

O Congresso do Ensino Liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: uma alternativa sob o caetanismo

I — O CONSULADO CAETANISTA E OS PROJECTOS DE REFORMA DO ENSINO NUMA SOCIEDADE BLOQUEADA

Ao longo dos curtos anos do consulado caetanista (Setembro de 1968-Abril de 1974), a história parece acelerar-se. A «renovação na continuidade» prometida por Caetano prefigura as ambiguidades e as contradições em que o regime se vai enleiar, até sucumbir ao golpe militar dos «jovens capitães» e das camadas intermédias e inferiores das Forças Armadas.

É um período de descompressão política controlada, logo condenada ao endurecimento perante a intensificação das tensões e mesmo das lutas sociais, a contestação nas escolas, as dificuldades crescentes nas frentes de guerra africanas, sobretudo na Guiné e em Moçambique, o progressivo isolamento internacional e os afloramentos mais activos das oposições democráticas durante as quatro semanas de «liberdades condicionadas» — como dissera Salazar, com o apropriado rigor que se lhe conhece —, das campanhas eleitorais de 1969 e de 1973. Endurecimento aliás contraporar da radicalização política crescente das oposições de uma campanha para a outra. Este conjunto de vicissitudes caracteriza a situação de uma sociedade bloqueada, em que, finalmente, a «continuidade» vai prevalecer sobre a «renovação». E isto apesar do dinamismo revigorado, no campo do regime, das correntes desenvolvimentistas, cujo discurso faz a apologia do progresso, da expansão e da diversificação industriais, da modernização da exploração agrícola e da gestão empresarial, da «participação» sindical e social, da «liberalização política», das reformas sociais e educativas, da abertura à Europa.

Os projectos de reforma do ensino, de que o ministro da Educação de Caetano, José Veiga Simão, assumiu a responsabilidade, inscrevem-se neste contexto global. Os projectos tentam responder a certos problemas colec-

* Instituto Gulbenkian de Ciência.

tivos que se punham então à sociedade portuguesa em geral e ao sector do ensino em especial; e vão padecer, na sua aplicação, de algumas das vicissitudes aludidas. A sua apresentação pelo ministro é acompanhada de um apelo, inusitado nos costumes do regime, à sua discussão pública. Os projectos apareceram, de maneira geral, à opinião como bastante ambiciosos, devido quer aos atrasos e inadaptação que se reconheciam no sistema de ensino, quer à carência de meios, humanos nomeadamente, para aplicar uma reforma que se pretendia profunda e global; desenvolvimento da educação pré-escolar (quase inexistente); prolongamento da escolaridade obrigatória (muito curta — seis anos — e longe de ser cumprida); reconversão do ensino secundário (cujo crescimento quantitativo não fora acompanhado das mudanças estruturais e qualitativas adequadas); e, finalmente, prioridade das prioridades na opinião do ministro: expansão, diversificação e regionalização do ensino superior (tido por inteiramente inadaptado às necessidades nacionais). A canalização de mais de 40% dos recursos orçamentais para as despesas militares acrescia a dúvida acerca da viabilidade de levar por diante reformas de tal envergadura, cuja razão e oportunidade constituíam naturalmente problema. Parece lícito formular as hipóteses que se seguem.

Cumpria adaptar o ensino às necessidades do desenvolvimento económico e social, e esta opinião era partilhada, ainda que por razões diferentes, tanto por diversos sectores que apoiavam o regime (em especial grupos da grande burguesia industrial e financeira), como por círculos politicamente heterogéneos (mas todos antimonopolistas) das oposições democráticas. Cumpria também enfrentar a contestação dos estudantes nas universidades, actualizando programas e métodos e, sobretudo, tornando as escolas mais «governáveis» pela sua desmassificação (diversificação dos tipos de estabelecimento, regionalização da rede escolar). Cumpria, por fim, que o Governo tomasse a ofensiva, assumindo projectos e medidas reformistas; ofensiva que pudesse dar alguma satisfação às aspirações de mudança que se tinham reforçado no País após a morte política do velho ditador e algum conteúdo ao Estado Social de Caetano, que se pretendia substituir o Estado Novo de Salazar.

No sector da educação nacional, a ofensiva reformista é colocada sob o duplo signo da «batalha da educação» (Caetano) e da «democratização do ensino» (Simão), num discurso ofensivo também com relação ao posicionamento das oposições democráticas acerca das guerras coloniais e da selectividade elitista do ensino. Por um lado, a imagem marcial sugere existir uma nobre frente de paz contrapor da outra, e que de resto a legitimaria: a batalha da educação é a da «sobrevivência nacional por excelência», é a que, «a ser ganha, enraizará definitivamente a presença portuguesa em terras portuguesas»¹. Por outro lado, a «democratização do ensino» é uma expressão recuperada do vocabulário das oposições, incomum no do poder (que lhe preferia «generalização do ensino»); ela vai assumir no discurso ministerial os acentos meritocráticos próprios de um neocapitalismo liberal «esclarecido», vectorizado pelo propósito desenvolvimentista. A «batalha» e a «democratização» seriam esteadas por uma «modernização» do ensino que dele fizesse um instrumento de «modernização» da vida económica e social: «preparar a grande massa dos cidadãos para a vida da liberdade responsável e para a participação activa no progresso nacional»²; «preparar quadros di-

¹ J. Veiga Simão, *Batalha da Educação*, 1970, e *O Direito à Educação*, 1971.

² Id., *Democratização do Ensino*, 1973.

nâmicos e eficientes capazes de responder com decisão aos anseios do País»³; «recuperar atrasos de quase duas décadas»⁴; «não perdermos o comboio da Europa»⁵, sem por isso nos tornarmos «uma colónia da inteligência estrangeira»⁶.

De entre os meios mobilizados para concretizar as reformas — consulta da opinião pública, reorganização dos serviços centrais (novas leis orgânicas) do Ministério, dinamização e promoção de estudos técnicos, apoiados em parte pela OCDE, reforço considerável dos meios financeiros —, importa, na perspectiva do presente estudo, destacar o primeiro. Ao arripio dos costumes políticos dominantes, Simão pede que a projectada reforma seja analisada «nos seus méritos e defeitos, criticada livre e responsabilmente por todos os que querem ajudar, construindo». Pede «um diálogo aberto e franco» e declara o MEN «aberto à colaboração de todos os portugueses, independentemente das suas ideias políticas»⁷. Um relatório de ponderação e síntese dos comentários produzidos é elaborado — com sugestões de modificação dos textos primitivos, fundamentadas nas críticas recebidas — por um Secretariado da Reforma Educativa. É lícito pensar que, além dos objectivos explícitos para cuja concretização fora instituído o Secretariado, a consulta à opinião pública — complementada por infatigáveis intervenções do ministro, profusamente veiculadas e amplificadas pela informação — fosse destinada, se não a fazer plebiscitar os projectos de reforma, ao menos a estabelecer sobre eles uma espécie de consenso nacional, tentando-se, aqui, substituir a integração social e política autoritária por uma integração «participada». Desta maneira se oferecia ainda a imagem «liberal» ou liberalizante — a vertente «renovação» contraposta à vertente «continuidade» — visada pelo regime caetanista.

Se, como vimos, um ensino modernizado devia contribuir para preparar os cidadãos para a «liberdade responsável» e a «participação activa» no progresso nacional, o mesmo espírito deveria animar as discussões acerca dos projectos de reforma durante o curto prazo de três meses fixado pelo ministro. O mesmo espírito de liberdade responsável e de participação activa era preconizado por outros elementos governamentais, se bem que de escalão menos importante: secretários ou subsecretários de Estado da Indústria, do Trabalho, do Planeamento, tidos como pertencentes à ala tecnocrática e liberal do caetanismo. Vieram a ser, como o próprio ministro da Educação, ultrapassados nos seus *desiderata* por uma situação política bloqueada, em que, no campo do regime, as forças da «continuidade» lograram impedir toda «renovação» significativa.

No sector da educação nacional, dois acontecimentos, que é possível, pelo menos em parte, articular à consulta pública já mencionada, ilustram de maneira que reputamos assaz esclarecedora as condições e os limites daquela «liberdade» e daquela «participação». Mas os dois acontecimentos em causa — um «congresso» de professores e um movimento reivindicativo de professores — ilustram também, numa história que se acelera, as limitações impostas ao poder por aqueles mesmos que se decidem a utilizar, por seu alvedrio e a seu jeito, a «liberdade» e a «participação» que lhes são outorgadas por graça do mesmo poder.

³ J. Veiga Simão, *Batalha* [...]

⁴ Id., *Uma Revolução Pacífica*, 1972.

⁵ Id., *O Direito* [...]

⁶ Id., *Uma Revolução* [...]

⁷ Id., *O Direito* [...]

II — UM «CONGRESSO» DE PROFESSORES EM 1971

O VI Congresso do Ensino Liceal realiza-se em Aveiro, em Abril de 1971 (14 a 17), em pleno período de discussão pública dos projectos de reforma. Ele reata uma série interrompida quarenta anos atrás. Iniciada em 1927, em Aveiro também, prosseguira todos os anos até 1931, em outras cidades. A interrupção releva evidentemente do reforço da tutela estatal sobre os diferentes corpos sociais, entre os quais os funcionários públicos. Desde Setembro de 1933 (Decreto n.º 23 048) que se lhes tornara interdita toda a forma de associação.

Não admira, pois, que o Congresso de 71 tivesse sido organizado por iniciativa governamental, devida, aparentemente, a um lance fortuito⁸. Mas ela inscreve-se objectivamente no processo de discussão pública dos projectos reformistas e para os fins que aventámos: sugestões críticas, participação, consenso nacional. As datas, o regulamento, os temas a tratar, o projecto de orçamento do Congresso (cujo financiamento será principalmente garantido pelo MEN)⁹ são submetidos pela comissão executiva, presidida pelo reitor do liceu de Aveiro, ao ministro, ao qual, aliás, como previsto no programa, foi prestada homenagem com descerramento de lápide comemorativa no fim do singular Congresso. Em circular preparatória dirigida a todos os colegas do País, o reitor podia dizer com razão: «Não temos que discutir; é um 'despacho ministerial'»¹⁰

O enquadramento honorífico e protocolar do Congresso traduz a sua origem, inspiração e carácter. Na Comissão de Honra, os presidentes da República e do Conselho, sete membros do Governo, autoridades locais de topo; o governador civil, os presidentes da Junta Distrital e da Câmara; a influente Igreja, pelo bispo de Aveiro; a poderosa Fundação Gulbenkian, pelo seu presidente. Na Comissão do Congresso têm assento as autoridades cimeiras da administração escolar — directores-gerais, inspectores superiores —, e ainda os comissários nacionais da Mocidade Portuguesa e da Mocidade Portuguesa Feminina, bem como o director do Centro de Investigação Pedagógica da Gulbenkian. Finalmente, cinco personalidades institucionalmente representativas da educação nacional são convidadas a proferir conferências em sessões plenárias.

Em certo sentido, a iniciativa do ministro foi um êxito, devidamente coberto pela imprensa, pela rádio, pela televisão: está presente uma massa

⁸ O ministro da Educação encontra-se, em Julho de 1970, no liceu de Aveiro. Em uma sessão de trabalho aberta a todos os professores, o reitor vem a sugerir a equiparação das seis categorias do professorado liceal às seis categorias da magistratura judicial de 1.ª instância; em «alusão marginal» acrescenta que tal pretensão não era de sua autoria, mas vinha de longe, pelo menos do tempo dos congressos do ensino liceal... E o ministro: «O senhor aludiu ao Congresso do Ensino Liceal; pois eu acho muito bem que se realize urgentemente um desses congressos, e eu encarrego-o a si e ao liceu de Aveiro de o efectuarem. Vamos a marcar a data.» Em Abril de 1971, na sessão de abertura, o reitor, perante a vasta assembleia, lembra com veemência um tanto bíblica: «No dia 4 de Julho do ano passado, e numa sala do liceu desta cidade, Vossa Excelência disse: 'Faça-se...' E nós, eu e os meus colegas da comissão executiva, quase amarfanhados sob o peso de tanta responsabilidade, fizemos...»

Estas informações, como outras utilizadas, encontram-se nos dois volumosos tomos em que são arquivados os documentos, de diversíssima natureza, respeitantes ao Congresso: *VI Congresso do Ensino Liceal — Realizado em Aveiro de 14 a 17 de Abril de 1971*, Aveiro, MEN, 1971. Vol. I, 567 pp.; vol. II, III + 262 + 25 pp.

⁹ Das despesas feitas, menos de 30% são cobertas por receitas próprias (inscrições, sobretudo). O remanescente é quase todo (93,5%) financiado pelo MEN.

¹⁰ *VI Congresso [...]*, vol. I, p. 8.

considerável de mais de 800 congressistas; são, na maior parte, professores dos liceus oficiais, contando-se ainda três dezenas do ensino preparatório, uma escassa dezena do ensino técnico, quase uma centena do ensino particular, além de administradores e técnicos do ensino. Esta afluência de fracções apreciáveis do professorado traduz talvez a sua vontade de se exprimir e de intervir nos problemas do sector. Era uma aberta. Resta saber como foi utilizada. Diga-se, desde já, que os projectos de reforma do ensino foram objecto de muitíssimo escassas observações e análises técnica e politicamente fundamentadas. Por este aspecto, o êxito da iniciativa foi bastante limitado.

1. CAMPO E METODOLOGIA DE ANÁLISE

É certo que os 750 congressistas não são uma amostra do universo pedagógico implicado: constituem 3,1% do total dos professores — 24 113 — do ensino secundário (preparatório, liceal, técnico); e, não sendo sequer delegados eleitos, oriundos das regiões do País e das diversas categorias docentes, estão ali presentes os que tinham motivação, meios e facilidades para isso, além da dispensa oficial de serviço¹¹. Assim se compreende que os distritos das três cidades universitárias de então e o da cidade hospedeira do Congresso — todos no eixo das fáceis e rápidas comunicações do litoral — tenham fornecido 72% das presenças, sendo os valores percentuais correspondentes de 20 para os restantes distritos do Norte e 8 para os do Sul.

Apurámos estes dados a partir de uma lista nominativa com lugar de residência, mais raramente o do trabalho (liceu, escola técnica, colégio, seminário, ministério), publicada num dos volumes das «actas». Teríamos apreciado dispor de informação mais pormenorizada acerca dos congressistas, mas as diligências feitas junto do antigo liceu de Aveiro para conhecer eventuais fichas de inscrição não foram bem sucedidas por não se saber dos arquivos em causa. A lista nominativa permite entretanto conhecer a distribuição por sexos.

O número de mulheres excede largamente o dos homens: 483 em 749 inscrições, isto é, 64,5%. O valor ultrapassa a média nacional em 1970-71 — 57,5% de mulheres no professorado do ensino secundário —, mas é muito próximo do conjunto ensino preparatório/ensino liceal — 65,2 % —, cujos professores estão em larga maioria no Congresso. Conhecemos também uma lista de «entidades convidadas a assistir» ao Congresso, da administração escolar, como também das escolas exteriores ao mundo dos liceus: pessoal superior das direcções-gerais e das inspecções do ensino, directores e directoras, metodólogos e metodólogas das escolas técnicas, membros dos gabinetes ministeriais. É uma lista de 40 «entidades», das quais apenas 5 mulheres. As mulheres são também minoritárias no que toca à percentagem das comunicações da sua lavra — 28,3 —, embora o seu número se aproxime, como vimos, dos dois terços do total de congressistas. Por outro lado, sublinhe-se, são homens as cinco personalidades convidadas a fazer as conferências das sessões plenárias. Não importa agora aprofundar estes dados. Limi-

¹¹ Não surpreende, por isso, tendo a maior parte dos congressistas de custear deslocações e estada, que 122 congressistas procedam do distrito de Aveiro (94 da própria cidade), 181 do Porto, 166 de Lisboa e 72 de Coimbra. Os primeiros representam 9,5% do total dos professores dos ensinos preparatório e secundário do distrito, enquanto os valores percentuais correspondentes são, para o de Coimbra (a 48 km de Aveiro), 5,4; para o do Porto (a 79 km), 4,6; para o de Lisboa (a 224 km), 2,4. Para os restantes distritos a norte do Tejo, 2,1; para os do Sul, 1,7.

tamo-nos, sem surpresa, à verificação seguinte: que o número e a proporção das mulheres não eram correlativos da distribuição dos lugares de comando, assim como das situações de distinção e de prestígio, e isto não obstante tal número e tal proporção virem crescendo, sendo mesmo largamente maioritários em certos subsectores ¹².

Do ponto de vista da análise que nos propomos, seria vantajoso conhecer de maneira completa, não apenas a distribuição quantitativa dos congressistas por modalidade, ramo e nível de ensino — que vem referida nas «actas» —, mas, o que ignoramos, a distribuição por categorias docentes.

As comunicações, um pouco mais de seis dezenas (65), constituem o material de base que nos proporciona uma representação da orientação das preocupações e interesses manifestos formulados no Congresso, representação apurada pela análise do pensamento explícito dos autores das comunicações e pela classificação destas consoante os seus temas dominantes. Posto isto, tentámos determinar a estrutura mental de suporte dos enunciados produzidos respeitantes às categorias de temas mais significativas das opiniões e das atitudes dos autores respectivos, com relação ao poder político e à actualidade política, às políticas de ensino secundário e suas relações com a sociedade global, o mundo da economia e do trabalho, o Estado, etc. Quer dizer que nos ocupámos mais, e mais atentamente, das comunicações acerca destas categorias de temas do que daqueles que incidiam em questões como técnicas de aprendizagem, de didáctica, de relação pedagógica, etc. Tentámos, por fim, relacionar as estruturas mentais basilares dos enunciados produzidos com as posições ocupadas pelos seus autores na sociedade global — na sua maioria, professores do ensino secundário —, e, quando possível, com as suas posições específicas no meio pedagógico ou escolar.

2. AS CATEGORIAS TEMÁTICAS E SUA DISTRIBUIÇÃO

Uma vez explicitados os princípios que nos guiaram na análise temática das comunicações, é tempo de expor os resultados. No conjunto delas, um pouco mais de metade ocupam-se da pedagogia e da didáctica das disciplinas curriculares (26), das actividades circum-escolares (3) e de problemas gerais de psicopedagogia escolar (5). É o bloco tematicamente dominante. Vêm a seguir, distantes, dois outros: ensino liceal: organização, objectivos; professores dos liceus: sua formação e actualização e, principalmente, problemas gerais e especiais de carreira — compondo subconjuntos de 10 comunicações cada um. Outros temas merecem um interesse menor: orientação escolar (3), coordenação do ensino no território português (3), exames (2), ensino particular (1), instalações escolares (1), serviço de informação pedagógica num liceu (1).

Verifica-se, pois, que os aspectos técnicos do acto de ensinar, as metodologias didácticas das diferentes disciplinas suscitam uma atenção privilegiada, e bem assim questões conexas mais gerais, tais como motivação da aprendizagem, disciplina na turma, relação educativa, teatro escolar, escola e família, etc.

¹² Os valores percentuais do pessoal docente feminino: 67,1 no preparatório; 63,1 no liceal; 46,5 no técnico-profissional. Vinte anos antes (só no ensino oficial): 43,3 nos liceus, 26,4 no técnico, não existindo então o preparatório, integrados ainda os anos posteriormente correspondentes naqueles ramos de ensino.

2.1 OS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO

As questões relativas ao professorado, que são objecto de dez comunicações específicas, versam principalmente problemas de estatuto profissional (formação, classificação, categorias, vencimentos, nomeações, promoções, aperfeiçoamento, etc.), problemas aliás explicitamente previstos no programa proposto. Não assim o associativismo docente, preconizado em três comunicações (I, II, III) ¹³. São propostas marcadas pela prudência: pede-se legislação permissiva, visa-se em dois casos uma integração da associação de professores na ordem corporativa vigente, sublinha-se no terceiro o carácter não político, exclusivamente científico e pedagógico-didáctico da agremiação de professores de Matemática. Releve-se entretanto que a comunicação mais importante — a única exclusivamente dedicada ao problema — propõe um esquema de organização da Corporação de Professores, a ter assento na Câmara Corporativa, o que constitui um compromisso significativo entre uns fundamentos assentes num princípio genuinamente representativo (que não excluía nenhuma categoria docente) e uma cúpula de tipo corporativo.

Dito de outro modo, um compromisso entre uma tradição das formas de organização profissional da I República — aliás evocada aí em breve relance histórico — e as exigências políticas actuais de ordem corporativa. Tal era o preço que aparentemente devia ser pago para fazer aceitar pelas autoridades a «restauração» da associação dos professores.

2.2 AS ESTRUTURAS DO ENSINO SECUNDÁRIO

Um outro tema merece uma atenção significativa durante o Congresso: «objectivo e organização do ensino liceal», na definição do programa. O que permitiria, aliás, conhecer a posição dos presentes acerca dos projectos governamentais quanto às estruturas do ensino secundário: a inovação mais relevante é a proposta da criação de estabelecimentos diversificados de

¹³ Sob numeração romana ficam indicadas as comunicações que citaremos: I. José Gomes Bento, «Reorganização dos professores do ensino liceal», I, pp. 217-220. II. Amélia Pais, «Formação e situação dos professores do ensino liceal», I, pp. 53-58. III. António Lopes, «Os objectivos e os métodos face aos meios audiovisuais de ensino», II, pp. 223-229. IV. José Gil, «Para a caracterização do ensino liceal», II, pp. 117-119. V. Armando Morais, «Algumas considerações sobre o Alemão e o Inglês num futuro currículo liceal», I, pp. 259-268. VI. Hermenegildo Dias, «O recurso à televisão no ensino das línguas vivas», I, pp. 401-406. VII. Manuel Breda Simões, «Da urgente necessidade de criação de delegações regionais de orientação escolar e profissional», I, pp. 179-185. VIII. Aldónio Gomes, «O ciclo preparatório da teleescola no sistema geral do ensino», II, pp. 139-146. IX. Abílio Fonseca, «O liceu artístico: uma escola necessária», I, pp. 145-154. X. António Almeida Costa, «Perspectivas de uma reforma», I, pp. 127-143. XI. Joaquim Santos Simões, «O ensino liceal e a sua perspectivização no contexto do projecto», I, pp. 155-163. XII. Jorge Crespo, «A estrutura do ensino liceal», II, pp. 101-115. XIII. Sérgio Macias Marques, «Planeamento escolar ao nível do ensino secundário (alguns aspectos qualitativos e quantitativos)», I, pp. 165-177. XIV. Maria Manuela Barata, «Da condição do professor liceal», I, pp. 231-243. XV. Adriano Teixeira, «Actualização do ensino das línguas vivas: laboratórios e salas de línguas», I, pp. 425-429. XVI. Joaquim Lopes, «Algumas aplicações práticas do estudo da Botânica nas culturas modernas», I, pp. 431-439. XVII. Virgílio Lemos, «Liceus nocturnos», II, pp. 97-99. XVIII. P.^o José Belchior, «Ensino particular e oficialização», II, pp. 147-159. XIX. Gonçalo Reis Torgal, «Insulação — mal do ensino liceal», II, pp. 181-185. XX. Laurindo Costa, «Aspectos peculiares do ensino liceal em Moçambique e suas perspectivas futuras», I, pp. 201-209. XXI. Salvador Alves, «Aspectos do ensino liceal em Angola», I, pp. 211-215. XXII. Gracinda Mateus, «Sentido ultramarino do ensino liceal», I, pp. 193-199. XXIII. Virgílio Lemos, «Os liceus mistos», II, pp. 89-95. XXIV. Virgílio Lemos, «O Estado, a Igreja e o ensino», I, pp. 509-524. XXV. P.^o Alexandrino Brochado, «O ensino da Moral e da Religião não é um privilégio — Sua articulação com a escola e a família. Necessidade duma renovação», I, pp. 441-453. XXVI. P.^o Joaquim Maurício, «Liberdade religiosa e aulas de Religião e Moral», I, pp. 345-362.

ensino sob o nome comum de liceus — liceu clássico, liceu técnico, liceu artístico —, mas que deveriam evoluir mais tarde («tendência natural») para a unificação em um só tipo de estabelecimento, polivalente, com opções diversas. Tratava-se, tendencialmente, de pôr fim à dualidade liceus/escolas técnicas; se não era uma rotura, era uma transformação assaz importante. Mas o eco da proposta governamental é singularmente ténue, a julgar pelo número e pelo grau de desenvolvimento das referências nas comunicações e pelo carácter bastante genérico do voto inscrito nas Conclusões do Congresso: «[...] que seja posto em vigor com a possível brevidade o novo sistema escolar, com o qual concordam na generalidade.»

Nenhuma oposição frontal é expressa. Apenas algumas reservas, aliás bem claras, se bem que minoritárias, entre aqueles que abordaram o problema. Uma comunicação adverte: «Os liceus serão cada vez menos liceais quanto mais se pense que a gente que lá ensina terá de ser obrigada a ensinar o que presta.» «Os liceus perderam o primeiro ciclo a favor do aumento da escolaridade obrigatória e irão perder o actual segundo ciclo a favor do prolongamento dessa escolaridade.» (IV.) A sua «sobrevivência» não consiste «na capacidade de fazer ensino liceal às massas avassaladoras que neles entram [...] mas na necessidade actual de ensino de tipo liceal para alguns.» Noutra comunicação, as reservas são um pouco mais matizadas: aguardam-se «alterações tão profundas e radicais que nos encham de interrogações, de dúvidas e até de receios, mas também, e ao mesmo tempo, de esperança». «O liceu, aquela nobre designação da antiga escola aristotélica, vai agora abranger outros ramos de ensino que até aqui possuíam designação diversa. Ao mesmo tempo vê-se reduzida a sua extensão no tempo.» Há talvez argumentos que desaconselhariam tal solução. O Projecto de Sistema Escolar é porém «de tão grande magnitude e alcance que não seria consentâneo enveredar por uma crítica miudinha e sem grandeza». Mas a ambiguidade é rompida: após estas considerações preliminares, o congressista sente-se autorizado a falar do *seu* liceu: «Recolho-me, por conseguinte, ao *meu* liceu, agora ornamentado com o qualificativo de clássico.» E nas interrogações e propostas que se lhe seguem prevalece a fidelidade ao modelo até então vigente (V). Não é o caso de uma outra comunicação onde se encontra uma aceitação implícita das novas estruturas propostas e o voto explícito de «modernização» do liceu: «É preciso que o liceu conquiste o direito de continuar a ser *uma velha escola* [de «formação humana»], deixando de ser uma *escola velha*.» E isto mediante uma «actualização» dos métodos de ensino (graças aos meios audiovisuais, nomeadamente), dos programas, da preparação científica dos professores. «A necessária, e indispensável, modernização do liceu, a enquadrar no agora tão discutido Projecto do Sistema Escolar, é difícil, mas não é impossível.» E segue-se esta nota confiante: «*A vontade dos professores aguentará a 'aceleração da educação'*.» (III.) Pode, portanto, discernir-se aqui uma graduação de posições relativas à proposta de reconversão das estruturas do ensino secundário: reserva, até ao limite da recusa, quanto a desvirtuar o liceu na sua função pedagógica (se coagido ao utilitarismo) e social (se aberto às «massas avassaladoras»); reserva, feita de perplexa incomodidade, perante um projecto de grande envergadura, e refúgio confortado no liceu «clássico»; adesão extrínseca e algo modernista a um esquema novo, como aproveitamento do impulso reformador para fazer aceitar novas tecnologias educativas, incluindo a televisão, como se sugere noutra comunicação, de inspiração por igual modernista (VI).

Em outras cinco comunicações encontramos uma adesão intrínseca — embora com matizes e motivações aparentes diversas — aos projectos ministeriais. Estes aparecem, em duas delas, legitimados pelas funções atribuídas a instituições que os comunicantes dirigem: a polivalência escolar exige o reforço dos serviços de orientação, portanto do Instituto de Orientação Profissional (VII); a primeira experiência do ciclo comum do ensino secundário teria sido iniciada pela Telescola (VIII). Posição homóloga num professor de ensino artístico: a prevista criação do liceu artístico e, mais tarde, da escola secundária polivalente daria à «educação estética» a sua «dimensão exacta», retirando-lhe a posição «subsidiária dentro do *processus* educativo» (IX).

Duas outras comunicações, finalmente, trazem um apoio mais diferenciado, pontualmente crítico e, na aparência, independente de responsabilidades institucionais dos seus autores. Uma, devida a um jovem reitor, é a única que analisa o projecto ministerial na sua globalidade, fazendo-o, aliás, com rigor técnico e perspectivação política, discreta embora. A substituição, no ensino secundário, de estruturas «verticais» por estruturas «horizontais», como «na maior parte dos países da Europa», merece o seu acordo; não esconde, por isso, a sua preferência pela fórmula «liceus polivalentes» (X). Posição análoga na comunicação de um professor de ensino particular (não confessional) — impedido, por razões políticas, de leccionar no ensino oficial — ao preconizar o «tronco comum» no ensino secundário geral. Conclui, aliás, a sua comunicação transcrevendo dois parágrafos de um texto muito apreciado nos meios pedagógicos de oposição democrática, bastante difundidos graças à sua versão portuguesa: *O Plano Langevin-Wallon de Reforma do Ensino* (1970): aí se alude a um «Estado democrático em que o trabalhador é cidadão» e em que «uma vasta e sólida cultura liberte o homem das estreitas limitações do técnico». As transcrições são entretanto precedidas da asserção de que tais «conceitos [são] adaptáveis ao país do futuro na pálida alvorada do presente» (XI).

2.3 FUNÇÕES E FINALIDADES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Nas condições políticas gerais dominantes, designadamente num congresso outorgado pelo poder, não se poderia ir mais longe. Mas naquela, como em outras comunicações — sejam elas de orientação tradicionalista ou de orientação reformista —, um traço comum: o encarecimento e a prevalência da inspiração humanística («moderna» ou então «tradicional») na formação escolar, tanto nas poucas comunicações que abordam o tema «*Ensino liceal* — objectivo, organização e sua articulação com os restantes [sic]», como nas muitas mais correspondentes a outro tópico do programa regulamentar: «*Execução do ensino* [sic] — plano de estudos, programas, didácticas.»

A dominante, ou a simples anotação, de carácter humanístico que enforma ou que esmalta grande número de comunicações contrasta com as comparativamente escassas, e geralmente breves, referências às relações entre o ensino liceal e o mundo da economia e do trabalho, à procura social de educação, ao afluxo de novas camadas sociais, mesmo à «democratização do ensino», *leitmotiv* do discurso político-educacional do ministro. Como são escassas as contribuições tecnicamente bem informadas e politicamente reflectidas. O que não surpreende: durante decénios, o pessoal docente e o pessoal da administração escolar tinham sido praticamente arredados da possibilidade

de discussão e de intervenção no que respeita à definição das políticas de ensino. Não pareciam, por isso, à altura de assumir um papel novo, que sabiam ter aliás prazo marcado.

Escassas e breves, as referências mencionadas merecem atenção. As articulações entre o ensino e o mundo da economia e do trabalho são objecto de alusão no preâmbulo das Conclusões do Congresso — os professores declararam-se «conscientes do primado da educação para a valorização espiritual e socioeconómica da Nação» —, e num dos seus artigos: «Manutenção, dentro do Ministério da Educação Nacional, do ensino profissional, por se apresentar duvidosa, no momento presente, a eficiência deste ensino em domínios estranhos a este departamento.» Registe-se que a maior parte das alusões ao desenvolvimento económico e à vida profissional se encontra porém nas conferências das cinco personalidades convidadas para o efeito. De entre os congressistas, apenas em quatro das dez comunicações relativas a «objectivo e organização do ensino liceal» há menções a esses tópicos. Numa, o autor, reconhecendo «a influência do factor humano no crescimento económico», prefere, todavia, orientar a sua «reflexão» para a «formação humanista dos jovens» (XII). Nas outras três, a atenção prestada às implicações económicas e profissionais do ensino é menos breve. É o caso da comunicação de um professor destacado no Gabinete de Estudos e Planeamento do MEN, onde se ocupava da elaboração da rede escolar (XIII): os «elementos socioeconómicos», bem como «demográficos», os «efectivos de mão-de-obra instruída necessária ao progresso socioeconómico do País» são naturalmente encarados como devendo ser tidos em conta nas tarefas de planeamento educativo. Uma outra comunicação (XIV) realça as «deficiências estruturais de ordem social [...] que afectam enormemente o rendimento escolar»; apoia o prolongamento da escolaridade obrigatória, que, além de outros benefícios, aí enumerados, permite «formar cidadãos e técnicos à medida do nosso tempo e das nossas necessidades», e opõe-se à proposta do MEN de «alienar o ensino profissional em favor de outros ministérios, instituições e empresas», porque «nenhum ensino é demasiado bom para os filhos dos trabalhadores». Oposição análoga na comunicação (X), mas por outra razão: a formação profissional remetida a instâncias exteriores ao MEN seria adaptada a «estruturas evoluídas», mas suscita interrogações no nosso caso, devido aos «condicionalismos presentes». Outras interrogações: devendo o ensino secundário responder às solicitações de produção de mão-de-obra qualificada — além de formação humana e preparação para o ensino superior —, é ele capaz de «responder ao mercado de trabalho nacional?» É ele capaz de se ajustar «à evolução rápida do contexto socioeconómico?». Observe-se, finalmente, que, para além destas dez comunicações — onde apenas em três se encontram referências com algum desenvolvimento —, nas restantes cinquenta e cinco só três outras contêm alusões, e de passagem, às relações entre sistema de ensino e actividade económica e profissional.

Mais raras são as referências à expansão do contingente escolar no secundário, ao afluxo de novas camadas sociais e aos problemas específicos que daí poderiam resultar. Uma comunicação diagnostica uma «crise» nas estruturas educativas pelo antagonismo entre uma procura acrescida de educação e a imobilidade do sistema (XIV). Duas outras defendem a utilização dos meios audiovisuais para fazer face à «massificação» do ensino (VI e XV), que numa terceira é dada como responsável pelo abaixamento do nível do ensino liceal, que devia permanecer fiel à sua vocação de ensino para poucos

e bons (IV). Ao invés, uma outra comunicação vê «a expansão explosiva da frequência escolar» como positiva, por favorável à difusão de certos conhecimentos práticos a incluir nos programas (XVI).

Numa só comunicação (XVII), a «invasão da Escola» (*sic*) aparece socialmente categorizada. O «Povo» teria descoberto «o meio mais rápido e mais eficiente para a sua ascensão social». Apesar da construção de várias escolas técnicas nos últimos anos, «a mentalidade do Povo contempla ainda o liceu como algo de nobre, de superior a atingir, seja qual for o sacrifício a despende». Este professor de liceu mostra-se orgulhoso da preferência: «Dir-se-ia ser o liceu a nobreza do espírito, a atear a sua chama no mais recôndito do coração da alma popular», isto não obstante não lhe escapar a aspiração, mais prosaica, de promoção social pelo liceu. Que «Povo» é esse? É a nova pequena burguesia, assim descrita: «São antigos estudantes sem o 2.º ciclo completo, vergados ao trabalho profissional, procurando voltar atrás, remediar os seus erros juvenis, a fim de alcançarem uma posição melhor no emprego que escolheram. São autodidactas, sem meios para pagarem a explicadores ou a colégios as lições de que tanto necessitam. São empregados de bancos, escriturários de repartições públicas, carteiros, cobradores, praças da Guarda Nacional Republicana, polícias, operários, um sem-número de adultos que vê na conclusão do 5.º ano do liceu uma utilidade prática imediata.» Estes autodidactas, estes alunos arrependidos, estariam submetidos a um «mercado de trabalho [*sic*] altamente organizado e explorado» — lições particulares, individuais e em grupo, salas de estudo, colégios nocturnos —, cujo rendimento escolar não seria «proporcional» aos «lucros financeiros obtidos». Competiria ao Governo da Nação «criar liceus nocturnos, mistos, pelo menos nas grandes cidades, com programas adaptados a um «ensino acelerado», garantido por um «corpo docente seleccionado» e com adequada remuneração. Isto «para bem das massas trabalhadoras». A expressão não nos deve iludir. Esta comunicação e, principalmente, outras duas do mesmo autor permitem compreender que ela se inscreve num discurso de inspiração populista, articulada à defesa de um Estado forte, que deveria, no caso em exame, chamar a si responsabilidades mal assumidas, em seu entender, pelo ensino particular de fins lucrativos, e, em outro caso, contrariar o ensino particular de obediência confessional, cuja alegada expansão se deveria a uma estratégia da Igreja para se apropriar do ensino...

2.4 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

A dinamização da expansiva procura social de educação é denominada «democratização do ensino» pelo ministro da Educação. A novidade vocabular no discurso do poder é tão contraditória do universo semântico oficial que a expressão não aparece no projecto de lei da reforma escolar apresentado em 1973 na Assembleia Nacional. No Congresso, dois anos antes, quando era profusamente ventilada — estava-se no período da discussão pública dos projectos reformistas —, a expressão, num total de cinquenta e seis comunicações, emerge apenas por treze vezes em oito e duas vezes nas Conclusões do Congresso. Cumpre ver com que significações, com que peso e em que contextos é a expressão utilizada.

Diga-se desde já que ela não é objecto de nenhuma elucidação conceptual, sendo entendida quase sempre como alargamento do acesso à educação, em igualdade de oportunidades, tal como a interpretava o próprio

ministro. Por três vezes a palavra e a ideia remetem, aliás, explicitamente, ao «projecto» ministerial, de maneira alusiva e, num caso, em breve glosa que conduz à afirmação de ser a democratização do ensino «o verdadeiro rosto da própria democracia». Na comunicação correspondente (X), a expressão, ou equivalente, é usada quatro vezes (duas vezes em outras duas comunicações, uma vez em cada uma das restantes) e, numa delas, em acepção diversa da dominante: quando preconiza métodos de «planificação de sentido democrático» na elaboração de *curricula* e de programas, com participação alargada a instâncias, que enumera, para além dos «especialistas» usuais. O professor que identificámos como sendo impedido de leccionar no ensino oficial, por sua vez, sublinha as limitações sociais concretas que se punham à democratização do ensino, incluindo nelas — anotação bastante original, única no conjunto das comunicações — «a inserção da criança num tipo de ensino identificado com valores sociais e culturais que lhe são absolutamente estranhos» (XI). Por outro lado, dois responsáveis por instituições importantes da educação nacional — o Instituto de Orientação Profissional e a Telescola — procuraram avaliar actividades e projectos próprios à luz do desígnio democrático proclamado pelos projectos de reforma escolar. No primeiro caso, ele imporia «que sejam alargados a todo o País os serviços de orientação escolar e profissional dependentes do MEN» (VII). No segundo, tal desígnio é sugerido como coerente com o balanço positivo que se faz da acção desenvolvida: a Telescola teria podido captar para a educação «muitos milhares de crianças, sobretudo de meios rurais e isolados»; pondo ainda à sua disposição meios pedagógicos estimulantes, «procurou arrancá-las ao ambiente estrito em que na maior parte viviam para um convívio mais intenso e para outra civilização. Trilhou-se assim seguramente o caminho da democratização do ensino (VIII). A função legitimadora da democratização do ensino aparece também na comunicação de um sacerdote, que, lastimando as limitações de que sofreria o ensino particular em Portugal, dá, com extensa e documentada argumentação, o exemplo de outros países europeus, onde o Estado lhe presta apoio com vista ao «desenvolvimento económico» e à «democratização do ensino» (XVIII); função legitimadora ainda, agora dos meios audiovisuais, noutra comunicação que já tipificámos como de inspiração modernista: eles permitiriam responder à «inevitável massificação do ensino», à sua «desejável» democratização, aumentando o rendimento dos professores existentes, «para atingir uma maior produtividade». Esta é a linguagem do nosso tempo e é nela que teremos de nos entender» (VI).

Mas há outra linguagem, menos «moderna» e confiante, numa outra comunicação (XIX). Ai se lastima que o liceu, «quando julgou modernizar-se, nada mais fez do que atraí-lo a cultura nacional» ao suprimir o Latim, em 1948, e «banir a História Pátria» do plano de estudos, com «quebra de Portugalidade». Estas considerações permitem compreender que o congressista venha a declarar depois que «comece a assustar a cada vez menor exigência que se nota no nosso ensino e que nos leva a repudiar a precisa e louvável democratização educativa, se é ela, como parece, a causa de tão aterradora situação». Cumpre vincar que a afirmação é feita a propósito de alegados efeitos de uma «revolução programático-metodológica» verificada no ciclo preparatório («porque não liceu preparatório?», sugerè, reticente), afirmação muito frequente, então e depois, em professores do liceu, de olhar velado para as transformações da composição social observáveis nos ensinos preparatório e secundário.

O político ou a abordagem política das questões de ensino estão quase ausentes neste Congresso outorgado; a gama regulamentar dos «temas a versar» era bastante vasta, mas a organização podia confiar, justificadamente, na autocensura dos congressistas. O regime, claro, nunca é contestado; mas são frequentes os sinais expressos de insatisfação relativamente à situação presente do ensino e do professorado, assim como, menos frequentes embora, de esperança em melhorias resultantes das reformas projectadas.

Mais escassas ainda as afirmações de ortodoxia ideológica e política explícitas. Elas exprimem-se tão-só a propósito da escaldante «questão do ultramar», que, num caso, dá oportunidade a afirmação de acentuada *vis* polémica quanto ao papel de elementos da Igreja naquela questão. A este propósito, e a propósito dos reflexos da lei da liberdade religiosa no ensino, são levantados alguns problemas políticos respeitantes ao relacionamento entre a Igreja e o Estado. Em contrapartida, a não menos escaldante «questão académica» está ausente, mesmo em termos alusivos, sendo certo que germinaram movimentos de reivindicação pró-associativa de alunos em vários liceus do País, nalguns casos com traços agonísticos semelhantes aos que se verificavam nas escolas superiores ¹⁴.

2.5 O ENSINO E A «QUESTÃO ULTRAMARINA»

O tópico do programa «Coordenação do Ensino Liceal em Todo o Território Português» dá ocasião a três comunicações devidas a professores com experiência actual ou passada das «províncias ultramarinas». As dos professores residentes (Angola e Moçambique) são essencialmente descritivas (XX e XXI): relance histórico e morfologia actual do ensino. A de Moçambique finaliza com a declaração «a todos os Ex.^{mos} Colegas que Moçambique se encontra aberto a todos os portugueses que de boa vontade queiram participar na sua elevação cultural e económica, vias necessárias para a sua integração total na Pátria Lusitana». A terceira comunicação é menos anódina (XXII). Faz-se aí uma proposta que vem a ter nas «Conclusões» o enunciado seguinte (o único, de resto, no tópico atrás referido): «Os Ministérios da Educação Nacional e do Ultramar, através dos departamentos respectivos, procurarão intensificar o intercâmbio de professores, fomentando encontros e visitas de estudo, a fim de que entre professores da metrópole e do ultramar seja mais perfeita a consciência das realidades nacionais.» A nota *dominante* na comunicação não é, porém, a de um intercâmbio, sim a de um fluxo orientado por viagens de estudo e estágios em África, destinados a futuros professores e a metodólogos da metrópole. Tratar-se-ia, por sua mediação, de fazer conhecer aos jovens dos liceus «os problemas do ultramar», a fim de os interessar na defesa deste, pois só se defende o que se ama e só se ama o que se conhece... Estas propostas são esteadas por asserções típicas do dis-

¹⁴ Tal reivindicação não é porém inscrita numa «Moção apresentada por um grupo de alunos», que a organização entendeu ter «interesse» bastante para comunicar ao Congresso e registar nas conclusões: pedem aí os alunos a generalização do ensino misto, a instituição de um dia livre ao meio da semana, a supressão imediata do exame de admissão às universidades e a criação em Aveiro e «noutras cidades que o justifiquem» de estudos superiores e universitários. A criação de associações de encarregados de educação, proposta por um reitor que dá notícia de uma experiência «positiva» desenvolvida no seu liceu, não passa às conclusões, mas tão-só que seja considerado o «desenvolvimento da colaboração entre a escola e a família». Trata-se, neste caso, muito provavelmente, de um reflexo defensivo corporatista do professorado, tanto mais que a este era defeso associar-se. Quanto aos alunos, ignoramos se foram eles mesmos omissos quanto à reivindicação, ou se foram desencorajados de inscrevê-la na sua moção por óbvio melindre político.

curso oficial: os que no estrangeiro, na ONU, põem em causa a nossa presença «multicontinental e multi-racial» em África escondem bem mal a cúpida ambição das riquezas naturais do continente... É preciso lá ir para «descobrir, ver e sentir que a alma portuguesa, em África, conserva intactas e elevadas a um maior requinte todas as qualidades ancestrais da raça lusa». Aí: «Em tudo a marca portuguesa! Tudo, pessoas, usos, costumes e tradições a patentear ampla e indiscutivelmente que ali também é Portugal, que a imensidão sem fim destes territórios nos pertence e deve continuar a pertencer-nos.» Aquele «tudo» é obviamente apenas a «marca», bem circunscrita, da cultura colonial-europeia, limitação de que a autora, significativamente, não parece aperceber-se.

2.6 O ENSINO E A QUESTÃO DO ESTADO

A questão do Estado é explicitamente ventilada em algumas comunicações respeitantes ao ensino particular, sobretudo o de directa ou indirecta obediência confessional. Mas não apenas, pelo menos de forma expressa. Um técnico de planeamento educativo defende a coordenação das redes escolares, pública e particular, com vista a uma racionalização dos recursos e a «facilitar o acesso ao ensino secundário aos alunos mais necessitados e/ou residentes nas nossas zonas rurais». (XIII). Impõe-se, por isso, apoiar o ensino particular, com prioridade, no entanto, para os «estabelecimentos particulares que mais sólidas garantias dessem, não só da organização de um ensino fiel à orientação doutrinal do Estado e consentâneo com as aspirações das famílias dos alunos, mas ainda de estabilidade e de continuidade». Traço por traço — ortodoxia doutrinal, congruência com alegadas aspirações familiares, solidez institucional —, este perfil quadra-se muito bem aos grandes colégios congreganistas e diocesanos. Mas as conclusões do Congresso recolherão apenas o princípio da integração do ensino particular num «plano nacional de fomento do ensino», com subsídios a estabelecimentos escolares *supletivos* do ensino público, a fim de os tornar acessíveis «às classes menos favorecidas economicamente».

O autor da proposta de criação de liceus nocturnos — que libertassem elementos do «Povo» da «exploração» de colégios com fins lucrativos — propõe também a criação de liceus mistos (XXIII). Confia (não são os professores «os verdadeiros sacerdotes do ensino»?) em que o liceu será capaz de cumprir a sua missão no que respeita ao convívio de rapazes e raparigas. Mas arreceia-se das vastas reuniões com as famílias e os alunos, semelhantes a «assembleias gerais» e sujeitas à «psicologia das multidões»: não se pode permitir que «os assuntos discutidos levem, directa ou indirectamente, ao ataque ao Estado, ao Governo, ao Regime, ou ao próprio Ministério». Funcionários do Estado, os professores, que, aliás, «podem ter ideias políticas diferentes das do Governo ou do Regime», têm de defender o Estado e o seu prestígio, e, assim, o seu próprio prestígio. «Há pois que formar os professores do liceu dentro de uma mentalidade de Estado [...]»

A presença curricular da Religião e Moral (católicas) no ensino secundário dá ocasião a comunicações que, ao tempo da sua elaboração, tinham especial actualidade: o Governo apresentava na Assembleia Nacional uma proposta de lei de liberdade religiosa. Os alunos maiores de 16 anos passariam a ter direito de decidir por si se frequentariam ou não as aulas de Religião e Moral, quando, no regime em vigor, a dispensa dependia de despacho ministerial sobre requerimento apresentado pelo encarregado de educação.

Esta coerção administrativa e as coerções psicológicas ligadas à identificação, durante décadas, de valores culturais e políticos encarnados no autoritário Estado português e na igreja católica explicam que tais requerimentos, sempre aliás deferidos, fossem raros. De resto, a possibilidade de requerer a dispensa era frequentemente ignorada. De qualquer maneira, a proposta de lei em referência inscreve-se na estratégia liberalizante em curso e pretende ir ao encontro tanto de uma maior maturidade reconhecida aos jovens, como das críticas às condições desprestigiadas em que decorriam frequentemente as lições.

A revalorização pedagógica e disciplinar da Religião e Moral e a impugnação da maioria religiosa aos 16 anos constam de duas comunicações de professores sacerdotes que analisaremos adiante. Uma outra comunicação (XXIV) — devida ao professor que propusera a criação de liceus nocturnos e de liceus mistos —, propõe, ao invés, a cisão daquela disciplina: Religião (ministrada por sacerdotes) e Moral e Educação Cívica (por quaisquer professores pedagogicamente habilitados, com utilização de manual elaborado no Ministério da Educação). Esta avocação ao Estado, rompendo com o preceito concordatário, da formação moral da juventude escolar constituía uma proposta assaz heterodoxa, que não passa, de resto, às Conclusões. Em tom panfletário, por vezes truculento, o congressista desenvolve uma argumentação, de inspiração anticlerical, orientada por duas teses fundamentais: a igreja católica, em Portugal, desenvolve uma acção contrária à «política ultramarina do Governo» e uma estratégia «para se apossar do ensino».

Sacerdotes, nas escolas, nas paróquias — fortalecidos pelo próprio «chefe do Estado do Vaticano», que visitou a União Indiana (a «Índia») após a conquista de Goa e «tão estranhamente recebeu e abraçou, em Roma, os chefes terroristas invasores, assassinos de milhares de filhos da nossa Pátria —, colaboram com a política externa do Vaticano, que anteporia à nossa permanência em África (nossa: «povo das Descobertas, alferes da Fé, povo fidelíssimo») a manutenção dos «privilégios da Igreja nessas paragens». Por isso, «a manter-se a disciplina de Religião nos liceus», o Estado português deveria, com «atenção vigilante», rever «as condições de nomeação e exercício» dos respectivos professores, nesses «fortes bastiões do Estado». Tanto mais quanto os sacerdotes que tudo ensinam — em concorrência desleal com professores, civis ou eclesiásticos, diplomados pelas Faculdades — colaboram com a estratégia, já aludida, de apropriação do ensino nacional. O padre português é descrito como «ávido de dinheiro» e de «bens mundanais», como um «burguês» esquecido da «missão evangelizadora» que devia ser a sua. Estranhar-se-ia que não procure o ensino primário, o ensino técnico; mas estes seriam «pouco rendosos, materialmente», e não ofereceriam, como o liceal, «largas possibilidades de influência mental e ideológica». Por outro lado, os colégios particulares permitir-se-iam «uma selecção de entrada [...] que atinge, de uma forma inequívoca, a sensibilidade do nosso Povo, política essa em nítida oposição aos liceus do Estado, sempre abertos a todas as classes populares, ricas ou pobres».

Esta *vis* polémica encontra-se ausente das comunicações, que atrás aludimos, de dois padres em defesa do ensino da Religião e Moral nas escolas (XXV e XXVI). Ele não seria privilégio da Igreja, diz-se numa comunicação (XXV), mas direito dos pais a escolherem a educação para os filhos, inscrito não só em declaração conciliar, mas, mais geralmente, na Declaração Universal dos Direitos do Homem. E haveria, adicionalmente, razões nacionais, de ordem jurídica (Constituição, Concordata) e de ordem histórico-cultural

(pois que a história e a tradição portuguesas estariam ligadas à igreja e à fé católica). Os jovens, de maneira geral, não possuiriam maturidade suficiente para decidir da frequência das aulas, mas reconhece-se a necessidade de renovar a «pedagogia da Fé». Na outra comunicação (XXVI), a revisão do estatuto daquela apenas «tolerada» disciplina curricular é o «nó do problema», impondo-se melhorar a formação, o enquadramento profissional, as condições de trabalho dos professores. E que as escolas se tornem comunidades vivas, comprometendo alunos e professores, família e escola, escola e sociedade, proposta e terminologia típicas da pedagogia católica «renovada». Nesta tarefa, os dois poderes, civil e religioso, devem colaborar estreita e lealmente, pois se trata de «defender um valor público, um tipo de civilização que se confunde com a vida nacional». O direito à liberdade religiosa é, por certo, um direito civil próprio de um «pluralismo de carácter moderno». Mas aquela não se reduz a uma liberdade de consciência que limitasse a legítima intervenção da família e da sociedade. Cabe assim perguntar se conferir liberdade religiosa aos menores de 16 anos não será «atraíçar o jovem, abandonando-o à força da corrente sem ainda saber utilizar o remo», se não será «planear uma demissão, em vez de uma reforma».

A *vis* polémica do panfleto anticlerical, comunicação singular em todo o sentido, que ficou referenciada, não é indiciadora de uma «questão religiosa», ou de uma «questão de laicismo escolar», de facto inexistentes em Portugal. Tal comunicação, como estas outras duas, bem cordatas, indiciam porém uma situação nova. A harmonia que, nas recentes décadas, sempre, ou quase, caracterizara as relações entre o Estado e a Igreja era agora perturbada por contradições fundamentais do consulado caetanista: prosseguir sem transigência uma política colonial de que fracções da Igreja (algum clero, leigos, mesmo hierarcas) se distanciavam, até publicamente¹⁵; tentar uma política reformista — «liberalizante», «modernizante» —, que tendia a limitar direitos adquiridos da Igreja no ensino.

Neste campo, tal contradição não era a única: dada a importância tradicional do Estado, entre nós, na organização, financiamento e controlo do aparelho escolar, não aparecia fácil promover a «batalha da educação», a expansão e a «democratização» do ensino sem trazer algum prejuízo ao ensino particular, confessional inclusive. Encontramos um eco de tal contradição numa comunicação (XIII): «[...] os pedidos de criação de novos estabelecimentos públicos põem situações graves aos estabelecimentos particulares já existentes»; e em palavras do ministro no encerramento do Congresso: «Uma palavra para o ensino particular. Palavra de justiça, a destruir a falsa ideia de que o actual ministro da Educação Nacional deseja acabar com o ensino particular. Não. O que entendo é expandir a escolaridade obrigatória de modo que todos os cidadãos, em quaisquer circunstâncias, o possam frequentar a cargo do Estado.»¹⁶

¹⁵ *Católicos e Política — De Humberto Delgado a Marcello Caetano*. Edição e apresentação do P.^e J. Felicidade Alves, s. d. É uma antologia de documentos. O primeiro é uma carta de católicos ao director do jornal *Novidades* de 19 de Maio de 1958; o último respeita à velada de São Domingos de 1 de Janeiro de 1969.

¹⁶ Simão entendia que o melhor modo de apoiar o ensino particular era conceder bolsas de estudo a alunos desse ensino que não tivessem capacidade económica para prosseguir estudos. Os proprietários dos colégios, pertencentes ou não às congregações religiosas e às dioceses, preferiam subsídios directos, facilidades de crédito, isenções fiscais, pagamento de professores, doutrina expressa no Congresso em duas comunicações: XIII e XVIII). Dito de outro modo: preferiam maior autonomia em relação ao Estado na gestão de mais vultuosos recursos financeiros a pôr por este à sua disposição.

III — OS «GRUPOS DE ESTUDO» DOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO, DE 1970 A 1974

Outra contradição minava pela base a «batalha da educação». Prossigamos a metáfora militar: como seriam possíveis o empenhamento e a vitória com forças inseguras e mal treinadas? No escalão do ensino secundário, 80% do pessoal docente era constituído por uma falange de professores «eventuais» e «provisórios» — destinados ao exercício temporário do magistério. Nomeados a título precário, por tempo limitado a um máximo de dez meses, não eram, por conseguinte, remunerados em férias e não tinham garantida a recondução no ano lectivo imediato; além disso, estavam privados de direitos reconhecidos a outras categorias docentes (licença graciosa, contagem do tempo de serviço, assistência médica e medicamentosa nos doze meses do ano, etc.) e sujeitos a exoneração por conveniência de serviço em qualquer momento do ano lectivo ¹⁷.

No escalão em causa não pode considerar-se que a acrescida procura social de ensino — a nossa modesta «explosão escolar» — não tenha sido acompanhada de um acréscimo correspondente no contingente de professores. A análise da evolução do seu número e do de alunos no ensino secundário público — liceal, técnico-profissional e, desde 1970-71, preparatório —, no início dos decénios de 50, de 60 e de 70, evidencia, com relação ao índice 100 inicial, o que segue:

[QUADRO N.º 1]

	1950-51	1960-61	1970-71
Alunos.....	100	260	529
Professores.....	100	231	569

Evolução favorável no segundo decénio, portanto. O que também vale para o conjunto dos ensinos público e particular:

[QUADRO N.º 2]

	1960-71	1970-71
Alunos:		
Total.....	100	202
Público.....	100	213
Particular.....	100	180
Professores:		
Total.....	100	232
Público.....	100	245
Particular.....	100	208

Obs. — Não há informação estatística disponível para o número de professores do ensino particular em 1950-51.

¹⁷ Cf. *Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1969. *Disposições Legais Fundamentais Actualizadas pela Legislação em Vigor*, Lisboa, MEN, Direcção-Geral do Ensino Secundário, s. d. (referência a legislação até 1973). *Ensino Secundário Técnico, Legislação Compilada e Anotada*, MEN, vol. II, 1973.

1. A DETERIORAÇÃO DA CONDIÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DOS ENSINOS SECUNDÁRIO E PREPARATÓRIO

Do ponto de vista dos recursos em pessoal docente, os maiores obstáculos à «batalha da educação», na transição da década de 60 para a de 70, situavam-se, pois, menos no terreno quantitativo que no qualitativo: os acréscimos absoluto e relativo não tinham sido e não eram acompanhados de condições favoráveis de formação, de acesso, de promoção e de níveis de remuneração susceptíveis de atrair e fixar, a título permanente, os professores qualificados de que havia necessidade¹⁸. Por isso, o professorado do ensino secundário — inalterados, aliás, os respectivos quadros enquanto se empolava o contingente de alunos —, modificava-se na sua composição: acréscimo mais acentuado do pessoal feminino (predominante mesmo em alguns liceus masculinos e mistos) que do pessoal masculino; redução acentuada, em valores absolutos e relativos, do pessoal efectivo, enquanto aumenta consideravelmente o pessoal com habilitação científica e/ou pedagógica incompletas; envelhecimento crescente na categoria dos professores efectivos; rejuvenescimento global, devido sobretudo ao acréscimo do número de professores eventuais e provisórios.

Queremos realçar o último elemento deste quadro de conjunto, pela importância que tem na interpretação do movimento de jovens e aguerridos professores que se corporiza sob o nome inicial de Grupo de Estudos dos Professores Eventuais e Provisórios, designação bastante eufemística que cobre uma acção desde o começo prioritariamente orientada por objectivos de reivindicação profissional, a que por isso se subordinam os numerosos e bem informados estudos produzidos.

A documentação estatística actualmente disponível não permite senão uma descrição aproximada da distribuição etária no pessoal docente.

Pessoal docente — menos de 30 anos (percentagem)

[QUADRO N.º 3]

	1950-51	1960-61	1970-71
Ensino preparatório	—	—	37,5
Ensino liceal	10,1	19,5	23,1
Ensino técnico	23,3	27,9	31,8

Fonte: *Estatísticas da Educação*, INE, Lisboa.

O quadro é bastante nítido do ponto de vista do rejuvenescimento progressivo dos corpos docentes no início de carreira. Importa acrescentar que, em 1972, quase 70% do pessoal docente com menos de 30 anos é constituído por mulheres, enquanto, com 60 anos e mais, a percentagem correspondente é de quase 40%. É um indicador objectivo da desvalorização acrescida do pessoal docente no mercado de trabalho, como, de resto, fica sugerido anotando que de 1941 para 1972 a percentagem de professoras no corpo docente secundário duplicou (de 30 para 60,4).

¹⁸ Cf. C. Alves Martins, *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa* (metrópole: previsão para 1975), Lisboa, IAC/Centro de Estudos de Estatísticas Económicas (anexo ao ISCEF), 1964 (em especial o cap. IV).

No ensino preparatório, em 1970-71, a distribuição dos professores do ponto de vista do seu nível de qualificação profissional era a seguinte:

[QUADRO N.º 4]

	Porcentagem
Com habilitação profissional	11,3
Sem habilitação profissional	80,1
Professores de Religião e Moral	8,6

Fonte: adaptado de uma informação fornecida (1981) pela Divisão de Estatística do MEC.

Observe-se que, na segunda categoria, 68,6% dos professores têm uma formação científica e cultural adequada; mas, sem formação pedagógica formal, não podem candidatar-se a um lugar no quadro de professores efectivos.

Entre 1940 e 1966-67, nos ensinos liceal e técnico, a percentagem de pessoal docente não efectivo e auxiliar sobe, respectivamente, de 28,2 para 62,0 e de 45,7 para 81,0. Em 1966-67, a percentagem de docentes do ensino secundário sem habilitação profissional completa, nos ramos liceal e técnico, é de 81,1¹⁹.

Não dispomos de dados relativos a 1970-71 acerca dos níveis de qualificação e das categorias profissionais do pessoal docente dos liceus e das escolas técnicas. Os documentos dos aludidos grupos de estudo (GE) afirmam que eventuais e provisórios constituíam 80,1% dos professores do ensino secundário, indicação que não pudemos confirmar nem nas publicações do INE nem na Divisão de Estatística do MEN. De qualquer maneira, aquele valor percentual nunca foi oficialmente impugnado, numa época em que a base de apoio, a massa de manobra do movimento reivindicativo em exame vai radicar nessa vasta camada docente de condição ingrata e precária.

Os níveis de remuneração das diferentes categorias de professores eram geralmente tidos — pelos interessados, pela opinião pública, mesmo pelas autoridades políticas da educação — como excessivamente modestos. Bem como injustos, se considerada a importância da função e os níveis de remuneração de outras categorias profissionais com níveis de instrução análogos, ou mesmo inferiores. Recorde-se como a formulação da aspiração antiga ao ministro da Educação, pelo reitor de Aveiro, de equiparar as remunerações dos professores dos liceus às dos magistrados judiciais está aparentemente na origem do Congresso de 1971; e refira-se este desabafo de um elemento dos GE, em Maio de 1972: «[...] caso seja aprovado o novo contrato colectivo dos empregados bancários, um contínuo de 1.ª classe passará a ter um vencimento superior ao de um professor provisório [...]»²⁰. Os problemas

¹⁹ José Salgado Sampaio, «Notas críticas sobre o projecto de sistema escolar», in *Seara Nova*, n.º 1507, de Maio de 1971, pp. 10-12.

²⁰ De um documento dos GE. A informação utilizada colhemola: a) Num estudo — «História dos grupos de estudo do pessoal docente secundário e preparatório» —, do livro de Agostinho Reis Monteiro *Educação, Acto Político*, Lisboa, 2.ª ed., s. d. (1976), pp. 169-230; b) Em fontes primárias: documentação profusa e heterogênea — comunicados, circulares, convocatórias, agendas e resenhas de reuniões, abaixo-assinados (originais e cópias), minutas de trabalho, correspondência, facturas comerciais, cópias de exposições e de requerimentos, recortes de imprensa, cadernos *O Professor*, estudos vários, etc. —, documentação que podemos consultar graças à generosidade de F. Cabral Pinto. Devemos-lhe também, como a António Teodoro, a leitura de uma mais desenvolvida versão do presente trabalho e sugestões de muito interesse. R. Monteiro, C. Pinto e A. Teodoro foram elementos activos dos GE, respectivamente no Porto, em Coimbra e em Lisboa.

do estatuto docente — formação e actualização profissional, remunerações, direito ao trabalho e garantias no trabalho, direito de associação — estarão no cerne da movimentação reivindicativa que aludimos. Mesmo no bem enquadrado Congresso de Aveiro, tais problemas avultam mais do que poderia concluir-se de apenas 15% das comunicações lhes serem dedicadas por inteiro, enquanto 52% versam, como vimos, problemas de didáctica curricular, de psicopedagogia, de pedagogia geral. Com efeito, nas Conclusões do Congresso, a categoria com maior número de *itens* (33) é a de «Professores», desdobrada em sete subcategorias, desde «Formação» a «Vida associativa», passando por outras igualmente respeitantes ao estatuto docente. E aí se formulam vários «votos» que são também reivindicações dos GE: além do direito de associação, o pagamento em férias, a revisão de vencimentos, etc. As duas últimas são particularmente importantes como vectores de mobilização potencial de todo o professorado, ou de grande parte dele. Alguns estudos produzidos — especialmente dois livrinhos e um documento mimeografado de doze páginas — constituem, pela massa de informação objectiva e vigor da análise, instrumentos de sensibilização e mobilização do professorado, restituindo-lhe uma imagem da sua situação no mercado de trabalho, bem como material de discussão e metas reivindicativas fundamentadas e claras ²¹.

2. A ORIGEM E OS PRIMEIROS PASSOS DOS GE

Entre as metas, a abonação aos professores eventuais e provisórios de vencimentos em Agosto e Setembro. Tal reivindicação está na origem directa da constituição, em Lisboa, do primeiro Grupo de Estudos dos Professores Eventuais e Provisórios (Novembro de 1970). O processo reivindicativo — cujo desenvolvimento nos propomos descrever e interpretar em primeira aproximação — irá alargar-se na sua base de sustentação e diversificar-se nos seus objectivos e meios de acção. Concomitantemente, os GE vão evoluir de interlocutores ambigualmente aceites e tolerados pelas autoridades políticas da educação até à ameaça de desmantelamento repressivo nos derradeiros dois a três meses do consulado caetanista, que, aparentemente, era ou veio a mostrar-se incompatível com a «participação» de corpos sociais de mais ou menos genuína liderança representativa.

O núcleo primordial de eventuais e provisórios que se constitui em comissão para elaborar uma exposição, a entregar no Ministério, acerca dos seus mais aflitivos problemas — pagamento em férias, recondução em serviço — prepara e faz difundir em estabelecimentos de ensino da Grande Lisboa uma circular especialmente relevante: convida os colegas das categorias docentes em causa a eleger em cada estabelecimento um delegado à reunião que teria lugar, em Maio de 1970, numa escola da capital ²². É um facto novo, um acontecimento, este início de uma prática — a designação de representantes

²¹ Os livros: Agostinho Lopes, *A Política de Mão-de-Obra Barata do Ministério da Educação Nacional*, 1972; António Teodoro, *Professores: Que Vencimentos?* 1974. O documento: *Subsídios para Um Estudo Comparativo de Alguns Aspectos da Situação do Professor do Ensino Secundário Oficial em Portugal em Comparação com Outras Profissões*, Novembro de 1972. V. nota 25.

²² A Escola Preparatória de Francisco Arruda, cujo director, Calvet de Magalhães, deu ao Grupo de Estudo de Lisboa facilidades logísticas muito apreciáveis: lugares de reunião, de produção de documentos, etc.; além de outras formas de apoio, como papel de mediador no MEN, divulgação jornalística da actividade dos GE, etc.

eleitos —, que, no sector, e na Administração Pública em geral, nem a lei nem os costumes legitimavam e que iria mostrar-se fecunda. Reuniões, ficheiros de endereços, circulares, colheita de fundos reforçam um movimento que se alarga: três comissões regionais — Norte, Centro, Sul — vêm acrescentar-se à de Lisboa.

A apresentação pública pelo ministro, em 6 de Janeiro de 1971, dos projectos de reforma do ensino, com apelo à sua discussão pública, vai propiciar aos GE condições mais favoráveis que as iniciais.

3. DIRECTRIZES E ASPECTOS DA ACÇÃO DOS GE

É possível identificar três eixos na sua acção: mobilizarem e organizarem a categoria docente implicada (eventuais e provisórios); informarem e sensibilizarem a opinião pública, em geral, e, em especial, as restantes categorias docentes; tornarem-se interlocutores válidos do Ministério. Pouco a pouco implantam-se comissões de acção e grupos de trabalho, integrados numa Comissão Central de expressão nacional, a que se articula um Secretariado coordenador. O isolamento inicial é rompido quando um vespertino noticia a entrega, no gabinete do ministro, de uma exposição, com perto de 480 assinaturas, acerca da situação dos provisórios e eventuais e um outro publica, num seu prestigiado suplemento, uma «mesa-redonda», aliás com cortes da Censura, de professores daquela categoria docente²³. E, facto de relevante significado, o Grupo de Estudos de Lisboa é recebido pelo ministro (4 de Fevereiro de 1971).

Veiga Simão declara-se aberto a encontrar uma solução para os problemas apresentados, secundários porém relativamente à «grande tarefa da reforma geral do ensino»; anuncia ter encarregado uma comissão de preparar o Estatuto do Professor; admira-se de que eventuais e provisórios não tenham assento nos conselhos escolares²⁴; por fim, interrogado sobre se os professores poderiam reunir-se e debater os seus problemas, responde: «Podem e devem. O ensino e a educação nacional só terão a beneficiar com isso.» Era de algum modo a legitimação, se não dos GE como tais, ao menos da sua acção. Eles não deixarão de invocar as palavras do ministro, quer para encorajar os colegas mais passivos ou timoratos, quer para tentar resistir a alguns directores de escolas, certas autoridades educativas centrais, alguns governadores civis, que não autorizam reuniões, encontros, colóquios.

É sob o clima um pouco menos repressivo, ou asfíxiante, do período de discussão pública dos projectos de reforma que se realiza em Coimbra, no início de Março, o 1.º Encontro Nacional dos Grupos de Estudo dos Professores Eventuais e Provisórios; aí, entre outras, se toma a deliberação de encetar diligências para a criação de uma Associação de Professores, criação pedida também, um mês e meio depois, no congresso liceal de Aveiro. Outra deliberação: solicitar aos organizadores deste a inscrição de eventuais e provisórios sem formalidades onerosas e endereçar à mesa um abaixo-assinado chamando a atenção dos congressistas para a ingrata situação daquelas categorias docentes. Alguns aspectos desta são contemplados, já o dissemos, nas conclusões do Congresso, mas os organizadores responsáveis — cooptados a

²³ *Diário de Lisboa*, suplemento semanal «Mesa-redonda» de 24 de Janeiro de 1971.

²⁴ Os conselhos escolares dos liceus eram, porém, abertos a todos os professores de qualquer categoria em exercício no liceu e aos médicos escolares (artigo 25.º do Estatuto do Ensino Liceal).

partir do poder central — só aceitam a inscrição de eventuais e provisórios a título oneroso e como «congressistas não participantes»; e recusam a representantes dos GE, que levam a Aveiro, pelo meio de Abril, um abaixo-assinado com 2000 assinaturas, a leitura no Congresso de um documento acerca da sua situação, com a alegação de que aquele não tinha de tomar conhecimento de moções votadas em outros «congressos»... Mas, no fim do mesmo mês, em outro encontro nacional, 40 delegados de dez GE decidem dar expressão ao alargamento, e aprofundamento, da sua base de apoio: passam a denominar-se Grupos de Estudo dos Professores do Ensino Secundário. As suas reivindicações excedem amplamente as iniciais, que não são, porém, esquecidas: uma «Proposta para a Reforma do Estatuto do Pessoal Docente Eventual e Provisório», bem articulada na sua meia centena de cláusulas, consubstancia o trabalho desenvolvido e é remetida às escolas para apreciação, antes de entregue no MEN. Elaboração colectiva por elementos «representativos», legitimação por referência sistemática aos elementos «representados» são os princípios da estratégia mobilizadora que parecem inspirar a acção dos GE.

3.1 UMA ESTRUTURAÇÃO «REPRESENTATIVA»

Não podemos, claro, nem importará, descrever aqui miudamente o desenvolvimento desta acção. De momento realçaremos tão-só alguns dos seus aspectos mais significativos, entre os quais precisamente o da sua visada estruturação representativa (por delegados de estabelecimentos do ensino eleitos) com dimensão nacional (ainda que baseada em subestruturas regionais) e alicerçada nas diferentes categorias docentes do ensino secundário (fracassadas que foram as tentativas de articular ao movimento os professores do ensino primário e do ensino superior). Quanto aos dos ensinos preparatório e secundário, não será fácil precisar o grau do seu empenhamento activo ou o da sua adesão mais ou menos continuada. Mas dispomos de algumas indicações, directas ou indirectas.

A começar pelo número de assinaturas em exposições e petições endereçadas ao ministro (e ao congresso de Aveiro). A primeira que os GE apresentam — pagamento em férias — leva 480 assinaturas (Novembro de 1970); à organização do congresso, 2000 (Abril de 1971), durante o período de discussão pública dos projectos reformistas; depois dele (Outubro de 1971), o renovado pedido para a realização de um colóquio numa escola é indeferido por despacho ministerial «por se desconhecer a existência legal dos grupos de estudo»: uma carta ao ministro, insistindo pelo direito de reunião nos estabelecimentos de ensino, é assinada por 450 professores de várias regiões e de todas as categorias, incluindo, o que é importante, directores, subdirectores, metodólogos, assistentes pedagógicos. Em Junho de 1972, um breve requerimento ao ministro solicita a atribuição imediata de vencimento durante doze meses do ano (em Agosto de 1971, um despacho dera satisfação parcelar a esta reivindicação): 2000 assinaturas. Em Abril de 1973, exposição ao ministro sobre as medidas a adoptar para a resolução das dificuldades dos professores em resultado de baixos vencimentos: 3500 assinaturas. No início de 1974 é entregue no MEN numa exposição reclamando a melhoria da situação económica dos docentes, «tendo em conta não só o crescente aumento de custo de vida, mas também a necessária equiparação a outras profissões exigindo habilitações equivalentes»: 8000 assinaturas²⁵. Em Fevereiro de 1974, o poder põe de novo o problema da existência legal dos

grupos, que são agora equiparados a «associações secretas»: desta vez, o documento que argumenta e reclama junto do ministro ultrapassa o triplo de assinaturas da carta de Outubro de 1971, e dele é feita uma reprodução impressa, a 10 000 exemplares. Em tudo isto há um facto novo: o reiterado exercício do direito de petição em documentos colectivamente assinados — por funcionários públicos. Por outro lado, verifica-se uma progressão no número de assinaturas, em maior número estas quando se trata de matéria estritamente salarial de que quando se trata da melindrosa questão, política final, da existência legal dos GE. Que, em escassos dias, estes recolham mais de 1500 assinaturas como resposta ao despacho que os equipara a «associações secretas» é bem significativo da reforçada determinação do movimento, perante um poder que se crispa e endurece.

Em 1971, no desafogado ano de discussão pública «participada» dos projectos de reforma do ensino, há 14 GE e, num total de 450, são 138 (pouco mais de um terço) os estabelecimentos de ensino onde há delegados eleitos ou provisórios dos grupos: 69 escolas preparatórias, 46 escolas técnicas, 23 liceus, extensivamente distribuídos no território continental e insular. Em 1973, os GE remetem circulares a todos os estabelecimentos de ensino solicitando a opinião dos professores acerca de um projecto de estatuto docente: recebem respostas de um quinto (90) desses estabelecimentos, prejudicado, porém, o processo de consulta por dificuldades levantadas às reuniões nas escolas. Dificuldade maior vai encontrar outra consulta. Um questionário de âmbito nacional é endereçado às escolas acerca da criação de uma Associação de Professores, a «responder individualmente ou, de preferência, em grupo com outros colegas»; diz-se em circular anexa, onde tal criação é justificada: resoluções de conselhos escolares traduzem o «renascer» de uma «consciência associativa», na continuidade de uma «tradição» que em Portugal remontaria ao século passado ²⁵; documentos internacionais, citados,

²⁵ Referência contida numa «Síntese para informação dos professores», minuta dactilografada, sem data, mas que é possível situar na segunda quinzena de Março ou em Abril de 1974. Com a crescente inflação e a reforçada organização e determinação dos GE intensifica-se a reivindicação da revisão de vencimentos, como pode deduzir-se da documentação consultada (ver nota 20). Os vencimentos dos funcionários públicos tinham sido revistos em 1 de Janeiro de 1970, na sequência imediata das legislativas de 1969, e em 1 de Janeiro de 1973, em antecipação às legislativas deste ano. De várias escolas são enviadas, no 1.º trimestre de 1974, à Presidência do Conselho e ao MEN exposições de professores, algumas aprovadas em plenário, solicitando, para todos os efeitos legais, a equiparação dos docentes ao pessoal técnico e administrativo do MEN com as mesmas habilitações e «um aumento de vencimentos na ordem dos 60% para ajustamento à taxa oficial da subida do custo de vida verificada posteriormente à última revisão geral de vencimentos e à taxa de aumento perspectivada para o biénio de 1974-75» (da «Síntese» cit.). Além da pressão do professorado, havia consenso geral — das autoridades educativas, da opinião — no sentido de se reajustarem os vencimentos dos professores, para o que se preparava uma nova lei. Os trabalhos preparatórios correspondentes, desenvolvidos no MEN, ter-se-iam concluído precisamente em 24 de Abril de 1974, para aprovação em um Conselho de Ministros que já não se realizou (cf. «Educar em Portugal», in *Raiz e Utopia*, n.ºs 9 e 10, 1979, p. 121).

Uma das preocupações prioritárias do ministro da Educação do II Governo Provisório (2.º semestre de 1974) foi sensibilizar o seu colega das Finanças para o problema, que só pôde encontrar solução no OGE de 1975: os aumentos de vencimentos operaram-se sobretudo mediante o reajustamento das «letras» correspondentes às diferentes categorias docentes no quadro da função pública. Os maiores benefícios relativos contemplaram — opção político-financeira significativa — os docentes do ensino primário: professores e regentes escolares. A instituição do salário mínimo nacional elevou de 600\$ para 4500\$ o vencimento dos regentes, com direito a subsídio de férias e 13.º mês.

²⁶ Em Janeiro de 1973, os GE fazem publicar — sempre como edição de autor — uma *História do Movimento Associativo dos Professores do Ensino Secundário — 1891 a 1932*. O autor, José A. Gomes Bento, propõe-se, significativamente, «recuperar a memória social dos professores, pô-los diante da sua história para melhor enfrentarem as responsabilidades do presente». Outro trabalho publicado, além dos mencionados na nota 21: Costa Carvalho, *Os Livros Escolares*.

reconhecem aos professores o direito de associação, concretizado em todo o mundo, «incluindo a vizinha Espanha». Cumpre que as «entidades responsáveis» ponham fim «à pouco honrosa excepção que é Portugal». Não o entenderam elas assim: a distribuição destes documentos (repare-se: o material é impresso; são 7500 exemplares, 1 de Dezembro de 1973, com quase cem assinaturas de professores bem identificados e localizados, do continente e das Ilhas) é colocada à cabeça do rol de actividades suspeitas dos GE no despacho ministerial que os equipara a associações secretas. A maturidade organizativa e a extensa radicação do movimento parecem inquietar o Regime, posto em causa em várias frentes.

De qualquer maneira, o número de professores activamente empenhados nos GE, ou sob a sua maior ou menor influência, constituía uma fracção minoritária do professorado preparatório e secundário. Não podemos, por isso, subscrever o texto assaz hiperbólico da FISE (Federação Internacional Sindical do Ensino) que, numa «Declaração em favor da luta dos educadores de Portugal» (Praga, Junho de 1973), afirma — como é frequente na retórica do género — que os GE «beneficiam do grande apoio de massas populares». Não podiam beneficiar sequer, nas duríssimas condições de então, do apoio maciço das próprias camadas docentes. Os líderes dos grupos não têm de resto ilusões, a julgar por alguns passos de textos seus. Num comunicado impresso (Janeiro de 1974, 1000 exemplares, 44 assinaturas) acerca de vencimentos e custo de vida, os GE apelam para uma «acção conjunta» de todos os professores: «Acção que não se faz com comodismos, deixando os problemas para os outros resolverem.» E, três dias depois do 25 de Abril, no seu último comunicado, antes de emergirem como estruturas sindicais: «[...] não há mais impedimentos ou pretextos para alguém se manter indiferente e alienado ao trabalho que por dever cívico e profissional nos cabe.»

3.2 UMA PROGRESSIVA DIVERSIFICAÇÃO DE OBJECTIVOS E MEIOS

Os grupos de estudo partem de reivindicação profissional limitada — pagamento em férias, recondução —, de uma categoria específica de docentes para virem a perseguir objectivos mais ambiciosos e diversificados, interessando todas as categorias docentes: melhoria de remunerações, definição minuciosa de um estatuto, direito de reunião e de livre associação, de participação na gestão escolar e na definição e aplicação de uma política nacional de ensino. É significativo que um dos GE difunda, na Primavera de 1971, uma cópia mimeografada da versão portuguesa de uma extensa «Recomendação sobre a condição do pessoal docente» (Unesco/OIT, Paris, 1966), verdadeira *magna carta* dos professores, fonte de inspiração e instrumento de trabalho para as suas lutas²⁷. Também os meios de acção dos GE se vão diversificando pouco a pouco: de início, reuniões nas escolas, comunicados sobre deliberações tomadas, sobre diligências feitas, em curso ou programadas, abaixo-assinados entregues no MEN, recurso à informação. A estes,

²⁷ Elaborado por uma Conferência Intergovernamental Especial sobre a Situação dos Professores, onde já não estão presentes delegados portugueses. A versão portuguesa fora publicada na *Gazeta de Matemática*, ano XXXII, n.ºs 121-124, de Janeiro-Dezembro de 1971, pp. 51-67, e, depois, na *Média-Pedagogia Moderna*, ano II, n.ºs 11-12, de Março-Abril de 1973, pp. 28-40, que a transcreveu daquela, com uma ou duas omissões e outros pequenos lapsos, estes da *Gazeta*. Procurámos supri-los na versão que publicámos como anexo ao nosso opúsculo *Os Professores e a Reforma do Ensino*, Lisboa, Novembro de 1973. O documento em causa é uma só vez utilizado como referência e expressamente citado no congresso de professores em Aveiro.

outros meios virão acrescentar-se: encontros de delegados de âmbito local, regional e nacional; encontros sobre questões profissionais específicas; colóquios sobre temas pedagógicos e profissionais, onde era inevitável o exame e discussão de questões envolventes, realizados em escolas, se possível, ou em cooperativas de cultura, etc.; imaginosos anúncios em jornais: professores pedem emprego para Agosto e Setembro, «com possibilidade de continuação»; representação entregue na Assembleia Nacional; edição de selos emblemáticos; questionários; publicação de estudos, com realce para temas profissionais, inclusive em livro²⁸; edição de cadernos impressos, *O Professor*, e de revista sob o mesmo nome, depois. A inserção das reivindicações profissionais estritas num amplo quadro estatutário docente arrasta, por seu lado, potenciais implicações políticas. O afloramento destas é por vezes francamente assumido, como em comunicações de elementos dos GE, a título individual embora, no III Congresso da Oposição Democrática (Aveiro, Abril de 1973), como no relacionamento, informal, com a FISE, sendo certo que a articulação solidária de trabalhadores em âmbito internacional era suspeita ao poder e mesmo interdita²⁹. Mas os dirigentes e activistas dos GE procuram mover-se no quadro da lei, cujos limites pretendem porém ver alargados: se pedem autorização prévia para se reunirem nas escolas, reclamam que o direito de reunião lhes seja reconhecido; se se organizam já em GE, pedem legislação que permita a constituição de uma Associação de Professores. Em organização de classe, por serem funcionários públicos, dificilmente podiam ter a agressividade reivindicativa de trabalhadores sindicalizados (inclusive, fenómeno recente, dos serviços: caixeiros, bancários, profissionais de seguros, empregados de escritório), que, por vezes, corriam os riscos da ilegalidade: concentrações, manifestações, mesmo greves.

4. AMBIGUIDADES E CONTRADIÇÕES DO PODER

Perante a movimentação dos GE, a conduta das autoridades políticas e administrativas da educação e outras não é uniforme nem coerente. Há directores que não levantam obstáculos de maior à realização de reuniões nos seus estabelecimentos de ensino, mesmo quando abertas a professores do exterior; outros, pelo contrário, fazem-nas depender, ou passaram a fazê-lo, de autorização superior, que frequentemente não chega a tempo, ou nunca chega. Há directores que se furtam ao papel de «informadores», enquanto outros se acomodam e se apressam mesmo, com zelo indignado, a fornecer informações, directamente, à própria DGS³⁰.

²⁸ V. notas 21 e 26.

²⁹ Títulos das comunicações, de elaboração colectiva: «A democratização do ensino»; «A situação dos professores: questão de cidadania política.»

³⁰ Em Fevereiro de 1973, um comunicado dos GE protesta contra a demissão compulsiva, por razões políticas, de dois professores e três técnicos do MEN, entre doze funcionários públicos e administrativos. Fotocópias deste comunicado, com assinaturas de professores recolhidas em uma escola preparatória, são remetidas pelo director desta ao director-geral de Segurança, bem como ao director-geral do Ensino Básico, a quem manifestou a sua «repulsa». Na carta endereçada ao primeiro, o director considera aquele «papel de recolha de assinaturas» uma «bomba de plástico»; acha «o pasquim vexatório para o Governo e para o MEN, e também para mim, na medida em que nesta casa represento o Estado e me identifico com a sua linha de acção». Depois de declarar que tem presentes «as palavras do ministro do Interior há dias proferidas», acrescenta: «A nossa juventude não pode estar entregue a docentes com uma formação contestatária, mal-educada e atentatória da lei que os rege.» Cit. por A. R. Monteiro, *Educação [...]*, p. 206.

Quanto às instâncias intermediárias — directores-gerais, directores de serviço, inspectores —, acantonam-se, de maneira geral, em posições moduladas pelas das instâncias políticas superiores. Um director de serviço não se opõe à realização de um colóquio em certa escola se lhe for presente uma autorização ministerial. Noutro caso, a autorização do director-geral ainda não foi despachada, mas isso não deve ser interpretado como tentativa de «torpedeamento» (telefona o seu secretário) da programada reunião destinada a apreciar os resultados de um inquérito promovido por professores; posteriormente, outro telefonema informa, porém, que não serão autorizadas reuniões para fim diverso do fixado em determinada circular. Em representação de cerca de cem estagiários, uma comissão é «cordialmente» recebida pelo director-geral: este esclarece e justifica decisões tomadas, rejeita certas reivindicações (algumas serão atendidas após o 25 de Abril), manifesta inteira disponibilidade para considerar o que for «apresentado em termos correctos». Com tal disponibilidade, não se compreenderia que os petiçãoários continuassem a recorrer directamente para a pessoa do ministro; nem haveria necessidade de os estagiários se reunirem em «cafés» e em «clubes», pois teriam sido expedidas instruções destinadas a facilitar-lhes reuniões nas escolas³¹. É a encarnação mesma, ainda em Fevereiro de 1973, da conduta dialogante proclamada por Simão — com especial ênfase em 1971, «ano da reforma» —, conduta favorável à «participação», ao «consenso», à integração em suma, até física, como fica simbolicamente ilustrado na paternal sugestão de se recolherem os estagiários, para se reunirem, ao perímetro das escolas.

A posição e a conduta do ministro, por sua vez, não são isentas de ambiguidades e contradições, as da própria experiência caetanista afinal! É difícil — e, para o nosso escopo, irrelevante — determinar até que ponto ele deseja realmente a «participação» dos professores na gestão pedagógica das escolas, na definição do seu estatuto profissional, na discussão da política de ensino. «Participação» que uma alta instância do MEN, o jovem presidente do GEPAE, definiu de maneira lapidar: «Participação que começa por ser uma colaboração prestada na sequência de um convite, que depois se transforma numa atitude institucional e que acaba por ser, na consciência cívica de um País adulto, o direito de se fazer ouvir;

Participação que é exemplo de potencialidades que se actualizam, de vitalidade que se manifesta, de interesse que se afirma. Participação que é renovação da solidariedade nacional, que é responsabilidade assumida individualmente no esforço colectivo.³²

De qualquer modo, além da «solidariedade nacional» possível, a cooperação dos corpos docentes — no período de discussão, como no de aplicação dos projectos reformistas —, a sua adesão, o seu consenso, são de importância inegável e o ministro disse-o ou sugeriu-o muita vez. No congresso de Aveiro, de sua iniciativa, em pleno auge da discussão pública, dirige-se aos congressistas na sessão plenária de abertura: «Esta batalha da educação, que Marcelo Caetano classificou de decisiva, nenhum ministro da Educação poderá travá-la sem o vosso apoio e sem o vosso entusiasmo.» Eis aí pela adesão. E na sessão de encerramento: «Acredito em vós, professores. A ade-

³¹ Em inúmeras convocatórias de reuniões, pudemos verificá-lo, são marcados encontros preliminares em cafés e pastelarias...

³² J. J. Fraústo Silva, «Análise prospectiva do sistema escolar e algumas das suas implicações», in *VI Congresso [...]*, vol. 1, pp. 105-124.

são a este Congresso, a concordância na generalidade com o projecto do sistema escolar, significa que, unidos, temos de trabalhar sem descanso para que o executemos. Há omissões? Decerto. Há ajustamentos a fazer? Sem dúvida. Mas, desde hoje, o pensamento expresso no projecto não é só o pensamento do Ministério, é o vosso próprio pensamento. Foi isto que hoje me dissestes.» Eis aí pelo consenso ³³.

Em relação aos GE, a atitude do ministro é menos simples. Só recebe os seus dirigentes por duas vezes, ambas em 1971. Da primeira audiência (início de Fevereiro) já demos notícia. À segunda (fim de Junho) não podem comparecer delegados de quatro GE — entre os quais os do Porto e de Coimbra —, porque, embora pedida cinco semanas antes, é marcada inopinadamente à última hora; além de outras, foi abordada a questão das reuniões nas escolas para discussão de uma Proposta de Estatuto do Pessoal Docente: o ministro considera-as inoportunas, por deverem estar os professores então absorvidos com a época de exames... Nenhuma audiência mais; nem nenhuma resposta directa mais do ministro à série de petições e exposições que lhe serão endereçadas sobre diferentes assuntos: pagamento de doze meses no ano a todas as categorias docentes, revisão dos vencimentos; acesso aos documentos preparatórios — que há muito vinham sendo elaborados no MEN — acerca do Estatuto do Pessoal Docente, documentos comunicados apenas aos reitores e aos directores dos estabelecimentos de ensino; direito de reunião nas escolas (retirado, em Maio de 1971, aos grupos do Norte com o argumento de que terminara o período de discussão pública dos projectos de reforma); direito de constituição de uma comissão promotora da Associação de Professores; estranheza pelo «desconhecimento da existência legal dos grupos de estudo» (Dezembro de 1971) e sua equiparação a «associações secretas» (Fevereiro de 1974). Nenhuma resposta: o tempo da «participação», do «diálogo», parecia ter passado.

4.2 LIMITAÇÕES DE SINAL CONTRÁRIO

Cumprе sublinhar que o ministro parecia, se não bloqueado, ao menos limitado entre a contestação estudantil universitária e a pressão dos jovens professores dos GE, à «esquerda», e as maquinações dos seus adversários, no próprio Ministério e fora dele, à «direita». Eram conhecidas as divergências, as tensões entre o ministro da Educação e o do Interior, tidos, entre outros, por tipificar no seio do Governo, respectivamente, as correntes «liberal» e «ultra». Tais divergências e tensões manifestaram-se designadamente durante o período reservado à discussão pública dos projectos reformistas; os apelos do ministro suscitaram ou facilitaram iniciativas, entravadas todavia pelas reticências, os adiamentos, os indeferimentos, as proibições de autoridades dependentes do ministro do Interior: governadores civis, presidentes das câmaras, as diferentes polícias ³⁴.

Outra interferência limitativa exterior ao MEN: a da Censura, baptizada de Exame Prévio sob Caetano, metamorfose vocabular que conheceram então outros aparelhos repressivos e ideológicos (PIDE/DGS; UN/ANP). A Censura, um pouco menos intolerante no curto período de discussão pública dos projectos reformistas, nunca desarmou porém. Nesse período, a

³³ J. J. Fraústo Silva, *op. cit.*, vol. I, pp. 17 e 561.

³⁴ V. descrição e documentação ilustrativa em J. Santos Simões, *Ensino — Projecto de Reforma ou Reforma de Projecto?*, 1971.

«mesa-redonda» dos GE, vimo-lo, não chegou intacta ao leitor do vespertino lisboeta (Janeiro de 1971). Em 1972 é publicada uma nova Lei de Imprensa; os GE são obrigados a legalizar *O Professor*, designação dos cadernos pelos quais veiculam informação acerca da natureza e acção dos GE, extractos de textos doutrinários, de legislação, estudos, etc. O processo de legalização como «empresa comercial» arrasta-se por três meses; classificado como publicação «especializada», o periódico *O Professor* não está submetido ao «exame prévio». O n.º 1 sai em Outubro de 1973; centrado na questão do Estatuto do Pessoal Docente, rapidamente se esgota e é feita nova edição. No fim do mesmo mês, a Direcção-Geral da Informação faz saber que fora alterada a classificação do periódico: já não publicação «especializada», mas de carácter «jornalístico». E, por conseguinte, sujeita a «exame prévio»... No n.º 2 apela-se para «a participação de todos no sentido de tornar *O Professor* um elo de ligação entre a classe docente», com vista, em especial, à «aspiração maior [hoje] do professorado: a *Associação que nos represente e defenda colectivamente*». O n.º 3 terá por tema central «A formação de professores», ventilará reivindicações do professorado, chamará a atenção para a próxima realização do Congresso de Ensino Secundário, decidido no de Aveiro, em 71.

4.3 O CERCO AOS GRUPOS DE ESTUDO

As autoridades, fora e dentro do MEN, mostram-se atentas. Um exemplar deste último número — interceptado «por estar a ser difundido por via postal» — é remetido à Direcção-Geral de Segurança pelo chefe da respectiva delegação em Coimbra, com uma carta «confidencial» acerca do seu conteúdo³⁵. Uma circular emanada do MEN para as escolas suscita deliberadamente dúvidas sobre a legalidade da revista. Outra, «confidencial», pede a reitores e directores informações acerca de professores que exercessem funções directivas no periódico em causa, com vista a procedimento disciplinar... A ameaça maior sobre os GE vem todavia de uma alta instância política ministerial, o secretário de Estado da Instrução: num longo despacho, após inventariar as actividades desenvolvidas pelos GE — nomeadamente a da «constituição de uma associação de *classe* de professores [...] de carácter notoriamente sindical» —, declara-as «anticonstitucionais e ilegais», abonando-se com doutrina administrativa de Caetano, num gesto comum a governantes, a deputados, etc., das duas bandas: tanto «liberais» como «ultras» buscam sistematicamente legitimar-se por referência ao presidente do Conselho, o que não deixa de ser ilustrativo das contradições do consulado caetanista. Não tendo submetido ao MEN nenhum pedido formal de autorização, os GE funcionam «como associação de facto». Situação que os equiparava a «associações secretas», sendo os seus simples membros sujeitos, pela lei, a sanções que se citam «a título de exemplo»: prisão correcional nunca inferior a 6 meses, perda de funções públicas, multa, suspensão de direitos políticos por 5 anos. Todas as peças documentais são de Fevereiro de 1974. Um cerco se apertava, ameaçador, em torno dos grupos. Foi rompido em Abril.

Antes, porém, os GE respondem (Fevereiro de 1974), e em poucos dias um abaixo-assinado de 1517 assinaturas de professores é entregue no MEN.

Desta vez, o problema da legalidade dos GE não pode ser evitado, como o fora em exposição anterior, quando do MEN se declarava desconhecer a sua existência legal. Nessa ocasião, pelo fim de 1971, a exposição é centrada no direito de reunião para discutir problemas do ensino e a ênfase é posta em «razões de responsável cidadania» e em «razões de natureza profissional»: os professores estão conscientes, por conhecimento directo, da inadaptação do sistema de ensino às «exigências de uma nova sociedade portuguesa»; e a eles lhes compete «dar corpo e fazer germinar os propósitos delineados» (de reforma). Por isso, esperançados, os professores não quiseram ser os últimos a responder ao apelo à «batalha da educação», formulado pelo ministro, que, de resto, recebera delegações dos GE. Assim, estranham os obstáculos agora levantados às reuniões nas escolas e pedem ao Ministério o apoio a uma acção que consideram «importante para o bem comum». Isto em 1971.

A exposição de 1974, abre, em epígrafe, com um dito de Simão, de Dezembro de 1972: «Mas, educação... é diálogo: aberto, franco, sereno, sem medo e sem eufemismos.» Uma vez mais, e por mais de uma vez no texto, pegam na palavra «liberal» do ministro, ao mesmo tempo que procuram aprofundar a conhecida antinomia de posições com relação ao seu secretário de Estado. As actividades dos GE — «uma reflexão crítica sobre os problemas pedagógicos e profissionais» —, revelando-se «úteis à educação e ao ensino», não podem ser tidas por «anticonstitucionais e ilegais». Os esforços envidados para a criação de uma Associação de Professores não visam a institucionalização dos GE: «[...] *devem ser rigorosamente interpretados como o reflexo da vontade sentida e manifestada pela maioria dos professores.*» Lastima-se que o despacho do secretário de Estado atribua à Associação visada objectivos que os professores ainda não definiram, como o comprovaria o inquérito por questionário mencionado em tal despacho. Deste modo, seriam «obviamente extemporâneas» quaisquer conversações com o MEN. Mas nunca os professores pensaram constituir uma associação «sem a devida autorização superior». Por isso, manifestam, na oportunidade, ao ministro a intenção de entrarem em contacto com as «entidades competentes», a fim de que se converta em realidade próxima uma recomendação do VI Congresso do Ensino Lical, inspirado por Simão, como se sabe: a publicação de legislação permissiva da vida associativa docente.

5. GRUPOS DE ESTUDO: UMA CLARIFICAÇÃO DE PRESSUPOSTOS POLÍTICOS

Entregue a exposição pelo meio de Fevereiro de 1974 no MEN, nenhuma resposta foi dada nem nenhuma audiência concedida até ao dia 25 de Abril do mesmo ano. A mutação política verificada libertou os membros dos GE de ameaças pendentes, incluindo — paradoxal ironia — a «perda» daqueles «direitos políticos» que o golpe militar acabava justamente de restaurar. Em 28 de Abril, os GE remetem aos órgãos de informação o seu último comunicado, no qual, com análogo sentido de flexível adaptação às circunstâncias, são — podem ser — finalmente clarificados, explicitados, certos pressupostos políticos que subtendiam o movimento. Após a saudação ao MFA, então quase ritual, alega-se que uma política de ensino totalmente subordinada a uma política partidária e sectária «impediu o Povo Português de exercer o seu direito à sabedoria». A condição social e profissional do professorado teria sido «particularmente atingida pela política de traição nacional encetada

pelo Estado Novo». Nos últimos anos, sobretudo a partir de 1970, assistira-se a grande actividade reformadora no sector, com aspectos inovadores. Mas o regime não havia mudado nos seus interesses e objectivos, recusava o diálogo aberto, a pluralidade de opiniões. E qual a viabilidade de «uma 'democratização' de ensino [...] numa sociedade não democrática, no duplo sentido político e social»? Em contraste com abundante legislação e «constantes apelos à participação de professores na tarefa educativa, verificara-se a deterioração das suas condições de trabalho e do seu poder de compra, a sonegação sistemática dos seus direitos de reunião, associação e expressão, o agravamento das medidas repressivas sobre estudantes e professores. O MFA restituiu aos cidadãos portugueses aqueles direitos. «Os professores estão dispostos a contribuir, ao lado de todas as camadas progressivas da população, para a liberdade, para a paz, para o progresso socioeconómico e cultural, para a democracia, para uma educação que sirva os verdadeiros interesses do Povo Português.» O que exige «uma [sua] maior integração e responsabilidade na gestão da vida escolar e na elaboração do seu estatuto socioprofissional». Para tal, impõe-se constituir «um organismo representativo da classe», como vinha sendo expresso por conselhos escolares, pelos GE, e era recomendado pela OIT e pela Unesco. Desta vez, nenhuma alusão é feita à recomendação do outorgado Congresso Liceal de Aveiro... Os GE declaram-se, para o efeito, empenhados na constituição de uma Comissão Promotora da Associação, alargada esta a professores de todos os ramos de ensino.

Com a instituição da liberdade sindical plena, os funcionários públicos vão poder associar-se, e assim os professores. Por uma vez, o secretário de Estado da Instrução, no seu despacho, não se enganara ao descortinar nos GE um embrião de «associação de *classe*», de carácter «notoriamente sindical». Em poucas semanas, estruturas sindicais «provisórias» de professores vão emergir na continuidade dos GE. Continuidade nos dirigentes principais; na delimitação regional: Sindicato da Zona Norte; Sindicato da Zona Centro, Sindicato da Zona da Grande Lisboa, Sindicato da Zona Sul; na predominância quantitativa dos professores dos ensinos preparatório e secundário; continuidade ainda nos objectivos: defesa e promoção dos interesses profissionais da classe, participação na definição e aplicação de uma política nacional de ensino.

IV — O CONGRESSO E OS GE: UMA ALTERNATIVA

O Congresso de Ensino Liceal (1971) e o movimento dos GE (1970-74: dos professores eventuais e provisórios, primeiro, dos ensinos secundário e preparatório, depois) são fenómenos de presença e afirmação novas de fracções de uma camada importante (40,2%) do conjunto do professorado português. Fenómenos naturalmente ligados ao afrouxamento relativo de práticas repressivas que caracterizou a descompressão política controlada, ou que se pretendeu controlada, do consulado caetanista. Fenómenos que, não obstante o aparentamento sugerido e outros, são assaz contrastados.

Em ambos os casos, os próprios nomes mostram-se equívocos e ambíguos. O Congresso deve a existência a um lance um tanto oportunístico do poder político que visa recuperar uma tradição quebrada por um poder da mesma linhagem. Produto outorgado, o Congresso não tem jus ao nome, não emerge da iniciativa de instâncias periféricas ou de base: os congressistas não estão ali mandatados por nenhuma estrutura, mas tão-só a título indivi-

dual; as únicas estruturas representadas são as que a comissão executiva, cooptada afinal pelo ministro, entendeu dever convidar para lustre honorífico e protocolar da reunião. Por seu lado, os GE são a denominação eufemística que assumem núcleos de jovens docentes de estatuto precário que vão organizar-se em estruturas representativas para fins de reivindicação socioprofissional.

O programa do Congresso foi, claro, fixado antecipadamente. A lista, ministerialmente homologada, de «temas a tratar» é muito vasta; a predilecção manifesta dos congressistas foi para as questões técnicas de pedagogia e de didáctica, muito mais do que para as questões de estatuto profissional (abordadas, porém, com informada minúcia e discreto ânimo reivindicativo) e as dos objectivos e estrutura do ensino secundário, interesse maior do ministro. O programa de acção dos GE, os temas que foram conduzidos a tratar, ao invés, definiram-se paulatinamente: se tal programa provém de uma reivindicação concreta e limitada de uma categoria de professores maioritários e carenciados, ele acaba, passo a passo, por tocar todas as categorias e por se diversificar nos seus objectivos, permanecendo embora dominantes as questões profissionais, incluindo o estatuto global dos docentes e os seus direitos de livre reunião e de livre associação.

Os obstáculos levantados ao exercício destes direitos por instâncias hierarquicamente diferenciadas do poder vão acentuar as implicações políticas da acção dos GE, que tentam, pragmaticamente, agir no quadro da lei, por vezes nas suas fronteiras, que procuram aliás alargar. Tomando deliberadamente as palavras de Veiga Simão à letra — «diálogo», «abertura», «participação» —, os GE põem em causa decisões e práticas contraditórias dos desígnios afirmados, mesmo nos casos em que sabem, ou suspeitam, que certas decisões são tomadas e certas práticas desenvolvidas à revelia do ministro e até, às vezes, contra ele. Uma contradição adicional às demais de que os GE tentam tirar vantagem, transportando muitos dos jovens líderes, para este campo, estratégias, meios e instrumentos de acção experimentados, e em que se tinham temperado, nas lutas académicas, com especial destaque para as de 69. São assim conduzidos a confrontar-se com o poder, a afrontá-lo mesmo, com os riscos já mencionados, na ponta final, declinante, do caetanismo.

O Congresso desenrola-se, pelo contrário, num momento de esperança relativa: falava-se ainda de «primavera política» em Abril de 1971 e o ministro da Educação tinha traçado, três meses antes, um quadro global de reformas a empreender, proposto à «crítica livre e responsável», ao «diálogo», pois que «o MEN está aberto à colaboração de todos, independentemente das suas ideias políticas»³⁶. A moldura do Congresso afigura-se propícia ao desígnio ministerial. É certo que a atenção prioritária dos congressistas não se focaliza nos projectos reformistas; a adesão assaz geral e indiferenciada que lhes tributam parece assentar menos numa análise informada e pertinente do que num mal-estar difuso com relação ao presente do ensino e do ofício e num desejo de mudança. Com exclusão de algumas raras afirmações de mais ou menos calorosa ortodoxia, estão ausentes a política e a perspectivação política dos temas versados. A orientação dominante dos interesses manifestos, a mesura dos juízos e sugestões não são de natureza a causar cuidados ao poder, cujos discursos e cujas propostas reformistas são finalmente

³⁶ J. V. Simão, *O Direito [...]*, cit., pp. 24 e 52.

legitimados. A presença de cerca de 800 congressistas e o eco do acontecimento na informação asseguram o êxito da iniciativa governamental.

Uma das «conclusões» aí aprovadas fixa o VII Congresso para dois anos depois. Veio a estar programado — desta vez como Congresso do Ensino Secundário, e não já do Ensino Liceal —, para o primeiro semestre de 1974. Os acontecimentos de Abril e seguintes imediatos levaram ao abandono do projecto. É bastante significativo que, no novo contexto político, se tornasse inviável um conclave docente outorgado pelo poder político central. A alternativa dos GE revelou-se, pelo contrário, bastante fecunda, pois ela deu lugar a estruturas representativas de ordem sindical — decalcadas, aliás, sobre as próprias estruturas dos GE e na sua continuidade — e que, como pôde verificar-se depois, estavam destinadas a sobreviver. O editorial de *O Professor* no seu primeiro número (duplo) após o 25 de Abril, em Outubro de 1974, podia dizer com razão: «Da semente dos GEPDESP brotou então uma realidade qualitativamente superior — o Sindicato dos Professores.»

V — CONCLUSÃO

No clima de descompressão política controlada do caetanismo puderam afirmar-se mais fortemente movimentos sociais que, nos seus objectivos ou nos seus efeitos, punham em causa o Regime. Nas frentes de lutas correspondentes — política, sindical, académica, anticolonial —, a juventude terá tido um peso importante, com especial destaque nas duas últimas. Muitos elementos dessa juventude movimentavam-se simultânea ou sucessivamente nessas frentes. Sabe-se, e é um exemplo, que estudantes politizados nas e pelas lutas académicas concorreram, como milicianos nas fileiras, para que o Movimento dos Capitães, de início simples corrente de reivindicações corporatistas, viesse a tornar-se, no seio das Forças Armadas, uma organização político-militar conspiratória que, pondo fim ao Regime, pusesse fim às guerras coloniais. Também os GE nascem de uma mera reivindicação profissional — de jovens professores que vêm das universidades e das crises e lutas académicas, com realce para as de 1969 —, para desfecharem numa organização que, nas fronteiras da lei, lutam por ver legalizados os direitos de reunião, de associação, de participação no delineamento do seu estatuto profissional e das políticas de ensino. A resistência do caetanismo às reivindicações de uns e de outros contribui para explicar a politização dos movimentos correspondentes.

Resistência similar na frente sindical. Também aqui se verificou alguma descompressão inicial, com relevo para a substituição nos sindicatos de comissões administrativas por direcções eleitas, cuja homologação governamental deixou de ser exigida, consagrando a mais forte determinação de luta de trabalhadores da indústria, do comércio e serviços, de certas zonas rurais. As fracções do Regime partidárias de um desenvolvimentismo neocapitalista preconizavam um sindicalismo de participação, «livre e responsável»; projecto fracassado, tanto pela gradual minoração política de tais fracções, como pelo facto de os trabalhadores terem mostrado preferir ao «sindicalismo de participação» a luta reivindicativa (reforçada pela criação da Intersindical, em 1971), luta que o Regime não comporta, mantendo-se, além do mais, a proibição da greve, bem como todo o aparelho repressivo.

Resistência ainda na frente política. A bem sucedida aliciação de candidatos a deputados independentes, em 1969, não foi uma experiência inteiramente coroada de sucesso: alguns resignam o mandato, outros distanciam-se. Os acenos liberalizantes iniciais do Regime — com efeito, acaso, na cisão das oposições democráticas, naquele ano, nos dois mais importantes círculos eleitorais —, revelam-se ilusórios com o passo do tempo, assistindo-se, das campanhas eleitorais de 1969 para as de 1973, a uma radicalização política crescente, articulada à intensificação das tensões e lutas sociais: nas Comissões Democráticas Eleitorais (CDE) estruturam-se sectores socioprofissionais muito activos.

Em cada frente, a agudização das lutas acentua as contradições internas a um regime bloqueado. A pluridiversidade das frentes adensa essas contradições. A luta desenvolvida pelos Grupos do Pessoal Docente de Ensino Secundário e Preparatório inscreve-se nesta movimentação social e política de diversificadas frentes. E alimenta-se dela, até no preciso sentido de que dirigentes e activistas seus procedem de outras frentes ou nela militam; frente académica, frente anticolonial, frente eleitoral, sem esquecer os partidos e os grupos políticos, organizados ou em organização, que se movimentam clandestinamente em tais frentes, bem como na frente sindical.

É nesta última que vão naturalmente emergir e organizar-se os GE recobrada a liberdade sindical, incluso para os funcionários públicos, com a restauração da democracia política, cujo horizonte exorbita já do presente estudo. Não o terminaremos, porém, sem uma anotação mais e algumas interrogações e hipóteses.

Dirigentes e activistas dos GE, na fase declinante do caetanismo, situam-se sem excepção nas fileiras da oposição política ao Regime; alguns estão mesmo ideologicamente próximos ou até vinculados (ou virão a vincular-se após o 25 de Abril) a organizações ou simples correntes políticas de vária inspiração: liberal, socialista, comunista, trotsquista, maoista, etc. Sendo o PCP a organização política de mais importante e estruturada inserção no mundo do trabalho, antes e logo após o golpe militar, não surpreende verificar que as estruturas sindicais provisórias dos professores apareçam, de maneira geral e num primeiro tempo, hegemónicas por elementos daquele Partido, ou sob a sua influência. Perante o Ministério da Educação, aquelas estruturas sindicais conseguem, sem dificuldade de maior, fazer-se aceitar como interlocutores credenciados do poder político, prosseguindo o papel que os GE se tinham esforçado por desempenhar³⁷. Mas agora padecendo de posições afectadas de ambiguidades e contradições perante Governos Provisórios de que aquele Partido fazia parte; posições que eram também as dos restantes dirigentes e activistas sindicais do professorado. Tendo antes pugnado, a seu modo e no seu terreno, pela instauração da democracia política, como assumir a defesa de reivindicações torrenciais, acumuladas, dos corpos docentes e, simultaneamente, prestar apoio, ainda que apoio crítico, aos Governos Provisórios do novo regime democrático? Como compatibilizar a função representativa de uma camada laboral potencialmente agressiva e a colaboração no processo de institucionalização dos conflitos sociais, processo inerente ao carácter político-socialmente compromissório daqueles governos?

³⁷ A partir do II Governo Provisório: logo após os trabalhadores dos próprios serviços centrais do Ministério, o ministro recebe os representantes das estruturas sindicais provisórias de professores.

Sob o caetanismo, o inócuo Congresso de Aveiro, não pondo em causa o Regime, parece assegurar a sua «continuidade». Enquanto a acção dos GE, como outras acutilantes movimentações sociais, parecia fazer a prova da sua impossível «renovação». O bloqueio desta terá sido um dos elementos da crise do caetanismo e um dos factores do seu colapso³⁸. Cumpre no entanto perguntar se a acção dos Grupos contribuiu realmente para o colapso de uma formação social hegemónizada pelas classes e fracções de classe que sustentavam esse regime. As condições em que este caiu e a evolução ulterior até ao presente — marcada por vicissitudes e contradições que bloquearam por sua vez a chamada «via de transição para o socialismo» —, propicia, talvez, alguns elementos de resposta àquela pergunta, na forma da hipótese que segue.

Sob o caetanismo, estão em gestação os processos de reajustamento político — visados, nomeadamente, pelos deputados da ala «liberal» —, que teriam permitido a sobrevivência dos interesses de classe e de fracções de classe afectados pela «continuidade», que fez abortar afinal a gestação aludida. As vicissitudes e contradições do processo democrático, tal como veio a desenvolver-se, parecem ter reaberto o caminho ao sustado reajustamento político, reajustamento que agora se afigura viabilizar a recuperação, por certo difícil, dos interesses mencionados. Deste ponto de vista, seríamos conduzidos a um paradoxo aparente: os GE e as estruturas sindicais docentes que deles procedem teriam cooperado objectivamente, antes e depois do 25 de Abril, nesse processo de recuperação.

Antes, concorrendo, pela sua determinada pugnacidade, com outras forças e corpos sociais, para o adensamento de contradições que provocou o colapso do caetanismo, incapaz de evolução; depois, cooperando, como sugerimos, na institucionalização dos conflitos sociais no quadro da gradativa implantação de uma democracia política pluralista de modelo europeu ocidental. Antes, os Grupos de Estudo são um movimento que vai evoluir das reivindicações profissionais assaz espontâneas de docentes «desesperados» para uma luta política estruturada em termos de unidade democrática, e mesmo antifascista. Depois, as estruturas sindicais docentes experimentam dificuldades de articulação a um professorado que, como outros corpos sociais, se mostra agora politicamente dividido; e que, a outro lado, por efeito da Revolução e por mediação das próprias estruturas sindicais referidas, alcançou uma estabilidade e uma segurança social que antes desconhecia. Nestas condições, e atenta ainda a sua presumível composição social dominante, não se vê como o professorado pudesse constituir base de apoio e massa de manobra para uma qualquer estratégia que visasse não a estabilidade, mas a transformação da natureza de classe do poder político.

³⁸ Alguns problemas abordados nesta «Conclusão» e na primeira secção do presente trabalho (I) são objecto de mais desenvolvida análise em outro estudo nosso (v. *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, pp. 649-696).

APÊNDICE I

Ensino secundário — alunos por graus, ramos e modalidades de ensino

Ensinos	1950-51	1960-61	1970-71
Ciclo preparatório:			
<i>Total</i>	—	—	153 710
Oficial	—	—	104 820
Particular	—	—	48 890
Liceal:			
<i>Total</i>	42 990	111 821	137 259
Oficial	21 962	46 060	65 226
Particular	21 028	65 761	72 033
Técnico:			
<i>Total</i>	35 718	94 653	125 390
Oficial	30 049	89 191	118 262
Particular	5 669	5 462	7 128
<i>Total</i>	78 708	206 474	416 359
Oficial	52 011	125 251	288 308
Particular	26 697	71 223	128 051

Fonte: *Estatísticas da Educação*, INE, Lisboa.

APÊNDICE II

Ensino secundário — pessoal docente por graus, ramos e modalidades de ensino

Ensinos	1950-51	1960-61	1970-71
Ciclo preparatório:			
<i>Total</i>	—	—	9 582
Oficial	—	—	5 680
Particular	—	—	3 902
Liceal:			
<i>Total</i>	1 158	5 702	7 436
Oficial	1 158	2 072	3 365
Particular	—	3 630	4 701
Técnico:			
<i>Total</i>	1 635	4 698	7 095
Oficial	1 635	4 404	6 868
Particular	—	294	227
<i>Total</i>	2 793	10 400	24 113
Oficial	2 793	6 476	15 913
Particular	—	3 927	8 200

Fonte: *Estatísticas da Educação*, INE, Lisboa.