Stephen R. Stoer *

Análise Social, vol. XIX (77-78-79), 1983-3.º, 4.º S.º, 793-822

A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»?

Nos inícios da década de 70 surgiu em Portugal um projecto de reforma do ensino cujas repercussões ultrapassaram em muito as fronteiras do sistema de ensino. O primeiro-ministro de então, Marcello Caetano, apresentou esta reforma ao País, num discurso proferido na rádio, em 17 de Janeiro de 1970, declarando estar o seu Governo decidido a levar a cabo «a grande, urgente e decisiva batalha da educação» (Machado, 1973, p. 6).

A excepcional importância desta reforma tornou-se ainda mais clara quando da comunicação feita ao País, em 6 de Janeiro de 1971, pelo ministro da Educação do Governo de Caetano, Prof. José Veiga Simão. No decurso da sua alocução, Veiga Simão apresentou as linhas gerais da sua reforma do ensino para Portugal, na forma de dois textos destinados a serem publicados, de molde a proporcionar uma ampla e aberta discussão: o *Projecto do Sistema Escolar* e as *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*. A seguir, e durante dois anos (a reforma tornara-se finalmente lei em Abril de 1973), estes dois documentos atraíram a atenção de todos os portugueses, «tornando-se, sob alguns aspectos, o ponto crucial da vida sociopolítica», o que não era de estranhar, dado que vinham «corporizar um conjunto de aspirações, necessidades há longo tempo sentidas pelo povo português e pelas instituições de ensino, mas cuja satisfação tem sido constantemente adiada» (Miller Guerra, *Diário das Sessões*, 1971, p. 1653). O impacte alcançado pela reforma geral de Veiga Simão (que designaremos, neste artigo, por Reforma Veiga Simão) [1] pode ainda ser testemunhada pelas seguintes citações, extraídas dos debates que a propósito da mesma se realizaram na Assembleia Na-

* Open University, Reino Unido.

[1] Os comentários de Rui Grácio sobre tal nomenclatura são muito interessantes. Escreveu, por exemplo, o seguinte:

> Diz-se «a Reforma Veiga Simão» com boas razões, até a da comodidade de cristalizar em um nome a trama complexíssima de iniciativas, estudos, acções e vicissitudes de um processo que mobiliza tantas e diversificadas pessoas e instituições.

Prosseguiu, salientando os aspectos negativos deste tipo de terminologia que passou a representar a reforma na sua fase final como «uma espécie de grande carpintaria, acabada e inteiriça, e destinada a durar, cerrada sobre si, imota e inalterada». (Ver Grácio, 1973, pp. 20-21.)

cional, as quais, não obstante o tom retórico-político, poucas dúvidas deixam sobre a sua importância:

> [...] não há dúvida de que, pela sua ambição e vastidão, pelo ritmo das realizações que abrangem globalmente os diferentes graus do ensino, ele é porventura o maior esforço, a tentativa mais ousada que se tem feito em Portugal. [Duarte Amaral, *Diário das Sessões*, 1973, p. 5038.]

> A reforma do sistema educativo português representa um dos marcos mais significativos da política reformista do Governo do Prof. Marcello Caetano, etapa importante da acção governativa da «renovação na continuidade, [...] na evolução sem revolução». [Amílcar Mesquita, *Diário das Sessões*, 1973, p. 5117.]

> Em palavras simples, justificou o Sr. Ministro da Educação Nacional esta batalha: «No mundo português existem milhões de homens a instruir e a educar; existe uma imensidade de terras à espera do desbravo [...] Educar todos os portugueses, educá-los promovendo uma efectiva igualdade de oportunidade, independentemente das condições sociais e económicas de cada um, é o objectivo desta batalha da educação.» [Valente Sanches, *Diário das Sessões*, 1972, p. 3740.]

Uma parte considerável da importância da Reforma Veiga Simão prende-se com a surpreendente importância atribuída à educação em Portugal (surpreendente se pensarmos na elevada taxa de analfabetismo, no limitado grau de desenvolvimento do ensino português, em termos gerais) — importância que assentava em duas razões principais: por um lado, a forte confiança que os governantes portugueses depositavam na educação e, de um modo mais geral, na ideologia como forma de resolver dificuldades e tensões num regime que publicamente proclamava a «harmonização das classes», mas que, contrariamente, se baseava em conflitos de classe (Schmitter, 1972; Wiarda, 1977), e, por outro lado, a proeminência histórica do papel do ensino em Portugal, sua ligação com o catolicismo e sua função específica na mudança social.

A incapacidade do Estado Português de resolver as tensões e crises através da produção e distribuição de bens económicos em escala comparável à das nações industrialmente avançadas (capacidade de elevar o nível geral de vida e de promover medidas de segurança social, por exemplo) tornou-o fortemente dependente da produção e distribuição de bens simbólicos, tidos como passíveis de substituir os económicos. Aqui, o sistema de ensino era vital.

De facto, durante o(s) regime(s) de Salazar/Caetano, o ensino foi concebido de maneiras diferentes. Partindo de uma forte posição inicial de inculcador ideológico, baseado numa forte ideologia nacionalista assente na trindade, *Deus, Pátria, Família*, o sistema de educação passou a assumir um papel mais intimamente ligado à economia e à intervenção económica por parte do Estado, daí advindo, ao mesmo tempo, um corte com os aspectos anteriormente dominantes da ideologia nacional ruralista e antidesenvolvimentista (ponto que trataremos em pormenor mais adiante). Finalmente, a

educação alcançou uma posição mais complexa enquanto articuladora das várias concepções de educação (ver Stoer, 1982; este ponto será também tratado mais adiante), a par do desenvolvimento da concepção de cidadania, na qual desempenhou papel importante a democratização do ensino (institucionalização da igualdade de oportunidades na educação).

António Reis defende que este último papel, evidente no discurso de Veiga Simão, representou uma importante fractura na ideologia nacionalista, divergindo desta vez dos seus aspectos elitistas [Reis, 1971 (a)]: «Decididamente, o futuro da Nação», escreveu Veiga Simão, «não reside apenas em *élites* fechadas e diminutas. Às reduzidas aristocracias da cultura contrapõe-se a educação das massas, constante preocupação dos governantes de hoje, à qual até teríamos de aderir por imperativo de sobrevivência nacional. Àquela nostalgia do passado e sonhos de grandeza de antanho contrapõe-se a democratização do ensino em extensão e profundidade, factor primordial do progresso do País.» [Simão, citado em Reis, 1971 (a), p. 7.]

A ênfase que Veiga Simão colocou na democratização do ensino surtiu, inevitavelmente, efeito nas formas de luta popular democrática, nas quais a questão principal se reportava ao direito de o «cidadão» participar no poder político; situação altamente contrastante com a do período compreendido entre 1926 e 1939, no qual «A igualdade entre os homens era um mito: o poder político legítimo não residia no cidadão, simples conceito abstracto, derivava antes de entidades concretas (a família, o município) com existência lógica e ontologicamente anterior à comunidade política» (Mónica, 1978, p. 87).

É tentador interpretar-se a Reforma Veiga Simão como o desenlace final de mais de uma década de projectos de reforma do ensino, iniciado nos anos 50 com o ministro da Educação, Leite Pinto, depois com Galvão Teles e a elaboração, em 1968, do *Projecto de Estatuto da Educação Nacional*, seguido da proposta de lei da reforma do ensino médio, sob o mandato do ministro da Educação, José Hermano Saraiva, até chegar, finalmente, à época de Veiga Simão.

Todavia, este tipo de interpretação, além de ligar projectos que são, na verdade, contraditórios, tende a tornar-se excessivamente economicista, reduzindo o processo da reforma ao único elemento que para os quatro ministros tinha um grande peso, ou seja, a procura de mão-de-obra especializada, necessária ao desenvolvimento económico. Miranda (1978) adoptou uma interpretação mais subtil, defendendo que a Reforma Veiga Simão, «enquanto tentativa e sujeita a pressões de ordem diversa», era o resultado de «objectivos desenvolvimentistas», concebidos nos anos 50 e 60. Sustentou ser fundamental reconhecer «que esses objectivos desenvolvimentistas, no campo da educação, têm as suas raízes num período histórico muito anterior àquele em que Veiga Simão, já dentro da época «marcelista», os abre a discussão e conquista para eles um sector relativamente largo da opinião pública». (Miranda, 1978, p. 333.)

Embora se possa basicamente concordar com esta afirmação, afigura-se importante explicitar melhor a última parte desta asserção.

É o que tentaremos fazer.

Para se evitar uma interpretação economicista da Reforma de Veiga Simão torna-se fundamental considerar e analisar as diferenças e até os conflitos entre os ministros da Educação dos anos 50 e 60 e detectar os elementos novos que surgem nos seus discursos (bem como os que foram abandonados). O facto de a frase «a democratização do ensino», considerada subver-

siva anteriormente a 1970[2], se ter repentinamente transformado num sinal de mudança social nos discursos oficiais relativos ao ensino carece de explicação, designadamente à luz de um dos aspectos crucialmente mais importantes da política de «liberalização» (de que nos ocuparemos mais adiante), e que consistia na ênfase dada à intenção de tornar os assuntos políticos «acessíveis» ao público através de: *a*) «discussões públicas e abertas» e *b*) emissões oficiais nos órgãos de comunicação social.

Carece também de clarificação a seguinte referência do então deputado Pinto Machado a propósito da atitude do ao tempo presidente da República, almirante Américo Tomás, figura a todos os títulos reaccionária, que tentou bloquear o processo de «liberalização» de Caetano e que era um firme defensor dos interesses do grande capital (ver Wiarda, 1977; Lucena, 1976):

> O Sr. Presidente da República reconheceu com lucidez [*sic*] que um dos aspectos em que é mais gritante e intolerável a desigualdade efectiva entre os Portugueses é o da satisfação do direito à educação. Actuar no sentido de cada vez melhor o garantir a número cada vez maior é exigência da dignidade das pessoas, da solidariedade nacional e do desenvolvimento económico, social e cultural do País. [Machado, 1973, p. 6.].

Dois dos aspectos mais salientes da Reforma Veiga Simão que nos propomos estudar neste artigo e que apontam para a importância da mesma, atendendo ao facto de nos reportarmos a um regime extremamente repressivo e autoritário, sem representação parlamentar democrática e com uma forte censura, são, por um lado, a sua natureza populista — o tipo de discurso usado para apresentar e promover a Reforma, associado ao seu elemento central, o alargamento do ensino — e, por outro lado, o seu papel na reestruturação do Estado Português, a sua importância na articulação das mudanças básicas, o seu papel na «tentativa no sentido de ir extraindo o corporativismo salazarista da moldura fascista, para o transformar num outro, neocapitalista e «europeu», que o fundamento da sociedade e do Estado continuaria a ser a colaboração orgânica e permanente das classes e grupos sociais» (Lucena, 1978, p. 831).

Historicamente, o ensino em Portugal desenvolveu-se num contexto enformado pelo catolicismo. Como salienta H. Wiarda, a fundação da arte e da educação foi moldada pelos ensinamentos e rituais católicos, numa relação orgânica entre Estado e Igreja, que formavam um todo indivisível, surgindo a autoridade política de Deus e do rei sobre a sociedade e o Estado mais como «natural» do que como um contracto entre governante e governados. A autoridade política e a sociedade civil alicerçaram-se, assim, na teologia católica:

> A Igreja, à semelhança dos barões guerreiros e da nobreza, constituía mais do que um mero «grupo de interesses», no sentido americano da expressão, era a espinha dorsal, o suporte indispensável e a essência do próprio Estado. [Wiarda, 1977, p. 33.]

Assim, e em contraste com a teoria do contrato, que tende a ser individualista, liberal e democrática, «a teoria orgânica subordina a lei humana à lei natural e divina, é mais tolerante em matéria de autoridade, negligencia o indivíduo em nome dos 'direitos' do grupo ou de um 'bem comum' superior, aceita e justifica o *statu quo*, reserva extensos poderes aos direitos tradicionais adquiridos e tende, inerentemente, para uma certa forma de ordem corporativa que subordina o homem a um determinado objectivo alegadamente superior» (Wiarda, 1977, pp. 60-61).

Nesta perspectiva, a educação tem como finalidade «preparar os homens para o desempenho das suas responsabilidades», com vista à obtenção do «bem comum» como meio de corrigir o que de mau existe no homem. O sistema corporativo construído por Salazar — pelo menos em princípio — fez renascer a concepção da educação como solução para os problemas da justiça social: o corporativismo serviria melhor os homens que cumprissem as suas próprias obrigações cristãs. Segundo Wiarda, a educação no sistema corporativo português funcionou como um mecanismo de «mudança social» (Wiarda, 1977), competindo-lhe efectuar reformas, ensinando aos *trabalhadores* e aos *patrões* as suas obrigações em relação à fraternidade e comunalismo cristãos (Wiarda, 1977) (o que, em termos de salazarismo, se traduziu, para os primeiros, a quase não os educar de todo em todo).

Nestas condições, a educação surgia como um agente de mudança social *controlada*. Todavia, a educação no Estado Novo não se encontrava restringida ao mero papel de inculcador ideológico; as suas contribuições faziam-se também sentir, de modo notório, no crescimento económico e na modernização. Assim, e especialmente a partir dos inícios dos anos 50, este conflito de funções inerente à educação portuguesa traduziu-se num acentuado estreitamento das suas possibilidades de êxito como promotor de um tipo de mudança social «controlada». De facto, à excepção do período em que desempenhou uma função primordial de inculcador ideológico[3], a educação no século XX tem sido concebida pelos educadores como uma força importante para a realização da mudança social. Os educadores republicanos, por exemplo, sublinharam não só os aspectos positivos da educação enquanto emancipadora do indivíduo[4], mas também a sua capacidade de desafiar a base do poder local nas pequenas aldeias. Nos anos 50, o ministro da Educação, Leite Pinto, salientou a «missão civilizadora» da educação nos seguintes termos:

> [...] cada nação, por ser fundamentalmente um pacto espiritual, é necessariamente uma *missão*. *Missionar* é levar uma mensagem [...] é *colo-*

[2] Anote-se a seguinte citação de Galvão Teles, ministro da Educação da década de 1960:

> Repare-se que falo em «generalização do ensino», e não em «democratização do ensino». Evito esta fórmula porque ela [...] tem uma tendenciosa significação política. E evito-a ainda porque ela visa, demagogicamente, desprezar o conceito de selecção, como se esta, mantida dentro dos limites do razoável, e sem os excessos por vezes abusivamente cometidos, pudesse realmente dispensar-se. [Citado em Reis, 1971 (b), p. 4.]

[3] Escreve Filomena Mónica:

> Na realidade, a minimização do valor da instrução que constituiria [...] parte integrante da ideologia salazarista ia, até certo ponto, contra ideias arreigadas e antigas.

E ainda:

> [...] Salazar estava fundamentalmente interessado na educação do povo [...] [Ver Mónica, pp. 506-508, 1980.]

[4] Ver Joel Serrão, «Estrutura social, ideológica e sistema de ensino», in *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

nizar. [1960, p. 11.] A missão da Nação Portuguesa, nação servida por uma cultura complexa, tem sido a expansão do ideal cristão. Nisso só fomos acompanhados pelo grande e glorioso país irmão que é a Espanha. Mas a nossa missão cumpriu-se no Brasil, na África e no Oriente de maneira a criar no mundo uma comunidade com características que não se encontram alhures. [1960, p. 128.] [...] civilizar um homem é aumentar a sua reduzida educação, civilizar uma sociedade é afinal civilizar muitos homens. Processo de sua natureza deveras moroso, porque obriga a eliminação de sucessivos níveis inferiores de cultura. [1963, p. 88.]

Nos inícios dos anos 70, Veiga Simão reconheceu também o papel missionário do professor primário e a sua importância na transformação da nação portuguesa:

> Professor primário é um símbolo de idealismo, de coragem, de fé e de sacrifício. Professor primário é um soldado que ministra pão do espírito e fortalece a própria raiz da vida nacional. Por isso, homenagear o professor primário é homenagear a Nação [...] E a todos nós, professores, faz bem recordar, muito especialmente, os nossos companheiros que exercem a nobre missão de educar em aldeias escondidas, no mato selvagem, ou no sertão inóspito, em escolas tantas vezes pobres na construção e no equipamento didáctico, mas imensamente ricas em calor humano e em dádivas de alimento espiritual. [Simão, 1972 (a), e *Escola Portuguesa*, n.° 1368.]

Por último, na sequência da Revolução de Abril, Rogério Fernandes, director-geral do Ensino Básico, recordaria a concepção de António Sérgio sobre o professor primário, para ajudar a modificar os efeitos perniciosos de cerca de 50 anos de «fascismo»:

> Para termos professores que possuam a prática dos melhores processos da sua arte seria essencial dispor de escolas práticas de professores, aulas experimentais de Psicologia e de Didáctica, isto é, Escolas Normais que sejam dignas desse nome — onde se não fale sobretudo das ciências a ensinar, onde se insista principalmente no treino pedagógico e na psicologia da criança — e onde se adquira o sentimento do carácter idealista, apostólico, missionário, da função do professor. [Fernandes, 1977, pp. 138-139.]

Deste modo, a Refoma Veiga Simão é considerada neste artigo como tendo uma importância excepcional:

1.° Devido ao lugar central que a educação deteve em Portugal, quer historicamente, como força promotora ou controladora da mudança social, quer simbolicamente, como factor no processo reprodutivo;
2.° Devido ao seu impacte numa dada conjuntura política; quando o seu discurso e o seu programa eram parte essencial de uma mudança social de longo alcance.

Encontramos em relação à Reforma Veiga Simão, o seu significado e objectivos quando do seu surgimento e discussão em Portugal, dois tipos principais de interpretações: as que se baseiam em explicações históricas/culturais e as que se baseiam essencialmente em explicações económicas. Analisaremos em primeiro lugar as razões apresentadas pelo próprio Veiga Simão para a sua Reforma e os argumentos favoráveis e contrários à mesma expendidos pelos deputados no decurso dos debates realizados na Assembleia Nacional.

Examinaremos em seguida as principais explicações histórico-culturais da Reforma, elaboradas por Howard Wiarda na sua obra sobre o corporativismo português. Este autor utiliza como principal ponto de referência o estudo feito por Henry Keith sobre a educação portuguesa (Wiarda, 1977; Keith, 1973).

Abordaremos depois duas interpretações, ambas conjunturais, baseadas essencialmente em fenómenos económicos: a que utilizou o argumento, importante para a época em que surgiu a Reforma, de que o seu principal objectivo era o de servir os interesses dos sectores modernizantes de uma economia capitalista em crise e a que se pode extrair da obra de Sedas Nunes, que, sem se centrar exclusiva e especificamente na Reforma, oferece, ainda assim, uma posição sobre a mesma.

A REFORMA VEIGA SIMÃO: «CONDIÇÃO DE SOBREVIVÊNCIA»

Marcello Caetano definiu a «liberalização» como «um esforço de permitir mais larga expressão das opiniões, uma informação mais ampla, mais íntima participação do comum das pessoas na vida política» (*Diário das Sessões* de 28 de Novembro de 1968, p. 2732).

Todavia, Veiga Simão chamou a atenção para a superficialidade contida nas palavras de Caetano, com declarações do género das que se seguem:

> A concretização completa do presente projecto para o sistema escolar português levará certamente algum tempo e exigirá recursos financeiros imensos, mas apresenta-se como uma tarefa significante e transcendente para o futuro do povo português, uma tarefa possível, uma condição de sobrevivência. [Citado por M. Guerra, em Nunes, 1970, p. 264.]

Veiga Simão referiu-se à sua política de educação como uma solução possível para uma crise grave, crise que, em seu entender, era de natureza claramente «espiritual»:

> E porque esta sociedade se tornou menos humana e menos humanista, mais volvida para a matéria do que para o espírito, entrou em profunda crise. [Simão, 1970, p. 125.]

Para preencher a ausência de humanismo na sociedade portuguesa, Veiga Simão elaborou um projecto de educação a longo prazo, reivindicando para a educação o papel de elemento primário e dinâmico para o futuro dos países em vias de desenvolvimento. A humanização resultaria em modernização, a qual envolvia, necessariamente, uma política de intensificação e de criação de riqueza humana e material — daí que o seu *slogan* «Educar todos os portugueses» se apresentasse como um grito de batalha numa luta pela sobrevivência:

> Educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada, na savana seca e ignota ou na le-

zíria verdejante, é princípio sagrado de valor absoluto e de transcendente importância à escala nacional. [Simão, 1970, pp. 8-9.]

A universidade, no topo da pirâmide do ensino, seria o motor do desenvolvimento, não poderia, por conseguinte, ser sectária, deveria nortear a sua acção pelo princípio fundamental de uma autêntica democratização do ensino, seria uma instituição pública de carácter universal e nacional — onde professores e alunos teriam os direitos e os meios adequados para trabalhar e estudar — e seria gerida através de um constante diálogo com o público.

A «condição de sobrevivência» defendida por Veiga Simão significou para muitos deputados da Assembleia Nacional e para os desenvolvimentistas, em geral, um apelo para acompanhar o ritmo industrial da Europa.

Este apresentava-se para alguns como uma necessidade indispensável para evitar «a perda de independência» através da invasão de técnicas e de técnicos de outros países industrialmente mais avançados:

> [...] um país incapaz, sequer, de compreender o que se passa no mundo científico arrisca-se a perder gradualmente a sua independência cultural, económica e até política. [Murteira, 1970, p. 81.]

A literatura desenvolvimentista e pedagógica das duas décadas que precederam a Reforma Veiga Simão contém, na verdade, alusões frequentes relativas à necessidade de um desenvolvimento através de organizações internacionais e, ainda, à importância da influência externa em Portugal [5]:

> Não tenhamos medo de perder a nossa independência cultural, não tenhamos medo de nos abastardarmos, pensando por figurinos estrangeiros. Não tenhamos medo disso na cultura, na investigação, na tecnologia. O génio próprio português não consente nessa cópia, consiste na tradução, na transformação e na aplicação de todos esses conhecimentos à realidade portuguesa, para que ela por fim dê o arranque e comecemos a ser uma sociedade verdadeiramente moderna e europeia [...] Nós nunca fomos, através da nossa história, mais portugueses do que no século XVI. Também nunca fomos tão europeus. A europeização não é o contrário de portugalização. [Miller Guerra, 1970, *Diário das Sessões*, p. 680.]

As palavras de M. Guerra comportam implicitamente uma censura à incapacidade de a sociedade portuguesa produzir, por todos os meios ao seu alcance, quer em quantidade quer em termos de especializações necessárias, o potencial científico e técnico indispensável a um desenvolvimento económico, cultural e social. Esta mesma questão é clara e frequentemente referida pelos desenvolvimentistas portugueses a propósito do Projecto Regional do Mediterrâneo, «um estudo sobre as nossas necessidades em mão-de-obra especializada [...] em face da mutabilidade da técnica e da nossa adaptação ao crescimento económico mundial [...]» [Pinto, 1963 (b), p. 12], que se tornou numa espécie de guia, num ponto de referência para «pareceres técnicos». Isto não significa que o desenvolvimento tenha sido concebido em termos exclusivamente económicos:

> É necessário traçar *um Plano de Fomento Cultural*, sem o qual não tem significado nem eficiência um Plano de Fomento Económico. [Pinto, 1963 (b), p. 22.].

Leite Pinto homenageou também a influência estrangeira:

> [...] mais nos convenceram da necessidade de ser melhorada a estrutura da cultura portuguesa. [Id.]

Na verdade, como sugere aliás a citação de M. Guerra atrás referida, muitos desenvolvimentistas portugueses estavam conscientes das vantagens, mas também dos perigos inerentes a uma política baseada no desenvolvimento como factor fundamental de independência e das implicações que o desenvolvimento, por si mesmo, poderia implicar, nomeadamente a renuncia à independência política e até à identidade nacional, em consequência de uma subordinação às economias estrangeiras. Por isso, Leito Pinto preveniu:

> [...] o desenvolvimento económico começa por ser um problema político, porque só a política pode equilibrar as implicações sociais internas com o recurso à assistência técnica estrangeira. [Id.]

Também Mário Murteira se referiu aos perigos da influência externa, vital para mudar Porgual, perigos apenas ultrapassáveis numa estrutura política capaz de gerar reformas:

> [...] a aceleração do desenvolvimento postula uma política de reformas [...] é preciso que a estrutura política esteja à altura de fazer as reformas necessárias, mas, para atingir esse objectivo, quanto menos o poder for doutrinário, maiores serão as possibilidades de chegar a resultados concretos por uma via reformista. [Murteira, 1970, p. 46.]

O desenvolvimento, por si só, continuou Murteira, «é uma abstracção, um conceito analítico. Se se quiser ir um pouco mais longe, é necessário procurar um *conteúdo* para o desenvolvimento, um conteúdo que apenas nos pode ser dado por uma certa concepção de progresso social — assim, parece que o problema não é apenas o de acelerar o desenvolvimento; consiste também em *escolher uma via de progresso social*» (id., p. 49; sublinhados no original).

Murteira chamou, pois, a atenção para o perigo que constituiria uma visão tecnocrática do problema do desenvolvimento; o conhecimento e o capital deveriam ser colocados ao serviço de uma doutrina de progresso social. Os técnicos (economistas, engenheiros) deveriam participar nas reformas sem, contudo, se deixarem envolver por uma «neutralidade total em relação ao domínio do doutrinário e do ideológico».

Defendeu também a criação de «técnicos desnacionalizados» (isto é, «técnicos internacionalizados»), que seriam de toda a conveniência para o desenvolvimento, na medida em que poderiam acabar com «a tendência para as *élites* se fecharem nas tradições e irracionalismos».

[5] Os contactos com a Europa incluiam não só apoio e tecnologia estrangeiros processados não só através de companhias e organizações multinacionais, tais como o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO, a CEE, mas também através da Igreja — a enciclica *Pacem in Terris*, de João XXIII, por exemplo (que teve grande impacte junto dos católicos portugueses liberais, forneceu uma fundamentação lógica para a estratégia de desenvolvimento) — e ainda através de refractários, de desertores das guerras coloniais, de exilados políticos, de emigrantes, de cursos de especialização no estrangeiro, etc.

Pode dizer-se que desenvolvimentistas como Murteira encararam o desenvolvimento económico como um veículo privilegiado para rebentar com os moldes salazaristas.

Na verdade, Leite Pinto, ministro da Educação de Salazar, passou a ser conhecido como «porta-voz dos círculos preocupados com o arranque industrial e com a adopção de novas técnicas de exploração agrária, na perspectiva da integração numa Europa neocapitalista em expansão» (Fernandes, 1967, p. 99), o que deve ter contribuído para a sua substituição pelo ministro da Educação Galvão Teles, um homem obviamente menos desenvolvimentista que, no dizer de Rogério Fernandes [6], representou «uma regressão nítida relativamente aos projectos do ministro Leite Pinto» (id.).

Devido à natureza altamente repressiva do regime, era impossível explicitarem-se os detalhes de um «projecto social»; daí que aparecessem em código, disfarçados em noções como «infra-estrutura humana», «consciência nacional» e «aspirações culturais do povo». A distinção dos processos de tomada de decisão jurídica e cibernética feita por Murteira põe em evidência uma diferença fundamental de perspectivas existente entre «tradicionalistas» e «desenvolvimentistas»:

> [...] o primeiro processo é essencialmente normativo, o *deve ser* [...] esconde *o que é* [...] ignora-se — ou despreza-se — a base empírica e o cálculo das probabilidades [...] desconhece-se ou desdenha-se o tempo real, o tempo histórico (dogmático) o segundo [...] preocupa-se em desvendar caminhos críticos, estabelecer sequências temporais óptimas, em síntese, pretende compreender uma história, passada e futura (dialógico). [Murteira, 1970, pp. 36-38.]

O Governo de Salazar possuía tanto «tradicionalistas» como «desenvolvimentistas»; daí que tenha sido incapaz de patrocinar um modelo inequívoco de desenvolvimento nos anos 60.

Veiga Simão concebeu a sua reforma em termos de um desafio nacional, desafio que consistia em educar todos os portugueses, apesar da escassez de recursos materiais e humanos, e muito especialmente «da existência dolorosa de um certo conservadorismo obstrutivo e paralisante» (Simão, 1970, p. 9).

Defendeu ainda que a Nação devia começar a valorizar o intelecto: «[...] a ciência e a técnica [...] não deixando de levar a inteligência portuguesa aos grandes centros internacionais de pesquisas» (id., p. 10), foram consideradas fundamentais para o progresso.

Progresso, para Veiga Simão, significava, como vimos acima, a criação de uma sociedade mais justa e perfeita, assente em princípios profundamente humanos e espirituais, que, em última instância, permitiriam ao homem controlar o processo de desenvolvimento e, desse modo, impedi-lo de se tornar subserviente perante as outras nações ou escravo da tecnologia. A educação era a chave do seu modelo de desenvolvimento, já que «é o veículo poderoso e essencial que torna possível a vida humana ser digna de ser vivida,

[6] R. Fernandes sustentou que, se bem que Leite Pinto mostrasse saber interpretrar o papel desempenhado pela ciência e pela tecnologia numa sociedade tecnológica, ele acabou por reforçar «o controlo da educação pelo Estado no respeito pelos 'valores tradicionais' e pelas 'liberdades' da 'Igreja' e da 'Família'» que surgia «justificado pela necessidade de imprimir ao ensino a funcionalidade requerida pela nova estrutura do emprego numa conjuntura histórica de crise». (Fernandes, p. 92, 1967.)

facilitando todo um processo de justiça social, inerente a qualquer fórmula de melhoria da condição do homem» (id., 1970, p. 8).

Sugeriu que se desenvolvessem as ciências sociais com vista a evitar a síndrome do «frio e aterrador mundo novo de Huxley» e libertar o homem do pesadelo de um controlo absoluto pela tecnologia. E a educação, esse «bem precioso», devia ser concedida a todos os portugueses, numa base meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na *élite* da Nação, independentemente de determinantes sociais e económicas.

PROPOSTA DE LEI N.º 25/X

As intervenções feitas na Assembleia Nacional no decurso da apresentação, debate e discussão geral da Proposta de Lei n.º 25/X foram-lhe francamente favoráveis [7]. A lei proposta estabelecia a reforma geral do sistema de ensino português, de acordo com os princípios do ministro da Educação, Veiga Simão. Considerando que os deputados da Assembleia Nacional não constituíam um grupo homogéneo, tal resultado pode, à primeira vista, parecer surpreendente. Este aparente consenso em relação à reforma tornar-se, todavia, compreensível após uma observação mais atenta.

Como referimos já, a reforma geral do ensino português foi anunciada à Nação, pela primeira vez, em 17 de Janeiro de 1970, pelo primeiro-ministro (na sua primeira «conversa em família»). Um ano mais tarde, em 6 de Janeiro de 1971, o ministro da Educação, Veiga Simão, apareceu na televisão para anunciar a distribuição de dois documentos: *Projecto do Sistema Escolar* e *Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior* — destinados a «ampla discussão pública». O debate público sobre a reforma proposta foi intenso:

> Receberam-nos as escolas de todos os graus e ramos de ensino, tanto oficiais como particulares; professores, pedagogos e alunos; associações de pais e de estudantes, instituições ligadas aos problemas educativos, etc. [...] Bastará dizer que se tornou necessário imprimir 50 000 exemplares de cada um daqueles projectos, sem contar com a larga difusão que a imprensa deu ao seu texto integral. Pode afirmar-se que aqueles textos programáticos foram entregues à Nação inteira. [Leite, 1973, p. X.]

O projecto de reforma estimulou também, entre os sectores da oposição ao regime, um largo debate.

Provam-no os excertos incluídos neste artigo, bem como a bibliografia que se aponta em anexo. Finalmente, a proposta de lei foi apresentada e debatida na Assembleia Nacional durante os primeiros quatro meses de 1973, tendo-se tornado lei em 25 de Julho de 1973.

Uma das críticas mais frequentemente produzidas no debate desta lei radicava no facto de a mesma não apresentar um preâmbulo, nem qualquer espécie de justificação para as modificações do sistema de ensino que

[7] A Igreja era também favorável à reforma:

> O ensino, reestruturado em moldes mais dinâmicos e levado a todas as camadas da população, como se pretende, representa, ao nosso tempo, a contribuição mais positiva e de resultados mais perduráveis e benéficos para o bem-estar e progresso do povo português. Pensamos sobretudo nas populações rurais. [*Novidades*, 30 de Novembro de 1972.]

propunha [8]. Tal facto reveste-se de particular importância quando observado à luz dos comentários feitos pelos opositores da reforma fora dos circuitos do poder. Sottomayor Cardia, por exemplo, apodou as reformas propostas de «predominantemente vagas» — as quais, em seu entender, se tornaram ainda mais vagas depois de transformadas em lei (Cardia, 1973, p. 25) — e Jofre Amaral Nogueira designou todo o projecto de «vago e abstracto em si próprio», defendendo ainda que era impossível responder a «dois documentos nebulosos, mais carregados de vagas intenções e abstractas declarações de princípios do que de concretas e definidas planificações [...] chega-se a duvidar que valha a pena pôr à discussão do País algo de tão indefinido» (Nogueira, 1971, p. 8).

Cardia acusou o Governo de ser de «reformismo pálido» em relação a uma crise extremamente grave:

> Na opinião pública generaliza-se a consciência da deterioração do ensino, os sectores modernizantes do capitalismo manifestam necessidades novas, os estudantes agitam-se, muitos docentes se interrogam e alguns mesmo desesperam [...] [e] a afluência de jovens às escolas transformou-se em ameaça ao anquilosado e decrépito sistema de ensino. [Cardia, 1973, p. 25.]

Originalmente concebida como uma reforma de longo alcance democrático, Cardia declarou que esta se apresentou destituída de força, sem que os seus métodos de acção estivessem explícitos ou consagrados na lei; a reforma do ensino superior, inicialmente considerada prioritária, fora, em última instância, entregue aos professores catedráticos, que eram os mais ferreos opositores da reforma do ensino [8], e mais surpreendente ainda era o facto de a reforma não consagrar uma única palavra sobre a despolitização e a desarticulação da ideologia no quadro do ensino e não contemplar sob qualquer forma a noção de participação dos estudantes na gestão das escolas e universidades, pecando também por não adoptar a expressão tantas vezes invocada por Veiga Simão e pelos seus mais calorosos adeptos — «a democratização da educação.» No mesmo sentido, um artigo anónimo publicado em 1973 na revista *O Tempo e o Modo* defendia ser consideravelmente diferente o ambiente em que surgiu o primeiro anúncio da reforma e aquele que assistiu à distribuição dos dois projectos de reforma. O artigo chega mesmo a distinguir duas fases na reforma: a primeira fase — a democratização da fase de acesso —, ao tempo em que a reforma visava principalmente dar resposta às necessidades de todo o género de capitais, através da preparação de técnicos competentes, independentemente da sua classe social, e uma segunda fase — a fase de selecção (foram introduzidos mecanismos de selecção *dentro* dos cursos mais do que *antes* dos mesmos) — quando se alegou que os constrangimentos económicos sobre a reforma (o mercado de trabalho) conduziram à necessidade da criação dos *numeros clausus* e à consequente subordinação da «democratização» às «exigências económicas» (tendo como efeito um choque entre os interesses do grande capital e os do pequeno e médio capital — ponto que discutiremos mais adiante). Um outro autor, António Reis, apoia também esta apreciação, descrevendo a Reforma Veiga Simão como «a economização da ideologia nacionalista do Estado Novo» [Reis, 1971 (a)].

[8] Ver, por exemplo, G. Cruz, 1973.

Voltaremos ainda a referir-nos, neste artigo, aos vários autores já citados para analisar mais detalhadamente os seus pontos de vista.

Importa reter de momento que a reforma, tal como foi votada na Assembleia Nacional, diferia fundamentalmente da que fora apresentada pela primeira vez ao público, tanto no que se refere à sua concepção de *progresso* como à sua concepção de *projecto societal*. Com efeito, o tom populista — exprimindo aquilo que até aí fora oficialmente objecto de silêncio —, tão característico dos primeiros tempos da reforma, tinha gradualmente desaparecido. Significaria isto, como sugere um autor (anónimo, 1973), que a reforma se transformara no símbolo de uma «tecnocracia sem alma», ou que se subordinara aos interesses do grande capital, a um papel de mero produtor de técnicos especializados segundo um ritmo imposto pelas companhias multinacionais? Penso bem que não. De facto, o primeiro dos capítulos da reforma, onde se estabeleciam os seus princípios fundamentais, continuou a articular aquilo que Reis designou por «ideologia nacionalista»:

> São princípios orientadores da acção educativa:
>
> *a*) Garantir a formação integral dos Portugueses através do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais e do desenvolvimento físico, visando a formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas orientadas pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do País;
> *b*) Preparar todos os cidadãos para tomarem parte activa na vida social como membros da família e das demais sociedades primárias e como elementos participantes do progresso do País;
> *c*) Estimular o amor pela Pátria e por todos os seus valores, bem como pelos interesses superiores da comunidade lusíada, dentro de um espírito de compreensão e respeito pelos outros povos e no âmbito de uma activa participação na comunidade internacional [...] [ou, em outras palavras, respectivamente, *Deus, Família, Pátria*.] [Leite, 1973, pp. 16-17, extraído do cap. I da Proposta de Lei n.º 25/X.]

As próprias críticas feitas à reforma pelos deputados da Assembleia — críticas que não excluíam necessariamente a possibilidade de votar a seu favor — são talvez mais esclarecedoras quanto ao real conteúdo da reforma do que são os seus elogios (devido ao inevitável tom de retórica política que a acompanhou). Regra geral, os elogios centravam-se nos efeitos democratizadores da reforma:

> É que o programa educativo da proposta aponta [...] no sentido de uma sociedade em que «o acesso aos vários graus de ensino e aos bens de cultura» seja assegurado «a todos os cidadãos» [...] sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos» — base 1, alínea *e*); no sentido de «preparar todos os cidadãos para tomarem parte activa na vida social como membros da família e das demais sociedades primárias e como elementos participantes do progresso do País» — base 1, alínea *b*); no sentido, finalmente, de «proporcionar uma educação básica a todos os portugueses» — base 1, alínea *f*)». [José da Silva, *Diário das Sessões*, 1973, p. 5053.]

Também os críticos da reforma se debruçaram sobre os efeitos democratizadores da mesma, mas numa óptica diferente:

> [...] que «democratizar o ensino é o mesmo que dar a qualquer cidadão o direito de ser doutor mais não é do que entender que qualquer burro tem o direito de ser cavalo». [Moura Ramos, *Diário das Sessões*, 1973, p. 5051.]

Por outro lado, a «democratização» não deveria interferir com o direito ao ensino particular:

> Educação que cabe em primeiro lugar à família, coadjuvada pelos educadores que desejar; ao Estado, como representante da sociedade civil [...] numa reforma do sistema educativo, que entre os pontos chaves em que assenta está o de assegurar a igualdade de oportunidades para todos, só poderá ser garantida a observância deste princípio fundamental desde que aceite o pluralismo escolar. A verdadeira democratização do ensino deverá permitir às famílias a possibilidade de escolha da frequência da escola, qualquer que seja a sua situação económica ou ideológica. [Maria Raquel Ribeiro, *Diário das Sessões*, 1973, p. 5109.]

Além disso, a democratização do ensino, argumentavam os críticos, traduzir-se-ia numa perda de qualidade e numa inexorável «massificação» do ensino:

> Deus nos defenda da Universidade de *massa*! [Paulo Cunha, Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, *in* Nunes, 1970, p. 213.]

Um outro ponto preocupava os críticos: a ausência de uma justificação clara para os princípios enunciados na reforma no tocante a valores religiosos, morais e cívicos, constitutivos da cultura e da civilização portuguesa e, por conseguinte, da nação portuguesa:

> Apetece-me [...] começar [...] por um lugar-comum: Portugal é uma nação pluricontinental e mutirracial (o que não é um lugar-comum) [...] Em questões de sobrevivência nacional não há lugares-comuns que se devam deixar de lembrar só porque são lugares-comuns; há princípios, há maneiras, há formas que nos definem como povo, que nos individualizam no mundo e que nele nos integram em jeito de missão [...] Um sistema educativo que procure impor-se desarticulado do contexto socieconómico da nação não a pode servir verdadeiramente. E se essa nação for pluricontinental e multirracial, portanto, com contextos socieconómicos diferentes de parcela para parcela, mais saliente se tornará e mais perturbador o desencontro sistema-realidade. [Peres Claro, *Diário das Sessões*, 1973, pp. 5054-5055.]

E ainda,

> Sempre se encontra o homem, no espaço e no tempo, em dado contexto sociopolítico, do qual brotam vínculos que o ligam, institucionalmente, aos valores criados à luz do espírito e no respeito à ordem suprema — Deus, Pátria, Família, pessoa; moral, justiça, direito [...] a proposta da lei do Governo relativa a reforma do sistema educativo representa um documento humano de civilização superior e de elevado grau de desenvolvimento espiritual e cultural de um povo; revela a maturidade e a independência de uma sociedade política posta no caminho da evolução e do progresso; situa-se no respeito dos princípios fundamentais definidos na Constituição Política Portuguesa, como marco essencial da realização segura do Estado social corporativo [...] de cujo espírito decorre a afirmação da família como base natural da educação (artigo 12.°), o reconhecimento do direito e dever dos pais à educação dos filhos (artigos 13.° e 42.°) [...] Rejeita-se, deste modo, a concepção totalitária do Estado, porque se lhe nega o direito prioritário — direito directo e imediato à educação, reclamado e exercido, aliás, pelos estudos socialistas e comunistas e por certas tendências liberais defensoras de determinados direitos do homem, como o amor livre e o divórcio. [Amílcar Mesquita, *Diário das Sessões*, 1973, p. 5114.]

Encontramos, assim, na própria proposta de lei, nas críticas e elogios a ela feitos na Assembleia Nacional, uma resistência considerável a uma leitura da mesma em termos tecnocráticos ou exclusivamente economicistas. Resumindo, o debate geral na Assembleia Nacional girou, por um lado, em torno da importância de um sistema educativo democrático, no sentido de meritocrático, fundamental para o progresso económico do País e sua integração na Europa, e, por outro lado, em torno da importância da manutenção e definição mais cuidadosa dos princípios encarnados na trilogia *Deus, Pátria, Família*.

A REFORMA VEIGA SIMÃO E O ALARGAMENTO DAS *ÉLITES*

Howard Wiarda, baseando os seus comentários sobre educação num pequeno ensaio escrito por Henry Keith (1973), elaborou em termos breves uma explicação histórico-cultural da reforma Veiga Simão. Segundo Wiarda, a mudança institucional em Portugal, e em particular a que resultou da reforma do ensino, esteve tradicionalmente ao serviço de objectivos tendentes a manter no poder uma certa *élite*, através do alargamento da sua base de apoio:

> Sempre que a *élite* não conseguiu ou não quis adaptar-se a este «código», o regime foi derrubado, tal como aconteceu nas revoluções liberais de 1820 e 1836 e na revolução republicana de 1910 [...] [Keith, 1973, p. 2.]

Marcello Caetano, na esteira desta tradição, visava o alargamento da base do seu regime através do processo então designado por «liberalização», termo indevidamente empregue, segundo Wiarda, na medida em que Caetano não almejava abrir caminho a uma «genuína democratização», mas tão-somente angariar a simpatia e alargar a base de partido oficial e refrear de certo modo os poderes da polícia secreta, a fim de melhor implementar o sistema corporativo:

> Almejava, sim, preservar, fortalecer, revigorar e institucionalizar o sistema corporativo que com Salazar se tornara moribundo, ao invés de almejar substituí-lo por qualquer outro. [Wiarda, 1977, p. 257.]

Assim, até mesmo os programas mais «progressistas» do regime, como é o caso da Reforma Veiga Simão, devem, segundo Wiarda, ser analisados, «não tanto em termos da 'democratização' das oportunidades que supostamente abriam, mas antes à luz bem mais estreita das tentativas de o regime se despojar da rigidez que Salazar lhe imprimira e de aumentar a lealdade das *élites*» (id., p. 261)[9].

Assim, e nesta perspectiva, a Reforma Veiga Simão não fora elaborada para «democratizar Portugal», sendo até enganadora a expressão «democratização do ensino», uma vez que o seu real valor, como ponto de partida para um alargamento das *élites* governativas do País, não só não tinha por objectivo principal tornar a população de Portugal politicamente activa e participativa, como, pelo contrário, almejava manter e consolidar ainda mais o controlo político, sob a capa de alargados benefícios no sector da educação. Na verdade, tanto Wiarda como Keith compararam a reforma do ensino dos anos 70 em Portugal com a experiência ocorrida «noutros regimes tecnocraticamente autoritários», como o Brasil e Espanha, cujos benefícios no sector da educação foram consistentemente manipulados pelas *élites* governativas com vista a obter um maior controlo sobre estudantes potenciais ou dissidências populares.

Os argumentos de Wiarda radicam numa base de determinismo histórico e cultural. A mudança social é concebida num movimento de cima para baixo, através de um alargamento das *élites* e apoiando-se em movimentos populares cooptativos institucionalizados. O processo político centra-se na competição entre *élites* e nas suas relações com a coroa ou com o aparelho de Estado. O corporativismo em Portugal é visto como um enquadramento local para o desenvolvimento nacional — daí que Wiarda ponha em causa a persistência da teoria da modernização que defende existir apenas *uma única* via para a modernização, isto é, a democracia e o pluralismo — assentando tal quadro num sistema corporativo-patrimonalista mais antigo, cujas origens faz remontar ao século XII (quando Portugal nasceu). Para Wiarda, a essência do sistema corporativo em Portugal reside no facto de este manter a estrutura tradicional, embora proporcione, concorrentemente, mudanças através da incorporação de novas unidades sociais e políticas na administração estatal. Deste modo, o corporativismo funciona como um agente de mudança social *controlada*, cujo motor, como já vimos, é a educação. O principal problema que se coloca a um Estado burocrático extremamente centralizado é, pois, o de saber até onde pode avançar com a sua política de «liberalização» e de «democratização» do ensino, de forma que esta se não torne contraproducente para os seus próprios interesses.

O principal inconveniente da explicação de Wiarda reside no seu determinismo: Portugal está *condenado* ao corporativismo. A mudança social é sempre feita a partir do topo, numa forma calculada que visa quer a reprodução das existentes estruturas de *élite*, quer o ajustamento do sistema aos efeitos negativos que decorrem de conflitos entre personalidades ou de rivalidades políticas privadas. Toda a mudança social abrupta e de cunho mais marcado é explicada em termos de erro: a falta de previsão por parte de um líder carismático quanto à avaliação correcta da quantidade de mudança social necessária para manter o *statu quo*. Não oferece qualquer explicação

[9] Salazar «imobilizou» a *éltite*, transformando o Estado numa gigantesca agência de amparo nacional, dispensadora de bens, favores, empregos e posições governamentais.

para a persistência de estruturas burocráticas, detectáveis ao longo da história (bem como para a de uma «sociedade fechada, hierarquizada, estratificada»).

Por certo, a obra de Wiarda raramente aborda assuntos relacionados com o desigual e limitado desenvolvimento económico. Todavia, a ideia do corporativismo como agente de mudança social controlada e a educação actuando, em última instância, como um conjunto de paliativos destinados a disfarçar as verdadeiras relações de poder são esclarecedoras e fornecem uma explicação convincente para o surgimento da Reforma Veiga Simão nos inícios dos anos 70: esta foi uma espécie de cortina de fumo destinada a ajudar a hesitante oligarquia do regime Salazar/Caetano.

A REFORMA VEIGA SIMÃO: «A ECONOMIZAÇÃO DA IDEOLOGIA NACIONALISTA»

Outros autores, como António Reis e Sottomayor Cardia, escrevendo sobre a reforma nos inícios da década de 70, chegaram a conclusões semelhantes, utilizando embora um conjunto de explicações diferentes. Para estes dois autores, que, escrevendo separadamente, chegaram a conclusões idênticas, a Reforma Veiga Simão era «uma cautelosa adaptação da máquina política à satisfação das necessidades do desenvolvimento do modo de produção capitalista no nosso país, de acordo com os interesses dos grupos industriais tecnologicamente mais evoluídos e mais aptos a enfrentar a concorrência europeia» [Reis, 1971 (a), p. 6], ou, mais sucintamente, uma maneira «de transferir o poder da direita tradicionalista e arcaica para a direita moderna, de fazer prevalecer os interesses do monopolismo [...]» (Cardia, 1971, p. 15).

Uma combinação de vários factores conduziu, nos últimos anos da década de 60 e nos primeiros da de 70, à impossibilidade de reestruturar o Estado, a um regime incapaz de produzir qualquer tipo de renovação interna. O modelo de lançamento económico, aplicado com tanto sucesso nos últimos anos da década de 50 e nos primeiros da de 60, atingira o seu grau de esgotamento em meados dos anos 60. A princípio, o modelo baseara-se no desenvolvimento industrial através do reforço da iniciativa privada patrocinada pelo Estado. A segunda guerra mundial proporcionara diversas condições-chave que viabilizaram tal modelo (ver Moura, 1974): 1) permitira a acumulação de capital cuja aplicação era urgente, por forma a evitar efeitos inflacionários; 2) fornecera a ligação de personalidades políticas do aparelho de Estado com os interesses do grande capital através dos projectos do período do após-guerra (electrificação, transportes, indústrias básicas) e 3) criara vastas oportunidades aos empresários. Por outro lado, Portugal dispunha também das condições necessárias para proporcionar elevados lucros: protecção estatal à indústria, limitando-se severamente a concorrência estrangeira por via dos direitos alfandegários, e uma política que permitia a prática de preços internos elevados associada a uma mão-de-obra barata permitia exportações a baixo preço. Correia de Oliveira, ministro das Finanças dos anos 40, declarou o seguinte numa entrevista dada ao jornal *Diário de Lisboa*, em Agosto de 1966:

> [...] à moda da época, construímos muros aduaneiros para nos livrar da concorrência da produção industrial estrangeira; criámos sistemas de condicionamento ou de reserva de mercado interno com o objectivo teó-

rico de evitar o sobre-equipamento e com o resultado prático de impedir concorrência [...] planeámos, projectámos e erguemos as grandes indústrias de base; consentimos e assegurámos, directa ou indirectamente, uma rendabilidade ao investimento industrial, a nível tal que permitiu aos empresários verdadeiramente capazes, não só realizar progressos notáveis e criar novas fontes de riqueza industrial, como financiar esse progresso e esse crescimento, em parte muito grande à custa de lucros capitalizados [...], assentamos o fomento industrial em salários baixos e, estes, numa alimentação barata e, esta, na fixação e no congelamento, por largos períodos, de preços para os produtos agrícolas que, mantidos ao longo do tempo, desencorajaram o investimento neste sector. [Citado em Pereira, 1973, p. 29.]

O preço pago por este «modelo» foi duplo: a estagnação da agricultura nas mãos dos «intocáveis» latifundiários e a repressão contra os trabalhadores (ausência de direitos sindicais, controlo de greves, organização vertical apenas, etc.), elemento relevante da organização corporativa, conduziram a elevados níveis de emigração.

São apresentadas diversas razões para o esgotamento do modelo de lançamento: subitamente, os direitos alfandegários começaram a funcionar contra as indústrias básicas (decorrendo daí uma falta de matérias-primas fundamentais e a necessidade de substituir as importações em geral); as possessões africanas tendiam para a autonomia (as guerras coloniais eclodiram em 1961 em todas as províncias); a industrialização baseada no sacrifício das classes trabalhadoras começara a surtir efeitos negativos (particularmente após a adesão à EFTA, em 1960, originando uma integração mais íntima com a Europa, que, se, por um lado, aumentou as perspectivas de desenvolvimento, acentuou, por outro, as diferenças salariais existentes entre os trabalhadores portugueses e europeus, conduzindo ao incremento do fenómeno emigratório); e, por último, o sistema económico e político revelou-se incapaz de se ajustar às novas necessidades. A este respeito, F. Pereira de Moura refere três tipos de rejeição que caracterizaram o regime salazarista: rejeição de novas formas de organização internacional, rejeição da transformação imperativa do sistema como forma de evitar a emigração e rejeição das tendências autonomistas e nacionalistas das colónias africanas, o que se traduziu na dominância dos interesses pessoais sobre os do País.

Na verdade, o termo «modelo» pode considerar-se errado quando aplicado ao ascenso industrial dos últimos anos da década de 50 e primeiros da de 60. Barreto e Almeida, por exemplo, defendem acerrimamente que o ascenso económico se ficou a dever à utilização das potencialidades reais da estrutura socieconómica, e não a alterações nas linhas de actuação dos poderes públicos, numa espécie de tentativa séria que visasse o desenvolvimento. Dizem ainda estes autores:

> Não tendo sido o resultado voluntário de uma política económica decididamente inovadora, política que necessariamente teria que começar por solucionar em termos de uma nova alternativa as distorsões e contradições estruturais da sociedade, o recente ascenso da economia tornou-se antes factor de acentuação e de criação de desequilíbrios sociais, visíveis nas suas aparências espaciais e sectoriais. («Dualismo»: «sociedade moderna» vs. «sociedade tradicional.») [Barreto e Almeida, 1970, p. 29.]

Para Barreto e Almeida, o ascenso económico realizou-se principalmente devido às guerras coloniais, à existência de uma mão-de-obra barata e subempregue e ao maciço influxo de capitais estrangeiros conjugado com a «ajuda» e o «conselho» de organizações internacionais (especialmente da EFTA, OCDE e Banco Mundial) — o que representou uma mudança abrupta na política governamental, como confirma Armando Castro:

> A evolução mais significativa no domínio financeiro é, sem dúvida, a mudança de atitude do Governo de Lisboa face aos capitais estrangeiros públicos e privados. Durante muito tempo, Portugal mostrou-se desconfiado em relação aos capitais vindos do exterior. Mas as necessidades de financiamento do II Plano de Fomento e o esforço militar em Angola originaram um *volte-face*. [Castro, 1970, p. 87, citado do *Boletim*, n.º 5, da Société des Banques Suisses.]

Para estes dois autores, as guerras coloniais desempenharam um papel essencial no devir económico do País. Com o eclodir das guerras, as despesas militares sofreram um aumento considerável, provocando um crescimento económico por via do aumento da procura, possibilitada agora pela redistribuição dos proventos dos soldados e dos oficiais e pela produção de material bélico que ocasionou, mais tarde, em 1963-64, elevadas taxas de inflação. Eventualmente, o desenvolvimento industrial veio a desembocar numa situação de esgotamento das potencialidades estruturais do regime, fazendo ressaltar, desse modo, «a necessidade de introduzir transformações radicais e globais no quadro estrutural do país» (*op. cit.*, p. 39).

As guerras coloniais desempenham um papel fulcral neste quadro:

> Se a guerra em África contribuiu para induzir, ao nível da economia do País, uma situação de rendimento máximo do aparelho produtivo, em breve fazia ressaltar os seus limites e os seus desequilíbrios estruturais, evidenciando de forma candente a *contradição existente entre as forças produtivas e as relações de produção*. [*Ibid.*, sublinhado no original.]

Assim, na perspectiva destes autores, o facto de o desenvolvimento industrial se ter processado sem uma correspondente mudança estrutural e institucional explica os limites do sistema e o seu consequente esgotamento. Portugal, inevitavelmente enredado na expansão capitalista do após-guerra, move-se no sentido de uma integração europeia sob a estrita e directa orientação do Estado. Todavia, as classes dominantes no interior do Estado forjam uma política extremamente contraditória, dado que a política de desenvolvimento se anunciara sob o peso das estruturas tradicionais, quer políticas quer socieconómicas (e a ideologia salazarista derivava do passado e da natureza redentora de uma nação de *élite*):

> Por um lado, continua a proteger-se uma actividade agrícola anacrónica e, por outro lado, inicia-se uma política de fomento, com base sobretudo no sector industrial, considerado como o propulsor de toda a actividade económica, para o que se cria a «programação indicativa», que virá a permitir uma certa ordenação da cooperação entre os poderes públicos e o grande capital. [*Ibid.*, p. 57.]

A guerra condiciona todo o desenvolvimento socieconómico, «Não só porque consome créditos que poderiam frutificar em aplicações produtivas

(basta pensar no necessário fomento de sectores fundamentais, como o da educação); não só porque acelera as ligações entre o capital interno e o capital internacional [...] mas também porque [...] entrava todo e qualquer processo de reajustamento tornado necessário para assegurar, através de um neocapitalismo mais consentâneo com os actuais interesses das classes possuidoras, a expansão e a consolidação do sistema» (*ibid,*, 10, pp. 63-64) [10].

A «nova legitimidade» anunciou-se com a mudança do regime, em 1968, e assentava numa concepção de *progresso* entendido essencialmente, por Salgado de Matos, nos seguintes moldes:

> [...] 1) é desejável para todos a adopção dos padrões (políticos de produção de consumo) da Europa ocidental; 2) é possível ultrapassar os atrasos que, finalmente, se reconhecem; 3) para tanto há que seguir uma linha evolutiva determinada pelo poder, sem soluções de descontinuidade políticas ou sociais; 4) ninguém terá de fazer um esforço grande ou modificar sensivelmente o seu género de vida para conseguir o seu objectivo. [Matos, 1970, p. 44.]

Neste sentido, a Reforma Veiga Simão apresentava-se com uma importância única em termos de estratégia de desenvolvimento capitalista: *a*) na preparação de novos quadros, de técnicos qualificados; *b*) na transmissão dos «valores colectivos» inerente a este processo (como foi claramente dito pelo então secretário de Estado da Indústria, Rogério Martins, 1970). António Reis interpreta esta importância em termos de uma «modificação da composição do bloco social no poder» que «ia matizando de laivos economicistas a ideologia nacionalista do Estado Novo» [Reis, 1971 (a), p. 6].

Segundo Reis, para se atingir este objectivo tornava-se necessária a adopção de certas medidas, como modificações de pessoal na administração pública, elaboração de propostas reformistas, como a Reforma Veiga Simão, e isto tudo devido muito em especial às contradições existentes no seio do aparelho de Estado e que impediam o prosseguimento de medidas mais concretas e totais ao nível das mudanças estruturais (ver supra, Barreto e Almeida).

As críticas de Reis à Reforma Veiga Simão reportam-se aos pressupostos ideológicos que norteiam o seu princípio fundamental, *a democratização do ensino*. Veiga Simão declarara:

> Um princípio fundamental que não me canso de repetir e deve estar presente na mente dos universitários é o da necessidade de uma autêntica democratização do ensino, que, sem excepção, permita a qualquer jovem ocupar na sociedade o lugar que lhe compete em exclusiva dependência da sua capacidade intelectual e sem condicionalismos sociais e económicos. [Citado em Reis, 1971 (a), p. 7.]

Basicamente, segundo Reis, a «democratização do ensino» na reforma funciona como uma afirmação do seu carácter humanista e é, por, conseguinte, uma preocupação central que provém da necessidade de encontrar uma base ideológica com virtudes suficientes que *justifiquem a necessidade* da «democratização» do ensino. Esta funciona, simultaneamente, como capa que encobre o carácter tecnocrático da reforma. E a prova é que «a ideologia humanista, com um objectivo simultaneamente justificativo e dissimulador, desaparece se considerada dentro dos limites do regime político em vigor» [id., p. 8).

Assim, o dito humanismo só na aparência se pode apresentar como doutrina capaz de transcender os parâmetros constituídos pelas funções de correlação ensino social ou necessidades de ensino para o desenvolvimento económico. Na prática, os objectivos humanistas e economicistas coincidem harmoniosamente na base da subjugação do primeiro ao segundo — da conjugação destes objectivos resulta um sistema escolar que é, simultaneamente, «individualizado» e «diversificado». É enorme a distância que separa as animadoras aspirações humanistas do conceito de «democratização» e as medidas previstas para a sua realização (como vimos já, este foi um dos pontos que maior importância assumiram para a ala esquerda da oposição à reforma — muitos autores contestaram a viabilidade da reforma. Ver bibliografia). Consequentemente, o sistema de ensino encontra-se subtraído aos constrangimentos socieconómicos que o circundam, «como se [...] estivesse metido numa vastíssima campânula protectora que impedisse a intervenção no interior dos reflexos da divisão social que continuaria a vigorar no exterior» (id.).

Reis argumenta ainda que os três aspectos da reforma que proporcionariam um sistema democrático perfeito, «a abertura», «a inter-relação», «a igualdade», acabam por coincidir com critérios de eficiência e rendabilidade:

> [...] deve salientar-se que a adopção do critério de inter-relação permitirá obter uma maior rendabilidade dos meios humanos e materiais disponíveis. [Reis, p. 8.]

Quanto à abertura e igualdade, «a sua existência é apenas formal, pois abstrai do tipo de estruturação da sociedade, que levará a esmagadora maioria da população escolar a terminar os seus estudos ao fim dos oito anos de escolaridade obrigatória [...]» (id.).

Por último, a educação pré-primária, segundo a reforma, será apenas efectuada num futuro próximo e em colaboração com entidades privadas, as quais, comprometendo embora a abertura e a igualdade do sistema, corroboram também o critério economicista da rendabilidade porque, «por um lado, é a necessidade da mão-de-obra feminina que vai ditar, em última análise, o alargamento restrito do ensino infantil e, por outro lado, é a fraca rendabilidade intrínseca no seu conjunto deste ensino que submete a sua efectivação pelo Estado ao pessimismo da expressão «na medida do possível» (id.).

O *disfarce* da verdadeira natureza da reforma, isto é, enquanto solução neocapitalista para uma reestruturação fechada do Estado, apresenta-se, na análise de Reis, como «uma protecção» contra a «exploração violenta de um povo subdesenvolvido por um capitalismo moderno voraz» (Cardia, 1971) (exploração por de mais óbvia para um país estreitamente ligado às nações europeias industrialmente avançadas). O problema principal para os sectores em vias de modernização consistia em determinar a maneira de racionalizar a educação a fim de prover uma administração pública eficiente e quadros capazes para processos de trabalho modernos, em introduzir planeamentos rigorosos, construir uma meritocracia, um sistema tecnocrático capaz de proporcionar uma legitimidade científica no seio de um regime corporativo caduco extremamente repressivo e atacado de uma pobreza maciça e de anal-

[10] Desenvolvimentistas como Xavier Pintado, Rogério Martins e João Salgueiro sempre viram os territórios africanos como o principal obstáculo à integração na Europa (ver Miranda, 1978).

fabetismo. A insolubilidade deste problema, sem uma profunda mudança estrutural que conduzisse às condições necessárias para uma liberdade política (designado por Cardia como «O dilema português: fascismo ou democracia», Cardia, 1973), conduziu ao divórcio entre a educação e a sociedade, levou à necessidade da Reforma Veiga Simão como uma «condição de sobrevivência» destinada a diminuir o vazio existente entre as massas e os grupos de *élite* e a dar uma credibilidade renovada ao regime. Este facto explica, em parte, o tom populista do discurso de Veiga Simão, com os seus constantes apelos aos «camponeses amanhando as terras» e aos «operários labutando nas fábricas» (ver, por exemplo, *Escola Portugesa*, 1971-72). Esperava-se que, através do uso de bens simbólicos, o interesse nacional, no sentido de interesses do povo, se identificasse com o dos grupos modernizantes (eles próprios frequentemente subordinados a grupos de pressão internacionais).

A DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Na sequência das agitações estudantis, foram publicados durante os últimos anos da década de 60, tanto em Portugal como no estrangeiro, vários trabalhos assinados por um dos mais conhecidos sociólogos portugueses, Sedas Nunes, sobre a reforma da universidade portuguesa (a ele juntaram-se, na altura, outros autores, dos quais J. P. Miller Guerra era o mais conhecido, sendo deputado da Assembleia Nacional).

A principal preocupação de Sedas Nunes dirigia-se à «crise» da universidade tradicional em Portugal, à sua incapacidade de produzir, tanto em quantidade como em termos de competência necessária, o potencial técnico e científico indispensável ao desenvolvimento económico, social e cultural. Para Sedas Nunes, a modernização de Portugal, e de modo particular a da indústria, tornava-se absolutamente essencial para adaptar o País às novas condições do capitalismo internacional (Nunes, 1960). E a modernização exigia, não apenas alterações tecnológicas, mas também alterações nas atitudes mentais do povo português, a fim de tornar possível «a capacidade de exigir as estruturas e os métodos mais eficazes» (id.). Todavia, alterações tecnológicas importantes conduziriam, inevitavelmente, àquilo a que Sedas Nunes designou por «uma acumulação de dissatisfações» por parte do povo. Competia, por isso, ao Estado e à indústria a responsabilidade social de lutar por uma coesão social, através da criação de condições susceptíveis de aliviar tais dissatisfações (em certo sentido, isto constituiu o prelúdio daquilo que mais tarde ficou conhecido, no Governo de Caetano, por «Estado social» — no qual se injectou uma nova vida nas leis corporativas, decretos e instituições, se desenvolveu a assistência social, as actividades sindicais conheceram uma maior autonomia, etc., a fim de permitir, como diz Wiarda, «a transição de um sistema económico essencialmente capitalista-monopolista, que apenas beneficiava alguns, para um *Estado social*, que beneficiava muitos, e criar uma nação mais conforme às nações europeias e ocidentais, orientadas no sentido do bem-estar social») (Wiarda, 1977, p. 269).

No seu artigo sobre a crise da universidade portuguesa, Sedas Nunes e Miller Guerra, além de apontarem as lacunas da universidade tradicional, sugerem medidas de reestruturação para o ensino superior em Portugal. Defendiam que a espectacular procura do ensino superior por parte de pessoas de várias classes etárias e de ambos os sexos deveria conduzir à criação de novas escolas e de novas universidades:

> [...] a tradicional concepção *elitista* da universidade tem de ceder ante uma concepção mais democrática de universidade *de massa*. [Sublinhado no original; Guerra e Nunes, 1969, p. 30.]

Afirmavam ainda que a eficiência interna do sistema universitário português era, em termos europeus, excepcionalmente baixa, encaminhando-se para uma deterioração cada vez maior. Em 1960, apenas 1,2% da população activa empregada possuía um curso superior. E mais, a frequência de cursos de Engenharia e Ciências Socias e Económicas era notoriamente baixa. O Direito, por outro lado, actuava como alpondra para o *status* e para posições de chefia (ver as referências anteriormente feitas sobre a distinção existente entre tomadas de decisão jurídicas e cibernéticas). Em suma, «Não ofereceria particular dificuldade demonstrar que — a prazo e tirando a hipótese de as carências racionais virem a ser colmatadas por uma forte 'penetração' de administradores e técnicos *estrangeiros* — uma tal estrutura das qualificações da população activa é efectivamente *incompatível* com um ritmo de progresso científico, tecnológico, socieconómico e cultural que permita ao País avançar, sem crescente desfasamentos e salvaguardando a base económica da sua independência, na esteira da civilização moderna» (Nunes, 1969, vol. II, p. 71).

A reestruturação do ensino superior devia ser global, de longo alcance, tendo em conta o facto particular de a instituição universitária tradicional, de tipo napoleónico-latino, ser incapaz de se reformar a si própria. Assim, Sedas Nunes e Miller Guerra propuseram uma reforma que exigia não só a transição da universidade tradicional para a moderna, mas também:

a) Uma reforma do Ministério da Educação: «A preparação e a execução de uma verdadeira reconversão estrutural [...] só serão possíveis [...] se o próprio M. E. N. for profundamente remodelado e se transformar numa administração moderna [...]» (Nunes, 1970, p. 280.)

b) Uma política de desenvolvimento nacional na qual os poderes públicos se comprometessem completamente. Para Sedas Nunes e Miller Guerra, o ponto essencial era «a vontade de empreender reformas importantes e honradas. *Importantes* quer dizer que modernizam de facto o sistema português de ensino superior, segundo as necessidades de uma nação que não pode deixar de entrar no caminho da Cultura Moderna e da Técnica, ou seja: na civilização europeia dos nossos dias.» (Guerra e Nunes, 1969, p. 43.)

Por último, a reforma global do ensino superior tornava-se essencial para «desencadear [...] acções que libertem as energias criadoras encarceradas nas estruturas envelhecidas» (Nunes, 1970, p. 89).

Sedas Nunes sustentou que as solicitações para que se efectuasse a reforma das universidades, com vista a criar uma estrutura de ensino superior capaz de responder às necessidades sociais de um Portugal moderno, partiram, significativamente, não dos grandes investidores, que noutros países industrialmente mais avançados tentaram de facto controlar as universidades, mas sim dos pequenos investidores. De facto, segundo este autor, o sistema de universidades de tipo napoleónico-latino, com as suas poderosas *élites* de «catedráticos», favorecia o grande capital a expensas do pequeno e médio capital, permitindo a entrada dos seus próprios técnicos e produzindo, por essa via, uma mais visível e completa dominação estrangeira no desenvolvimento português. As empresas realmente grandes, cujo número ascendia a pouco mais de uma dúzia, podiam pagar salários elevados, pelo que facilmente absorviam a produção universitária de licenciados. Esse tipo de estru-

tura não favorecia, pois, a evolução da sociedade portuguesa no sentido de o desenvolvimento ser sinónimo de modernização ou de democratização. Mais concretamente, a sociedade viu-se privada do pessoal essencial ao progresso social na medida em que os interesses privados absorviam todo o pessoal qualificado em detrimento do sector público (produzindo, em consequência, uma degradação na administração pública).

Sedas Nunes receava que o grande capital viesse, eventualmente, a sentir a necessidade de uma reforma apenas «do ponto de vista social» (para prover medidas básicas de bem-estar), ou para arranjar quadros de chefia. Defendia, por isso, que a reforma do ensino se tornava crucial nesse preciso momento «para evitar reformas tecnocráticas dominadas pelo grande capital, isto é, antes de a 'racionalidade económica' constituir a sua própria reforma» (id.).

O trabalho de Harry Makler *Study of the Portuguese Business Elite, 1964-66* (Makler, 1968) confirma a verificação de Sedas Nunes relativa às diferentes necessidades do grande capital, por um lado, e às do pequeno e médio capital, por outro. Makler, através das respostas obtidas à pertunta: «Quais são na sua empresa os dois principais problemas que actualmente mais o preocupam?», chegou à conclusão de que a maior parte dos empresários portugueses estava «preocupada primeiramente com a falta de mão-de-obra especializada (24%)». Em seguida, uma percentagem relativamente grande (19%) estava preocupada com «rever, melhorar ou aumentar as fábricas ou equipamentos» e, aproximadamente em proporções idênticas, «com o aumento da produtividade, o combate à concorrência e o financiamento das suas empresas». Todos os homens de negócio, em especial os fundadores e directores-proprietários de empresas menores na parte norte do País (a zona mais afectada pela emigração), mostraram, em geral, uma grande preocupação com os problemas da mão-de-obra e, em particular, com a falta de mão-de-obra qualificada. Todavia, os directores das empresas maiores (com um número de trabalhadores superior a 1000) — localizadas principalmente nas áreas de Lisboa e Porto — delclararam como seu problema número um a questão da organização interna (e não a da falta de mão-de-obra). O estudo de Makler é também interessante quando nos revela que eram em número maior (80%) os dirigentes de pequenas empresas do que os das grandes (60%) que achavam que se deveria impor uma limitação à participação de capitais estrangeiros na indústria portuguesa. Das empresas maiores, um terço era de opinião que nenhuma limitação deveria ser imposta, enquanto das empresas menores apenas 15% pensava deste modo. É certo que, na prática, todos os capitais estrangeiros, bem como a maior parte dos técnicos estrangeiros, pertenciam às maiores empresas de Portugal.

As críticas feitas a Sedas Nunes diziam que a sua análise não entrara suficientemente em linha de conta com os limites do sistema político repressivo então existente, pelo que a sua solução se apresentava incapaz de produzir uma autêntica democratização do sistema do ensino superior e, diziam ainda, que a sua posição defendia inevitavelmente os interesses do grande capital. É certo que estamos aqui a equacionar a posição de Sedas Nunes com a de Veiga Simão (na mesma conjuntura política e económica). A sua importante distinção entre os interesses do grande capital e os do pequeno e médio capital, a sua consciência de um «momento [que parece] propício para se pugnar por uma reforma substancial, modernizadora e não tecnocrática» — citado em Reis, 1971 (a) —, caracteriza, ou pode ser tido como caracterizando, o

pensamento básico de Veiga Simão. Pensamento básico não necessariamente explícito, mas que implicitamente sustenta as actuações de Veiga Simão como parte de *a*) um processo de tentativa de ajustamento efectuado pelo bloco detentor do poder, ao nível do desenvolvimento das forças produtivas através da criação de um contexto institucional capaz de absorver conflitos e, *b*) como uma resposta à luta popular democrática pelo acesso à educação e à cidadania.

Concretamente, aqueles que viam Sedas Nunes bloqueado pela conjuntura política argumentavam, por exemplo, que a reforma das universidades tradicionais em universidades do tipo anglo-saxónico, que pretendia *a*) a democratização do acesso à universidade e *b*) uma política nacional de desenvolvimento, contribuiria, de facto, muito pouco para resolver o problema básico do divórcio existente entre as *élites* governamentais e o povo, porque 1) o alargamento das *élites* não equivaleria à democratização do ensino e 2) uma política nacional de desenvolvimento deveria ter uma direcção e objectivos (daí a inevitável ligação entre educação e estrutura social) (J. Barroso *in* Nunes, 1970). Em resposta a Sedas Nunes, António Reis declarou apenas o seguinte:

> [...] não se vê como é que reformas substanciais e modernizadoras julgadas exequíveis dentro do condicionalismo político vigente e do actual tipo de estruturas económico-sociais possam vir a servir outros interesses que não os que presidem ao desenvolvimento dessas mesmas estruturas. [Reis, 1971 (a), p. 7.]

Com efeito, a nova universidade — a «universidade industrializada» (Correia, *in* Nunes, 1970) —, em oposição à universidade tradicional, operando na base de uma pequena *élite* de burocratas e de transmissores do saber adquirido, seria desenvolvida no quadro da lógica capitalista, fundindo concordâncias entre renovadores da educação e os do desenvolvimento económico:

> [...] o processo global de desenvolvimento impõe a expansão e a modernização continuadas dos sectores industriais avançados [...] o factor determinante no desenvolvimento de qualquer povo é o factor humano, a capacidade de imaginação e de organização, capaz de reunir recursos financeiros e naturais [...] de traduzir avanços tecnológicos em realizações produtivas [Correia, citando João Salgueiro, subsecretário de Estado para o Planeamento Económico, 1970, *in* Nunes, p. 256.]

No fundo, este tipo de reforma das universidades seria «despolitizada e pacífica», capaz de enfrentar as necessidades conjunturais.

Na verdade, aqueles que arguiam que Sedas Nunes era «um aliado do grande capital» (panfleto estudantil, 1969-70) levaram este argumento ao extremo dizendo que a grande indústria e os interesses do capital financeiro estavam, na realidade, a ser servidos pela «reforma tecnocrática e liberal» de Sedas Nunes. Não havia meio termo possível; uma verdaderia reforma da universidade exigiria como condição básica a apropriação colectiva dos meios de produção (id.). E, logicamente, todo o processo de «liberalização» não passava de um disfarce «para neutralizar a oposição» e a Reforma Veiga Simão era nada mais nada menos que «uma grande manobra demagógica a

coberto da qual as classes dominantes e o seu governo procuraram consolidar a ditadura fascista, ajustando o sistema escolar às novas necessidades económicas resultantes da fusão entre os monopólios e o Estado» (Teodoro, 1976, p. 33).

A REFORMA VEIGA SIMÃO: PROJECTO DE PROGRESSO SOCIAL OU «DISFARCE HUMANISTA»?

Depois de tudo o que aqui dissemos, talvez seja possível resumir agora os argumentos a duas posições básicas: 1) para uns, a Reforma Veiga Simão desempenhou, em primeiro lugar, um papel de *controlo* com o objectivo de neutralizar e/ou quebrar a unidade de oposição, ou ainda de legitimar ou fornecer um fluxo contínuo para o «Estado social»; 2) para outros, a Reforma Veiga Simão actuou, em primeiro lugar, como agente de democratização da sociedade portuguesa, ou seja, cumpriu, antes de mais, uma função de *melhoramento social*.

Foi nossa intenção demonstrar neste artigo a importância que pode assumir uma reforma no ensino. Atribuímos essa importância ao facto de a reforma ter agido como *pivot* nos debates sobre o desenvolvimento/modernização do País (debates, aliás, sempre ligados oficialmente à defesa do *ultramar* e à manutenção da ordem pública, mas que tiveram um alcance bem mais amplo, como o demonstraram os movimentos estudantis, as actividades políticas dentro e fora do País, incluindo a própria oposição armada ao regime). E mais: parece inegável que a Reforma Veiga Simão actuou como legitimador de uma tentativa de reestruturação da forma do Estado, que entrara numa crise aguda nos últimos anos da década de 60. Legitimou esse processo de reestruturação, em primeiro lugar, através do acesso à cidadania em termos económicos, ou seja, através do planeamento do alargamento da educação com vista a servir o desenvolvimento económico. Neste sentido, representou uma solução de continuidade em relação aos anteriores ministros da Educação do após-guerra, começando com ideias corporativistas sobre a presença de patrões nos órgãos de decisão do sector educativo através da Junta Nacional de Educação (ver Fernandes, 1967) e uma continuação do ministro Leite Pinto e da sua «ideologia híbrida» [Reis, 1971 (b)], baseada na «formação técnica, embora imbuída da ideologia nacionalista do Estado Novo» (id.). Neste sentido, articulou-se também com aquilo que Miranda designou por OCDEismo, «cuja tónica fundamental é a económica, isto é, a utilização de todos os recursos, inclusive os humanos, no sentido do desenvolvimento económico [...] e a harmonização do sistema escolar com as necessidades de expansão acelerada do sistema económico [...]» (Miranda, 1978, p. 320).

A este respeito, atente-se nos comentários relativos à reforma e expendidos pelo Secretariado da OCDE:

> [...] the two documents *(Projected Education System and Guidelines of the Reform of Higher Education)* reflect a very sound and advanced approach to the problem of new structures of higher education. They correspond in many ways, and some times rather closely, to OECD ideas on this subject as they have been formulated both in some of OECD documents and in discussions with country representatives. (OECD Secretariat, Paris, 23 de Abril de 1971.) [Machado, 1973, p. 8.] [11]

Mas a Reforma Veiga Simão significou também mobilização política e cultural.

A democratização da educação preparava-se para alargar a categoria de cidadão não apenas em termos económicos, mas políticos também, «para nela incluir a maioria do 'povo' [...]» (Jessop, 1978, p. 14).

Preparava-se para desenvolver um projecto de progresso social não apenas por permitir ao «povo» o acesso a um certo *status* e a proventos, mas por permitir também o acesso à política, à participação na «determinação das políticas a seguir pelo Estado [...] e às condições legais de existência para uma tal participação» (id.).

A questão importante é perceber a Reforma Veiga Simão não apenas como uma manipulação das *élites*, de facções ou de grupos do capital, de economistas individuais, de organizações internacionais ou de qualquer outra coisa, mas também como resistência popular, como oposição à *a*) exclusão política e *b*) à determinação tecnocrática.

A Reforma Veiga Simão, enquanto parte importante da articulação/ /constituição de uma nova organização política e económica das forças sociais, não poderia servir senão para expressar pressões vindas de baixo, pressões provenientes da tentativa de chegar a uma nova regulação orgânica das forças sociais, *se não mesmo para criar o terreno necessário no qual o descontentamento popular pudesse fazer ouvir a sua voz*.

Porém, as «realidades portuguesas» determinaram a falta de condições necessárias para que se pudesse efectuar qualquer mobilização com êxito. Os primeiros sinais de uma mobilização mais séria e mais coerente surgiram a seguir à revolução de Abril. A revolução «remobilizou» a Reforma Veiga Simão quando a sua chama se encontrava precisamente reduzida a uma mera luz vacilante. A revolução deu-lhe novo vigor, tornando-a quase irreconhecível, estendeu-a a áreas até então intocáveis (como a da gestão democrática das escolas). A Reforma Veiga Simão foi única, como ponto focal, para a preparação da constituição de uma nova organização política e económica das forças sociais. Organização que, embora temporariamente ameaçada, acabou por ser fortalecida pela revolução de Abril de 1974.

Outubro de 1981.

[11] Em inglês no original. *(N. do T.)*.

BIBLIOGRAFIA

OBRAS SOBRE O ENSINO

Amaral, Francisco Keil do, 1971, «Exercício de estilo; a propósito da reforma do ensino», in *Seara Nova*, n.º 1503, Janeiro.

Aníbal, A., e Lemos, M. de, 1970, «Democratização do ensino?», in *Seara Nova*, n.º 1501, Novembro.

Anónimo, 1973, «A situação na Universidade», in *O Tempo e o Modo*, n.º 97, Abril.

Araújo, Fernanda, 1971, *Política da Educação: Sugestões para a Reforma do Ensino*, Porto, Oficina Gráficos Reunidos, L.da.

Bereday, George Z. F., 1973, «Reflections on Reforms of Teacher Training in Portugal», in *Comparative Education*, vol. 9, n.º 2, Junho.

Lei da Reforma do Sistema Educativo, 1973. MEN, Lisboa, Lei n.º 5/73, Julho.

Caetano, Marcello, 1974, «As escolas estão ao serviço da educação nacional», discurso de 8 de Fevereiro.

Cândido, Ludovico Morgado, 1964, «A evolução recente da estrutura escolar portuguesa», in *Análise Social*, vol. II, n.os 7/8.

Cardia, Mário Sottomayor, 1971, *O Dilema da Política Portuguesa*, Lisboa, Prelo Editora.

Cardia, Mário Sottomayor, 1973, *Pôr Uma Democracia Anticapitalista*, Seara Nova, Lisboa.

Cintra, Luís F. Lindley, 1971, «A reforma do ensino e a autonomia da universidade», in *Seara Nova*, n.º 1507, Maio.

Coelho, Helder, 1970, «A caminho da 'Nova Universidade'», in *O Tempo e o Modo*, n.º 79, Maio.

Correia, Fernando, 1970, «Os movimentos estudantis», in *Seara Nova*, n.º 1501, Novembro.

Cruz, Guilherme Braga da, 1973, *Reforma do Ensino Superior*, Lisboa.

Diário das Sessões, 1970-73, Assembleia Nacional.

Faria, João Manuel de Abreu, 1970, *Breve Panorâmica da Crise do Ensino*, Bragança, Escola Tipográfica.

Fernandes, Rogério, 1967, *Ensino: Sector em Crise*, Lisboa, Prelo Editores.

Fernandes, Rogério, 1973, *Situação da Educação em Portugal*, Lisboa, Moraes.

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

Gomes, António Sousa, 1964, «O desenvolvimento socieconómico e a educação», in *Análise Social*, vol. II, n.os 7/8.

Grácio, Rui, 1971, «Democratização do ensino», in *Seara Nova*, n.º 1512, Outubro.

Grácio, Rui, 1973, *Os Professores e a Reforma do Ensino*, Lisboa, Livros Horizonte.

Guerra, Maria Luísa Ferramentos Ferreira, 1971, *Contribuição para a Reforma do Ensino*, Lisboa, Tipografia da Editorial Império, L.da (Separata da revista *Ocidente*, vol LXXX, Lisboa).

Guerra, J. P. Miller, e Nunes, A. Sedas, 1969, «A crise da universidade em Portugal: reflexões e sugestões», in *Análise Social*, n.os 25/26, vol. III.

Keith, Henry H., 1973, *Point, Counterpoint in Reforming Portuguese Education: 1750-1973*, Lisboa, American Studies Centre, Higher Institute of Social Services and Overseas Policy.

Leite, Rita Pinto, 1973 (ed.), *A Reforma do Sistema Educativo*, Lisboa, Ministério da Educação Nacional.

Machado, J. Pinto, separata de *O Médico*, n.º 1134, vol. LXVII, 1973, Porto.

Matos, Luís Salgado de, 1970, «A ilusão do progresso e o progresso de uma ilusão», in *Seara Nova*, n.º 1492, Fevereiro.

Miranda, Sacuntala de, 1978, «Portugal e a O. C. D. E.: expansão económica e planificação educativa», in *Vértice*, vol. XXXVIV, Maio/Junho.

Mónica, M. Filomena, 1978, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Presença.

Mónica, M. Filomena, 1980, «Ler e poder; debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX», in *Análise Social*, vol. XVI (63).

Namorado, Rui, 1973, *Educação e Política*, Coimbra, Centelha.

Nogueira, Jofre Amaral, 1971, «A nova orgânica do ensino pré-universitário», in *Seara Nova*, n.º 1505, Março.

Nogueira, Jofre Amaral, Lopes, Óscar, e Castro, Armando, 1976, *Educação: Luta de Ontem, Luta de Hoje*, cadernos *O Professor*, 3.

Nunes, A. Sedas, 1968, *Estudos sobre a Universidade em Portugal*, Lisboa.

Nunes, A. Sedas, 1969, *A Universidade na Vida Portuguesa*, Lisboa, GIS.

Nunes, A. Sedas, 1970, *O Problema Político da Universidade*, Lisboa, Dom Quixote.

Nunes, A. Sedas, e Ferreira, Vítor Manuel Matias, 1968, *O Meio Universitário em Portugal*, separata da reveista *Análise Social*, n.os 22-24.

Pinto, Francisco de Paula Leite, 1960, *O Cinquentenário do Liceu Camões*, Lisboa, MEN.

Pinto, Francisco de Paula Leite, 1963 (a), *A Educação no Espaço Português*, conferência, Junho, Ministério da Educação Nacional.

Pinto, Francisco de Paula Leite, 1963 (b), «Introdução» ao *Projecto Regional do Mediterrâneo*, Lisboa, Instituto de Alta Cultura, Centro de Estudos de Estatística Económica.

Rego, Sebastião Lima, 1973, «Uma universidade para a década de 70», in *O Tempo e o Modo*, n.º 97, Abril.

Reis, António, 1970, «Universistas, quo vadis», in *Seara Nova*, n.º 1500, Outubro.

Reis, António, 1971 (a), «O economicismo é um humanismo», in *Seara Nova*, n.º 1506, Abril.

Reis, António, 1971 (b), «Breve história de uma política de ensino», in *Seara Nova*, n.º 1505, Março.

Reis, António, 1971 (c), «Universidade, ideologias e políticas», in *Seara Nova*, n.º 1507, Maio.

Rosa, Manuel Ferreia, 1971, «O projecto da reforma geral do ensino», in *O Debate* de 21 de Janeiro, 18 de Fevereiro, 11 de Março e 1 de Abril, sob o nome de Ribeiro S. E. Neves; também Lisboa, Editorial Restauração.

Sampaio, J. Salvado, 1977, *O Ensino Primário, 1911-1989 (Contribuição Monográfica)*, vols. I, II e III, Fundação Calouste Gulbenkian.

Sampaio, José, 1971, «Notas críticas sobre o projecto do sistema escolar», in *Seara Nova*, n.º 1507, Maio.

Simão, José Veiga, 1970, «Batalha da educação», discurso proferido pelo ministro da Educação Nacional.

Simão, José Veiga, 1972 (a), *Uma Revolução Pacífica*, Janeiro, MEN.

Simão, José Veiga, 1972 (b), «Projected Educational system, M.E.N.», in *Western European Education*, Primavera/Verão.

Simão, José Veiga, 1972 (c), «The General Reform of Education in Portugal», 6 de Janeiro, in *Western European Education*, Primavera/Verão.

Simão, José Veiga, 1972, (d), *Educação e Diálogo*, MEN, discurso de 18 de Dezembro.

Simão, José Veiga, 1972 (e), *Uma Decisão Histórica*, MEN, discurso de 19 de Dezembro.

Simão, José Veiga, 1973, *Democratização no Ensino: Sonho de ontem, Lei de hoje, Força de amanhã*, MEN, discursos e declarações.

Simão, José Veiga, 1977, «The University of Today: the Portuguese Experience», in *Journal of American-Portuguese Society* de 11 de Fevereiro.

Simões, Santos, 1973, *Ensino: Projecto de Reforma ou Reforma do Projecto?*, Porto, Ed. Razão Actual, n.º 3.

Stoer, Stephen R., 1982, *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte.

Teles, Inocêncio Galvão, 1968, *O Que Se Fez e Porque Se Fez*, Lisboa, Editorial de A. Ramos, Afonso e Moita, L.da

Teles, Inocêncio Galvão, 1969, *Estatuto da Educação Nacional*, Lisboa, Junho.

Teodoro, António, 1976, «O ensino no período fascista: uma perspectiva histórica», in *Seara Nova*, n.º 1564, Fevereiro.

OBRAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO

Adelman, Irma, 1980, «Economic Development and Political Change in Developing Countries», in *Social Research*, vol. XLVII, n.º 2, Verão.

Baklanoff, E. N., 1979, «The Political Economy of Portugal's Old Regime: Growth and Change Preceding the 1974 Revolution», in *World Development*, vol. VII.

Barreto, António, e Almeida, Carlos, 1970, *Capitalismo e Emigração em Portugal*, Prelo Editora, Lisboa.

Caetano, Marcello, 1968, *Corporative Revolution, Permanent Revolution*, Secretaria de Estado da Informação e Turismo, 6 de Novembro.

Castro, Armando, 1970, *Desenvolvimento Económico ou Estagnação?*, Lisboa, Dom Quixote.

Castro, Armando, Nunes, A. J. Avelãs, Gomes, Joaquim, Moreira, V. Tribuna, 1974, *Sobre o Capitalismo Português*, Coimbra, Atlântida Editora.

Jessop, Bob, 1978, «Capitalism and Democracy: the best possible shell?», in *Power and the State* (ed.), G. Littlejohn *et. al.*, Croom Helm.

Jessop, Bob, 1980, «On Recent Marxist Theories of Law, the State, and Juridico-Political Ideology», in *International Journal of the Sociology of Law*, 8, pp. 339-368.

Lucena, Manuel de, 1976, *A Evolução do Sistema Corporativo Português*, vol. I: *O Salazarismo*; vol. II: *O Marcelismo*, Lisboa, Perspectivas e Realidades.

Lucena, Manuel de, 1977, «A Revolução Portuguesa: do desmantelamento da organização corporativa ao duvidoso fim do corporativismo», in *Análise Social*, vol. XIII, n.º 51.

Lucena, Manuel de, 1978, «Sobre a evolução dos organismos de coordenação económica ligados à lavoura (I)», in *Análise Social*, vol. XIV, n.º 56.

Lucena, Manuel de, 1979, «Sobre a evolução dos organismos de coordenação económica ligados à lavoura (II)», in *Análise Social*, vol. XV, n.º 57.
Lucena, Manuel de, 1981, «Uma leitura americana do corporativismo português», in *Análise Social*, n.º 66, Abril/Maio/Junho.
Makler, Harry M., 1968, «A Case Study of the Portuguese Business Elite, 1964-1966», *in* Raymond S. Sayers (ed.), *Portugal and Brazil in Transition*, Minneapolis, Univ. of Minnesota Press.
Makler, Harry M., 1969, *A Élite Industrial Portuguesa*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
Martins, Rogério, 1970, *Caminho de País Novo*, Lisboa, Gris Impressores.
Matos, Luís Salgado de, 1973, *Investimentos Estrangeiros em Portugal*, Seara Nova.
Moura, Francisco Pereira de, 1974, *Por onde Vai a Economia Portuguesa?*, Seara Nova.
Mouzelis, Nicos, 1980, «Capitalism and the Development of the Greek State», *in* R. Scase (ed.), *European Theories of the State*, Croom Helm.
Murteira, Mário Luís da Silva, 1964, «O desenvolvimento industrial português e a evolução do sistema económico», in *Análise Social*, vol. II, pp. 483-497.
Murteira, Mário Luís da Silva, 1970, *Portugal, Anos 70*, Lisboa, Moraes.
Murteira, Mário Luís da Silva, 1974, *O Problema do Desenvolvimento Português*, Lisboa, Moraes.
Novidades de 30 de Novembro de 1972, jornal da igreja católica.
Nunes, A. de O. Sedas, 1959, *A Acção Católica na História e na Vida da Igreja*, Coimbra, separata de *Estudos*.
Nunes, A. de O. Sedas, 1960, *Dois Aspectos de Modernização da Economia Nacional*, Lisboa, Julho (discurso proferido numa conferência).
Nunes, A. de O. Sedas, 1964, «Portugal, sociedade dualista em evolução», in *Análise Social*, vol. II, n.os 7/8.
Nunes, A. de O. Sedas, 1968, *Sociologia e Ideologia de Desenvolvimento*, Moraes, Lisboa.
Panitch, Leo, 1980, «Recent theorization of corporatism: reflections in a growth industry», in *British Journal of Sociology*, vol. XXXI, n.º 2, Junho.
Pereira, João Martins, 1973, «A longa descoberta do caminho marítimo para a Europa», in *O Tempo e o Modo*, n.º 73.
Pintado, Xavier, 1958, *O Esforço de Desenvolvimento Económico em Portugal e nos Países da Europa Meridional*, Lisboa, Ed. Império.
Projecto Regional do Mediterrâneo, 1963, Lisboa, Instituto de Alta Cultura, Centro de Estudos de Estatística Económica.
Soares, José, 1970, «Em busca de um novo modelo político (ou a chamada 'liberalização')», in *O Tempo e o Modo*, n.º 79, Maio.
Schmitter, P. C., 1972, *Corporatist Interest Representation and Public Policy-making in Portugal*, comunicação apresentada no encontro anual da American Political Science Assn., Washington, D. C.
Wiarda, Howard J., 1977, *Corporatism and Development: the Portuguese Experience*, Amherst, University of Massachusetts.
Escola Portuguesa, 1970-73, revista dos professores primários, editada pelo MEN.
Diário das Sessões, Assembleia Nacional, 1970-74.