deste processo e as divisões que existiram eram claramente ma-

(*) Data do desmantelamento de uma revolta armada da extrema-esquerda, pequena em escala, e, segundo algumas opiniões, provocada pela Direita, para acabar com o «beco sem saída» do «Verão quente» de 1975, quando o país esteve algumas vezes, à beira de uma guerra civil. Ver J. P. Faye, 1976.

(*) Ver Poulantzas, N., 1976.

nifestas ao nível do Movimento das Forças Armadas (MFA). Depois do 25 de Novembro de 1975, a situação transformou-se de uma forma bastante dramática: a «burguesia doméstica»^(*) manobrou de modo a assegurar a liderança do processo, completando a trajectória que ela própria tinha iniciado antes do 25 de Abril durante o período de «liberalização» em direcção a um domínio absoluto. Talvez que o conceito de «domínio» não seja o mais correcto, no entanto, até à presente conjuntura, nenhuma fracção da burguesia se mostrou capaz de unificar essa classe de uma forma que lhe possibilitasse obter a hegemonia do discurso político geral de maneira a garantir, assim, a sua própria segurança.

Presentemente, as formas de organização política parecem ser relativamente estáveis, após a turbulência do período revolucionário, apesar da sombra da intervenção militar, que insiste em constituir-se a si própria como uma determinação importante do futuro da revolução portuguesa. A conjuntura internacional, a importância estratégica de Portugal para o Ocidente e o apoio popular à democracia, possibilitarão à burguesia manter o seu domínio em relação ao futuro mais próximo, sem que haja outra «ruptura» de implicações tão profundas. Evidentemente que os efeitos do período de liderança das massas populares estão ainda demasiado presentes na formação social. Isto pode ser sentido a diversos níveis, por exemplo, na formação, nas formas de organização democrática, nos modos de avaliação utilizados nas escolas e universidades, e, a um ní-

(*) Expressão usada por Poulantzas, para designar uma burguesia local não totalmente independente do capital estrangeiro, de uma outra que é, quer dizer, uma «burguesia nacional». Na medida em que esta burguesia nacional está interessada no desenvolvimento interno e na expansão do mercado interno, ela tende a ser polarizada contra a exploração do capital estrangeiro. Poulantzas, 1976, p. 48.

vel mais abstracto, na maneira pela qual os efeitos desse período se encontram expressos na Constituição da República Portuguesa. Nos termos desta última, vejamos os dois primeiros artigos da Constituição entrados em vigor em 1976:

1 — Estabelece uma República «soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular, com vista à transformação da sociedade actual numa sociedade esm classes»;

2 — Define como um dos objectivos do Estado Português, «assegurar a transição para o socialismo, através da criação de condições para o exercício democrático do poder pelas classes trabalhadoras» (Constituição da República Portuguesa, 1976).

Em consequência do facto de não ter existido em Portugal um Estado hegemónico durante algumas décadas, e como resultado da instabilidade do novo Estado, os confrontos ideológicos apresentam-se compreensivelmente acesos na formação social. Isto torna-se particularmente verdadeiro no concernente a instituições de ensino, que possuem necessariamente uma efectividade própria que lhes é inerente. A política educativa, entretanto, encontra vários graus de aceitação e utilização a todos os níveis da educação. Tal facto, constituiu largamente a «crise» da educação em Portugal dos últimos dois ou três anos. Gradualmente, contudo, à medida que se vai desenvolvendo um «consenso» em educação (com os recentes reverses da estratégia governamental, no entanto, torna-se discutível se tal consenso se continuará a desenvolver), essa «crise» começa a ser vista mais em termos económicos, e, por conseguinte, «tradicionais».

A nova Constituição expressa precisamente a luta pela hegemonia que tem vindo a verificar-se na formação portuguesa desde o 25 de Abril de 1974. Neste sentido, ela pode ser vista como uma espécie de elo de ligação entre aquilo que constituía um confronto mais vasto ao nível do discurso político geral antes da tomada de posse do I Go-

verno Constitucional (1976), e a fase mais regional de luta nas instituições de ensino, após esse acto de tomada de posse. Um dos resultados da tentativa da Constituição em articular ideologias educacionais diferentes, e, essencialmente em conflito, redundou em algo de ambíguo quanto à sua interpretação. Todavia, ela foi considerada por quase todos como sendo uma Constituição de «Esquerda», definindo-a alguns sectores como «a Constituição mais progressista da Europa do Leste». A sua revisão é hoje tida como ponto assente pela maior parte dos sectores do espectro político, principalmente de maneira a pô-la de acordo com o actual discurso político dominante, embora instável (recentemente, certas forças políticas lamentaram o facto de a Constituição ser «inaçeptável» para a entrada de Portugal no Mercado Comum). Os quatro artigos que se seguem pertencem à secção respeitante à educação:

Artigo 73.º — O Estado promoverá a democratização do ensino e das condições que permitam que a educação contribua para o desenvolvimento da personalidade, rumo a uma sociedade democrática e socialista;

Art. 74.º — Garante a todos os cidadãos o direito à educação e à «igualdade de oportunidades» no concernente à educação;

Art. 75.º — Sugere uma discriminação positiva em relação a grupos sociais desfavorecidos — o Estado deve «estimular a formação de cientistas e técnicos provenientes das classes trabalhadoras»;

Art. 76.º — E mais, o acesso à universidade deverá «estimular e favorecer o ingresso de trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras» (Constituição, 1976).

Educação e democracia

A Constituição Portuguesa, efectivamente, tenta articular concepções de uma educação de tipo democrático, com outras de tipo so-

cialista. A educação de tipo democrático significa, fundamentalmente, um sistema educativo meritocrático. Quanto à educação de tipo socialista, ela significa, no caso português, a «alfabetização», isto é, campanhas de educação, e, em geral, uma «abertura das escolas às massas. Ela implica também noções mais profundas acerca da democracia expressas, principalmente, através da noção de «poder popular».

A educação do tipo democrático representa, acima de tudo, a continuação da já mencionada Reforma de Veiga Simão. Durante os últimos três anos, esta «continuação» tem sido levada a cabo através dos conceitos de «normalização» e «eficiência». «Normalização» e «eficiência» são conceitos que se encontram não só nos discursos de ministros do governo, mas também nos relatórios internacionais preparados por agências como a S. I. D. A., o Instituto de Educação de Estocolmo e o Banco Mundial (*), relatórios esses preparados especificamente para o Ministro da Educação português. Neles, ao invés de um empreendimento com dimensões sociais levado a cabo sem convicção — referimo-nos a uma maior participação das massas e a melhores possibilidades de acesso e igualdade —, encontramos, geralmente, aquilo que alguém chamou «uma abordagem bancária do desenvolvimento educacional» (A. S. Abraham, 1976). Por conseguinte, aquilo que não passa, afinal, de uma filosofia conservadora, suprime as considerações de ordem política e ideológica, de modo a garantir à educação um papel de primordial importância no processo produtivo, papel esse desempenhado tanto no referente ao investimento público, como ao privado. O «auxílio» de organizações internacionais é, na realidade, prestado tendo em

(*) S. I. D. A., 1977; foram apresentados vários relatórios do Banco Mundial em 1977 e 1978. Presentemente, este Banco está a financiar largamente o projecto da Educação Politécnica em Portugal.

vista esses investimentos no campo educacional. A educação é concebida, principalmente, como um agente de transformação económica e, conseqüentemente, social. Ela providencia o capital humano.

Tanto a «normalização» como a «eficiência» foram, evidentemente, concebidas tendo em conta o objectivo da igualdade de oportunidades. Mais exactamente, a «normalização» da escolaridade em Portugal significou o retorno a uma certa ordem hierárquica nos estabelecimentos de ensino e nas salas de aula, sinal de que a conjuntura revolucionária, em que os debates políticos eram algo de vital durante as 24 horas do dia como modo de definir e concretizar novos valores e novas práticas, chegara ao fim. Por outro lado, ela significou também a revisão de certos programas e cursos. Por exemplo, tanto a sociologia (sem grandes tradições em Portugal antes do 25 de Abril de 1974, mas cujo ensino teve início logo a seguir, ao nível secundário e universitário) como a introdução à política foram eliminadas do ensino secundário. Certas formas de «actividades de contacto» (períodos de actividade junto de populações de áreas rurais) nas Escolas do Magistério Primário foram suprimidas do currículo. Em resumo, simultaneamente ao nível dos cursos e da pedagogia, houve um regresso a currículos mais subordinados à matéria — acabando-se, assim, com as tentativas de «abertura» do currículo, estendendo-o a novas áreas e formas de interdisciplinaridade — e a modelos pedagógicos mais tradicionais. Na terminologia de Bernstein, houve um retorno a uma classificação e regulamentação mais rígidas.

As mudanças de pessoal resultantes da «normalização», tiveram também repercussões importantes nas escolas e nos colégios. Em 1976, passaram a ser necessárias novas qualificações para a obtenção de certos cargos no ensino. Algumas qualificações particulares, quase sempre tradicionais, foram consideradas de mais valia que outras. Conseqüentemente, muitos professores com con-

cepções pedagógicas mais radicais, foram obrigados a ceder o lugar a outros professores com concepções mais próximas das do «tipo bancário». Este processo de substituição de professores foi particularmente decisivo no importante sector da formação de professores. Com efeito, a «normalização» implicou o retorno a um sistema educativo mais «individualizado» e hierárquico, à custa das tentativas de criação de um tipo de ensino mais «colectivista». Veremos o significado deste último com mais pormenor, na próxima secção deste artigo.

A «eficiência» significou, acima de tudo, *numerus clausus*, a tentativa de relacionar directamente o número de ingressos no sistema educativo com os empregos disponíveis no mercado de trabalho, ou com os lugares disponíveis no próprio sistema educativo. Esta expressão foi também sinónimo de uma avaliação desse sistema ao nível mais específico, em termos de eficiência interna, e ao nível mais lato, «em termos do produto do sistema escolar relativamente às exigências sociais no respeitante às prioridades do desenvolvimento nacional, à estrutura do mercado de trabalho e às aspirações ideológicas e culturais do país» (Documento da S. I. D. A. — Introdução). É a este último nível que o recente planeamento educacional se tornou inadequado. No cerne da questão está a tentativa, em vez da retórica, de orientar o planeamento apenas segundo uma racionalidade económica e administrativa. Isto quer dizer, inevitavelmente, que se negligenciaram os aspectos políticos e culturais, tanto como o interior do país, o qual, na sua luta pela igualdade em relação às regiões litorais, exige um investimento compensatório. Portugal é, na verdade, marcado por contrastes (geográficos, históricos, políticos) que desempenham um papel signifi-

(*) Como justificação para o ensino politécnico; Marçalo Grilo, na altura Director-Geral do Ensino Superior, fez o seguinte comentário numa

ficativo em relação aos esforços feitos para estabelecer um discurso político geral e hegemónico na formação social.

Foi o domínio crescente da racionalidade económica e administrativa sobre o desenvolvimento educacional em Portugal, que levou o próprio Veiga Simão a tecer algumas críticas ao planeamento e à política educativa em vigor. Isto aconteceu apesar de, como salientámos acima, a ideologia educacional dominante constituir uma continuação da Reforma de Veiga Simão. As críticas deste ficaram a dever-se à erosão *de facto*, que ele via estar a verificar-se relativamente aos princípios da igualdade de oportunidades educativas; segundo ele, este princípio não estava a ser aplicado com suficiente rigor⁽¹⁰⁾. Como resultado disto, o elemento popular da Reforma de Veiga Simão, baseada no princípio universal da igualdade, deixou praticamente de ter peso em relação às medidas práticas propostas pela Reforma, as quais passaram a orientar-se para o incremento da produção económica. Tal sucedeu, principalmente, porque com a Revolução de 25 de Abril a Reforma de Veiga Simão foi alcançada e ultrapassada pelos acontecimentos. Os seus aspectos mais populares adquiriram novas formas, com a tentativa de criação em Portugal de modelos socialistas de educação.

entrevista dada a um jornal: «Todavia, o factor que mais justifica este tipo de ensino (politécnico) não se pode dizer que seja o emprego, mas antes a necessidade que o país tem de técnicos, absolutamente essenciais para o desenvolvimento económico» (*Diário de Notícias*, 17-5-1979).

Dias mais tarde, o programa do ensino politécnico sofreu um revés, quando a Assembleia da República fez aprovar uma moção que elevava o estatuto dos Institutos Técnicos, localizados no interior do país, para Institutos Universitários, acedendo, assim, às exigências das forças políticas do interior.

⁽¹⁰⁾ Afirmando numa entrevista ao *Jornal da Educação*, em Abril de 1979.

Educação e socialismo

Fazendo parte integrante do processo de luta popular democrática, articulada antes do 25 de Abril, no concernente à educação, pelo princípio da igualdade de oportunidades educacionais, pela via — evidentemente — da Reforma de Veiga Simão, houve após o 25 de Abril uma expansão e democratização do sistema educativo português. Por conseguinte, foram incorporadas as seguintes medidas nos programas de forças políticas como o Partido Socialista, o Partido Comunista e os partidos da Esquerda revolucionária: 1) institucionalização da liberdade de expressão e de reunião, assim como da liberdade associativa nas escolas e na sociedade em geral; 2) realização de assembleias de escola regidas por processos democráticos; 3) formação de associações de estudantes e de sindicatos autónomos de professores, nas diversas zonas do país; 4) «desfascização» dos currícula escolares; 5) institucionalização de uma pedagogia «humanista»; 6) actualização geral das reformas concebidas antes do 25 de Abril, de modo a possibilitar o desenvolvimento de todos os sectores do sistema educativo; e 7) a inserção do ensino secundário português (A. Teodoro, 1978; CEC, 1978; Programa do Partido Socialista, 1976).

Obviamente que, ao pretender levar o processo de mudança para além da criação de uma democracia pluralista, as ideologias socialistas também tentaram, de diferentes maneiras, articular a integração do «mundo do trabalho» com o «mundo da educação», sob a hegemonia do proletariado (rural e urbano), de modo a abolir a «clássica» divisão entre trabalho manual e intelectual.⁽¹¹⁾

⁽¹¹⁾ Rogério Fernandes, Director-Geral do Ensino Primário, discordou do «Plano Melo Antunes» (um Plano para uma reforma democrática) argumentando que ele apontava para «uma melhoria do sistema educativo, sem o modificar» (R. Fernandes, 1977).

De facto, este processo de mudança articulada, principalmente, de duas maneiras: a) por um ênfase na «abertura» do sistema educativo português, isto é, pela sua abertura às massas, e b) através de noções específicas de poder popular, ou seja, de uma política descentralização, estimulação de formas culturais locais, etc.

o ênfase na alfabetização — isto é, na educação em massa para adultos e nas campanhas de alfabetização levadas a cabo por forças políticas — pela expansão do sistema educativo e através de uma campanha pela reforma geral do ensino, que incluía o aumento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, a criação de um sistema de férias de estudo, a eliminação do mercado de trabalho de indivíduos com menos de 14 anos de idade, e, acima de tudo, a criação de um sistema educativo pré-escolar (absolutamente indispensável, em termos educacionais, para combater a selecção e a desarticulada ideologia Salazarista), expressava, na sua essência, o desejo de libertar Portugal de um sistema de ensino elitista e dominado por uma classe. O Partido Comunista Português e os seus aliados, elaboraram um programa de expansão e reformas dentro da estrutura geral de um planeamento educacional democrático — isto é, consultivo. o obstáculo principal à integração da educação do trabalho, e, conseqüentemente, o eventual fim da divisão entre intelectual/manual, parecia ser a existência continuada de um aparelho de Estado anti-democrático antiquado desde o seu princípio, incapaz de levar a efeito uma verdadeira reforma. Assim esse aparelho tinha de ser destruído, a fim de se criar um «novo aparelho, que resolvesse a causa da democracia» (A. Teodoro, 1978).

Subjacente à análise que exigia um novo aparelho de Estado, encontra-se uma análise singular da mudança em Portugal. Álvaro Cunhal, secretário-geral do Partido Comunista Português e também o seu principal teórico, concluiu que, após o 25 de Abril de

1974 (melhor dizendo, mais tarde, depois de o movimento revolucionário ter atingido o seu zénite), «as relações de produção capitalistas são ainda predominantes, embora não determinantes» (A. Cunhal, 1976, p. 36), na formação social portuguesa. Por conseguinte, a questão principal dizia respeito à falta de articulação entre as transformações económicas mais importantes trazidas pelo 25 de Abril e o sistema escolar. A questão era: como poderá o sistema educativo livrar-se a si mesmo do «privilegio da burguesia»? Como poderá a educação ser posta ao serviço dos interesses das massas, como mais tarde a Constituição veio a proclamar?

Como é evidente, a simples expansão de um sistema educativo não significa, necessariamente, só por si, que se está a modificar a sua natureza. Do mesmo modo, a expansão do ensino não é, necessariamente, sinónimo de uma maior igualdade na distribuição de rendimentos, bens e estatutos. Ela pode simplesmente contribuir para reproduzir e consolidar mais fortemente as desigualdades já existentes em determinada sociedade. Foi a este nível que grupos representantes da Esquerda revolucionária portuguesa puseram as suas objecções àquilo que se denominava de «tendências reformistas». Tais tendências, argumentava-se, não conseguiram captar a natureza do processo de reprodução capitalista; elas concebiam a escola como um «serviço» e não como um exemplo de expressão e produção cultural; elas negavam à escola a sua natureza política. Portanto, os programas reformistas de mudança educacional, ao colocarem em evidência os modos de acesso, planeamento e escolarização das massas, tornaram-se incapazes de afectar, e, por fim, de alterar, a natureza de classe da escola em Portugal. Em contraste, tais grupos argumentavam que a escola devia ser concebida como um aspecto da luta de classes, onde, a fim de se proceder à construção da «escola socialista», a) se reconhece a possibilidade de «democratizar a escola» no interior da so-

cidade capitalista, isto é, sem modificar as relações sociais capitalistas; contudo, b) somente numa sociedade socialista a escola é necessariamente democrática, no sentido em que ela se transforma na expressão directa da modificação das relações de produção.

Portanto, uma estratégia «revolucionária» deve pretender atingir os seguintes objectivos: 1) a criação de uma escola produtora dos instrumentos de crítica que permitirão à classe trabalhadora exercer o seu controlo sobre a escola, de modo a permitir-lhe definir a sua acção; 2) a ligação da escola à produção, não na perspectiva tecnocrática, mas na da destruição da escola capitalista; e 3) a total irradiação das relações sociais capitalistas no interior da escola (CEC, 1978; Rui Namorado, 1973).

Efectivamente, a Esquerda revolucionária não reconheceu a «não-determinação» das relações de produção capitalistas, como propôs Álvaro Cunhal. Assim, aquilo que para o Partido Comunista constituía uma luta para a construção de um Estado socialista, era tido pela Esquerda revolucionária como uma mera «ocupação» dos aparelhos de Estado.

Pondo as duas posições em contraste, ambas ilustram em termos de práticas precisas, as suas diferentes concepções para construir o socialismo. Podemos observar, por exemplo, que no concernente à luta sindical, a Esquerda revolucionária exigia a descentralização dos sindicatos (uma vez estabelecida a distinção entre a «independência sindical» e a «partidarização», isto é, «a política militante», ao passo que o Partido Comunista e os seus aliados insistiam numa central sindical unida e capaz de promover a autonomia da profissão de professor (após tantos anos de tratamento degradante). Em termos da democratização da escola, os adeptos do poder popular exigiam consistentemente a autonomia da escola através das «AGE's», «Assembleias Gerais de Escola», ao mesmo tempo que o Partido Comunista insistia na necessidade da criação de um novo apare-

lho de Estado democrático. Rogério Fernandes, do Partido Comunista Português, na altura Director-Geral do Ensino Básico, caracterizou a «escola autónoma» como reflectindo uma posição que simplesmente transformaria o Ministério da Educação num departamento de finanças para pagamento de contas (Rogério Fernandes, 1977). Por outro lado, os membros do CEC — «Contra a Escola Capitalista» — argumentavam que a posição «reformista» era de «centralização, burocratização e assalto do aparelho de Estado (CEC, 1978).

A área em que existia um maior acordo entre as duas posições era a da pedagogia e do curriculum. Ambas concebiam estes dois aspectos como devendo ser «dirigidos para a participação e cooperação com a vida». Claro que é compreensível que, pelo menos inicialmente, devesse existir um certo acordo nesta área, já que o objectivo principal das duas posições era o desmantelamento da ideologia Salazarista. Somado a este facto, havia ainda o objectivo mútuo de difundir as noções de democracia, isto é, procurar fazer com que os estudantes se inteirassem dos factos básicos respeitantes à sociedade em que viviam, às relações entre a educação e o trabalho, à noção de criança como um ser provido de direitos, etc. Depois da escola repressiva da era Salazarista em que, para a grande massa da população, a educação era algo desconhecido havendo uma total desunião trabalho-escola, era previsível que os esforços se intensificassem com vista a criar, pela introdução de uma pedagogia humanista (centrada na criança) e de um curriculum que salientasse a nova ideologia socialista, um elo entre a comunidade e a escola, isto considerando também as tradições da 1.ª República Portuguesa.⁽²⁾

(2) Os Republicanos Liberais tinham concepções libertárias da educação — a criança era concebida como uma flor que deveria ser cultivada e a quem se deveria dar espaço para crescer, de modo a torná-la um indivíduo autónomo.

a total ausência de disciplinas como a sociologia e a psicologia.

Para seguir de perto, ou melhor, para dinamizar o processo estava, obviamente, o «pedagogo revolucionário» concebido como uma figura semelhante à do missionário, preparado para transformar consciências e, portanto, sociedades. Torna-se interessante notar que a Esquerda portuguesa em geral, concebida o professor desta maneira «romântica», sustentando e pondo em prática pedagogias consideradas «anárquicas» e «utópicas» tanto em sociedades capitalistas como socialistas. O período revolucionário português pelo menos até este ponto, repetiu o padrão das revoluções Russa, Chinesa e Cubana — isto é, a educação era concebida pela esquerda como um agente de primordial importância na transformação das relações sociais. Claro que, no caso português, este período foi relativamente curto — não foi longo até que o papel principal da educação se tornasse no de um agente para incrementar a produção.

4 «Reorganização» da Educação

Com a tomada de posse do 1.º Governo Constitucional, levou-se a cabo uma «reorganização» e uma «regionalização» (que não chegou a efectuar, já que nenhum progresso efectivo para uma descentralização foi ainda feito) do Ministério da Educação, pelo novo ministro da Educação, Sottomayor Cardia (membro do Partido Socialista português). Já fizemos referência à maneira como os conceitos de «normalização» e «eficiência» foram utilizados para articular uma reforma educacional «democrática», que apontava para a melhoria de padrões que antes haviam negligenciado, consideravelmente, a formação de técnicos e tecnocratas de que a economia portuguesa tanto carecia para o seu desenvolvimento e, no geral, para o aperfeiçoamento da eficiência de um sistema educativo antiquado e demasiado ligado à política. Os processos

utilizados para pôr em prática esta reforma, tais como o *numerus clausus*, a limitação da democracia interna da escola e a hierarquização dos graus académicos, desafiaram directamente, e, mais do que isso, detiveram os esforços tanto para a construção da «escola socialista», como para a utilização da educação na construção de uma sociedade socialista.

O Partido Comunista e os seus aliados viram o processo de «reorganização» como uma tentativa mais para deter as forças produtivas do que para fazê-las expandir-se. A contenção das forças produtivas, argumentou-se, iria aumentar as contradições entre as secções da superestrutura e a sua base económica, destruindo assim, efectivamente, aquilo que recentemente se criara em Portugal e contribuindo directamente para a restauração das relações de produção capitalistas. Naturalmente que as exigências feitas pelo Fundo Monetário Internacional ao Governo português, para que Portugal pudesse obter aquilo que se dizia constituir um empréstimo vital para «estabilizar» a economia, pondo-se deste modo um travão à sua expansão, eram vistas como uma confirmação das tentativas para repor essas relações de produção.

Para os grupos adeptos do «poder popular», a «reorganização» era a consequência lógica da reposição do domínio das relações de produção capitalistas, decorrente do «contra-golpe» de 25 de Novembro de 1975. Por conseguinte, as medidas tomadas por Cardia foram vistas simplesmente como «pré-revolucionárias», concebidas para fazer regressar a educação à noção de uma escola isolada da vida, ao autoritarismo, a formas de hierarquização, à recriação de um aparelho reprodutivo de dogmatismo, etc.

CONCLUSÃO

Com a revolução de 25 de Abril de 1974, a reforma pré-revolucionária de Veiga Si-

mão no campo da educação foi alcançada. Durante o período compreendido entre a data da Revolução e a tomada de posse do 1.º Governo Constitucional, as massas populares foram tomando gradualmente a seu cargo a democratização do ensino em Portugal, criando, através das forças políticas que as representavam — o Movimento das Forças Armadas (o MFA) e os partidos políticos — e de acções desenvolvidas a nível local — comissões e associações de moradores, comissões de trabalhadores, etc. — formas de escolaridade democrática que tiveram como efeito estender e aprofundar as noções de democracia contidas na Reforma de Veiga Simão, iniciando também, por outro lado, campanhas de educação das massas em nome da igualdade de oportunidades educativas.

Foram feitas tentativas para utilizar a educação, através de mudanças curriculares, tentando-se igualmente criar novas formas de pedagogia e de organização da escola, quer para a criação da «escola socialista», quer também para ajudar a construir uma sociedade socialista. Tanto os aprofundamentos da Reforma de Veiga Simão, como os esforços conducentes a novas formas de educação socialista, encontravam eco na Constituição Portuguesa, surgida em 1976.

Neste artigo esforçamo-nos por delinear as interpretações que foram dadas às formas de ensino democrático e socialista. Por outro lado, mostrámos também que a redefinição da educação após o período revolucionário trouxe como consequência que o campo educacional fosse penetrado por formas de racionalidade administrativa e económica, que, efectivamente, eram já predominantes na Reforma de Veiga Simão e no desenvolvimento do ensino em Portugal antes do 25 de Abril de 1974.

Em suma, concordamos com a observação feita pelo Professor Veiga Simão, que numa análise final expressa os enormes avanços conseguidos na área do ensino no período que se seguiu ao 25 de Abril de

1974, apontando ao mesmo tempo para os perigos inerentes a uma democracia que se mostra demasiado subordinada às exigências das forças de mercado e do poder administrativo: «os avanços e recuos (desde a promulgação da Reforma de Veiga Simão) deram origem a uma situação na qual a gestão das escolas ultrapassou a Reforma, mas o desenvolvimento estrutural do sistema educativo e a aplicação do princípio da igualdade de oportunidades sofreram um perigoso retrocesso» (Professor Veiga Simão, numa entrevista publicada em *O Jornal da Educação*, Abril de 1979).

Claro que o retrocesso a que Veiga Simão se refere é aquele que ele perspectiva em termos da sua própria Reforma, que se tornou Lei em 1973. Contudo, como manifestamente se procura mostrar neste artigo, preferiríamos analisar esse retrocesso em relação aos movimentos de recuo que tiveram lugar a partir da tomada de posse do ministro da Educação socialista, em 1976. O Partido Comunista, num importante documento sobre a educação produzido em 1978 numa conferência especial sobre problemas educativos, define tais movimentos de recuo como uma «crise» na área do ensino em Portugal. Consiste tal documento nos quatro pontos seguintes:

1) A persistência de um sistema de ensino de classe; 2) um desequilíbrio entre a educação e as novas relações económicas e sociais do país; 3) a progressiva degradação da qualidade científica e da pedagogia educacional; e 4) a adopção de medidas educativas provenientes de uma política autoritária e centralizada⁽¹³⁾.

Por conseguinte, a «crise» do ensino em Portugal nada tem a ver com um retrocesso em termos da Reforma de Veiga Simão, que, de qualquer modo, concretamente, apenas

⁽¹³⁾ Documento do Partido Comunista Português — «Ensino para a Democracia, Democracia para o Ensino», 1978.

começava a ser implementada quando da Revolução portuguesa; tratar-se-á mais de um retorno a essa Reforma, não em termos das interpelações populares que ela era capaz de assimilar durante essa conjuntura particular e que, certamente, já não é na conjuntura actual, mas antes em termos das características estruturais mais profundas da Reforma, que representam uma via particular para a modernização de Portugal, via essa sobre a qual o próprio Veiga Simão expressou recentemente algumas dúvidas.

(trad. de Carlos Marinho Falcão)

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A. S., «Aid to Education: to Change in Order to Preserve», *Prospects*, vol. VI, n.º 2, 1976.
- CABRAL, Pinto, *Escolas do Magistério, Reforma*
- CABRAL, Pinto, «Escolas do Magistério, Reforma e Contra-Reforma, Cadernos O Professor», 1977.
- CEC (Contra a Escola Capitalista), *A Política na Escola*, Editora: O Armazém das Letras, 1978.
- Constituição da República Portuguesa*, 1976.
- CUNHAL, Álvaro, *A Questão do Estado: Questão Central de Cada Revolução*, Edições «Avante!», 1977.
- CUNHAL, Álvaro, *A Revolução Portuguesa: O Passado e o Futuro*, Edições «Avante!», 1976.
- DALE, Roger, «Education in the Crisis and the Crisis in Education», artigo não publicado, 1978.
- DONALD, James, «Green Paper: Noise of Crisis», *Screen Education*, 1979.
- FRYE, J. P., *Portugal: The Revolution in the Labyrinth*, Spokesman Books, 1976.
- BERNANDES, Rogério, *Educação: Uma Frente de Luta*, Livros Horizonte, 1977.
- HINN, D., GRANT, N., JOHNSON, R., «Social Democracy, Education and the Crisis», *Working Papers in Cultural Studies* 10, 1977.
- SMITH, Henry H., «Point, Counterpoint in Reforming Portuguese Education, 1750-1973», American Studies Centre, 1973.
- TEIXEIRA, Alberto, e BENAVENTE, Ana, *Experiments in Popular Education in Portugal 1974-1976*, UNESCO 1978, Ed. Studies and Documents n.º 29.

MÓNICA, Maria Filomena, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Editorial Presença, 1978.

MARTINS, H., «Portugal: Part I», in S. J. Wolff ed.), *European Fascism*, Larder, Weiderfeld, and Nicholson, 1968.

MIRANDA, Sacuntala de, «Portugal e a OCDE: Expansão económica e Planificação Educativa», *Vértice*, vol. XXXVII, n.ºs 408-409, Maio/Junho 1978.

NAMORADO, Rui, *Educação e Política*, Centelha, 1973.

PEREIRA, J. M., *Pensar Portugal Hoje*, D. Quixote, 1979.

PIMLOTT, B., «Socialism in Portugal: Was it a Revolution?», *Government and Opposition*, vol. 12, n.º 3, Summer 1977.

Documento do Partido Comunista Português: «Ensino para a Democracia; Democracia para o Ensino», Edições «Avante!», 1978.

SCHULTZ, T. W., «Investment in Human Capital», in *Power and Ideology in Education*, J. Karabal and A. H. Halsey (eds.), New York, Oxford Press, 1972.

SEARS, Dudley, SCHAFFER, Bernard, KILGINEN, MARIA Liise (eds.), *Underdeveloped Europe: Studies in Core-Periphery Relations*, Harvester Press, 1979.

SOBEL, Irvin, «The Human Capital Revolution in Economic Development: its Current History and Status», *Comparative Education Review*, Junho 1978.

STOER, S. R., «Ideology and the Specificity of the Portuguese State», M. A. Dissertation, Institute of Education, London, 1978.

TEODORO, António, *A Revolução Portuguesa e a Educação*, Editorial Caminho, 1978.

VEIGA SIMÃO, José, «The General Reform of Education in Portugal», Broadcast to Nation, 6 de Janeiro, 1971, in *Western European Education*, Spring-Summer, 1972.

VEIGA SIMÃO, José, «Projected Educational System», Ministry of National Education (Portugal), in *Western European Education*, Spring-Summer 1972.

WEILER, Hans, «Towards a Political Economy of Educational Planning», *Prospects*, vol. VIII, n.º 3, 1978.

WILLIAMS, Raymond, «Education and Social Democracy», paper prepared for the Socialist Teacher's Alliance Conference, London, 1978.

Jornais:

Diário de Notícias, 17 de Maio, 1979.
O Jornal da Educação, Abril, 1979.